

## PRÁXIS HISTÓRICO-DIDÁTICA: HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTE DE PROFESSORAS DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

### HISTORICAL-DIDACTIC PRAXIS: TEACHING LIFE STORIES OF REFERENCE PROFESSORS OF HISTORY TEACHING AT UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Augusto Ridson de Araújo Miranda <sup>1</sup>

**RESUMO:** Oriundo de uma pesquisa de doutoramento em Educação, este artigo visa problematizar como se constrói a práxis histórico-didática de professoras de docentes de disciplinas de Ensino de História dos cursos de História da UECE. A pesquisa teve como método central a história oral de vida docente, e da potência da articulação entre Didática da História e Epistemologia da Prática Docente. Concluiu-se por meio das mobilizações narrativo-discursivas dos sujeitos de pesquisa, que a práxis histórico-didática se dá dialeticamente nos sentidos dados às experiências formativas da vida (incluindo a docente). Incontornavelmente, os saberes situados na imbricação entre as múltiplas dimensões culturais-identitárias orientam suas práticas docentes e os saberes das reflexões sobre essas práticas ressignificam a formação quando a identidade docente é engajada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práxis histórico-didática; História Oral de vida docente; Formação cultural-identitária; Saberes docentes.

**ABSTRACT:** Coming from doctoral research in Education, this article aims to problematize how the historical-didactic praxis of reference professors of History Teaching disciplines at the UECE History courses is built. It were

---

\* Este presente trabalho é decorrente da Tese de Doutorado defendida em 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulada *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. Miranda (2022) não foi financiada por nenhuma agência de pesquisa, e foi vinculada aos grupos de pesquisa “Filhos de Clio” e “Educação, Cultura Escolar e Sociedade” (UECE).

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação, e Especialista em Metodologias do Ensino de História pela UECE. É professor da rede estadual pública cearense, lotado no Centro de Documentação e Informações Educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Pesquisador do campo do Ensino de História, com ênfase em Didática da História, História Oral e Formação de Professores, atualmente vinculado ao Grupo de Estudos em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: [ridsondearaujo@gmail.com](mailto:ridsondearaujo@gmail.com)

focused their training histories and teaching practices. The research had as its central method the oral history of teaching life, starting from the power of the articulation between the Didactics of History and the Epistemology of Teaching Practice, and concluded through the narrative-discursive mobilizations of the research subjects, that the historical-didactic praxis takes place dialectically in the senses given to formative life experiences (including the teaching one), because unavoidably the knowledge located in the overlap between the multiple cultural-identity dimensions guide their teaching practices and the knowledge of reflections on teaching practice reframes this formation when professional identity is engaged.

**KEYWORDS:** Historical-didactic praxis; Oral History of teaching life; Cultural-identity formation; Teaching knowledge.

### Introdução

Este artigo comunica um recorte de uma pesquisa já concluída de doutoramento, cujo objetivo foi o de investigar a dialética entre as gerações de sentido histórico e profissional de 6 professores dos cursos de História da Universidade Estadual do Ceará (selecionados dois por curso), dentre os mais votados por seus alunos como referências para suas formações docentes. Neste artigo, focarei na construção da práxis histórico-didática dos sujeitos que ministram diretamente disciplinas da área de Ensino de História ao longo de suas histórias de formação e práticas docentes, pois suas falas favorecem à compreensão dessa práxis situada na dialética entre formação cultural-identitária e formação-atuação profissional docente.

A pesquisa ocorreu ao longo do ano de 2020. Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em quatro etapas, conforme sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Síntese da Metodologia

<b>Método</b>	História Oral de vida docente
<b>Cenário</b>	Cursos de História da UECE
<b>Coleta de dados</b>	Fase 1- Pesquisa documental 01: Coleta de possíveis participantes; plano de Ação docente dos professores; coleta de projetos pedagógicos de curso e do plano de desenvolvimento institucional da UECE. Fase 2- Questionário Fase 3- Pesquisa documental 02: acervo pessoal e documentos produzidos pelos docentes para as disciplinas. Fase 4- 2 roteiros de entrevistas (narrativa-episódica/ semiestruturada episódica)

<b>Sujeitos</b>	Principais: 6 professores (2 docentes por cada curso estudado). <b>Para este artigo, selecionei elementos das falas das 3 professoras que ministram disciplinas na área de História e Ensino, uma para cada curso.</b> Secundários: 176 estudantes (sendo 73 de Fortaleza, 53 de Quixadá e 50 de Limoeiro do Norte)
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

O método central de pesquisa empregado foi o da História Oral de Vida Docente (FONSECA, 1997), entrecruzando dados das quatro etapas de pesquisa, para compreender dos professores, ao longo de suas histórias de vida e nas múltiplas dimensões formativas culturais-identitárias, a dialética entre os sentidos históricos dessas dimensões formativas – entendendo como uma delas a dimensão profissional, construtiva de saberes praxiológicos. Destaco para o entendimento deste artigo, das etapas de pesquisa, os elementos coletados na fase 4, a das entrevistas de natureza narrativa-episódica (JOVCHELOVICH; BAUER, 2003; FLICK, 2003), ocorridas entre junho e dezembro de 2020. Considerando apenas os dados analisados neste artigo, foram empregadas a junção das técnicas de análise textual-discursiva e análise de narrativas, conforme proposta de Bastos e Biar (2015); objetivando analisar sentidos e intencionalidades narrativas como uma mobilização discursiva<sup>2</sup>, ou seja, como performance interativa de uma ação comunicativa intersubjetiva, em dialética com a(s) identidade(s) – em seus múltiplos significados, como identificações, imagens de si e representações – dos sujeitos deste discurso.

Buscando compreender as categorias centrais ‘geração histórica de sentido’; ‘formação cultural-identitária’ e ‘saberes docentes’ para investigar a praxiologia entre a formação e prática dos sujeitos entrevistados, situei a pesquisa entre as áreas de investigação da Didática da História e da Epistemologia da Prática Docente, investindo na potência epistêmica da articulação entre tais estudos.

<sup>2</sup> Consideramos “discurso” como constituído e constitutivo das práticas sociais, podendo ser mobilizado como forma de reprodução e de mudança social. O discurso está latente como artefato sociocultural e é mobilizado como processo de geração de sentido sobre o vivido diante das dimensões socioculturais, como uma performance identitária intersubjetiva. Concordando com Fairclough (2001), é uma forma de (se) identificar, (se) representar e agir no mundo que atua na integração linguística intersubjetiva para produzir sentido quando nos encontramos em situações comunicativas.

A motivação para a escrita deste artigo se deu a partir do substrato empírico das entrevistas, em que a práxis do agir histórico-didático foi evidenciada pela dialética situada na formação para o agir humano e o agir docente. Em variados momentos das entrevistas, os professores enfatizaram narrativas sobre como e quando foram constituídos os referenciais norteadores para as práticas docentes, especialmente nas experiências formativas de imbricação entre as dimensões culturais-identitárias da aprendizagem humana, sendo os saberes – oriundos dessa formação identitária – acionados como pautas, escolhas de temáticas ou norteadores do gerenciamento interpessoal com os estudantes; bem como mobilizaram elementos de como as práticas docentes, constituintes de saberes experienciais, conformavam ou transformavam – nos termos de Josso (2004) – as performances identitárias, demonstrando a dialética entre a vida e a prática profissional.

O artigo visa favorecer ao entendimento práxis histórico-didática; após esta introdução, irei explorar a potência da sinergia teórica interdisciplinar entre Didática da História e Epistemologia da Prática Docente na compreensão das histórias de vida e práticas profissionais dos sujeitos entrevistados, buscando estabelecer uma tipologia de saberes docentes que inclua os saberes praxiológicos histórico-didática. Posteriormente, trarei trechos das entrevistas com as professoras na formação docente da área de Ensino de História para melhor explicitar os vetores da praxiologia investigada. As considerações finais vêm a refletir em torno da potência em pensar a praxiologia histórico-didática e seus saberes, seja como categoria de análise, como para a formação dos historiadores-docentes.

### **Sinergia Teórica Interdisciplinar: por uma teoria dos saberes histórico didáticos**

As áreas que ‘ponho para conversar’, Didática da História [na perspectiva alemã situada entre a Teoria da História, Teoria do Ensino e Aprendizagem Histórica e Antropologia Histórica da Formação Cultural, sobretudo como foi sendo desenvolvida pelos estudos de Rüsen (2011, 2012,

2015, 2016) e Borries (2018)] e Epistemologia da Prática Docente (sobretudo como desenvolvida a partir dos estudos norte-americanos sobre os saberes e reflexividade docente), e que invisto na potência de sua sinergia na tese e neste artigo, são consideradas por outros autores do campo do Ensino de História, tais como Urban (2009) e Oliveira (2012), como concorrentes ou até antagônicas.

Para estes autores, há uma premissa que a aprendizagem histórica escolar deve ser norteada pela ciência histórica, que lhe dá referência epistêmica e metodológica pois define os objetivos de aprendizado por meio do desenvolvimento cognitivo dos conceitos e categorias estabelecidos pela História. As investigações, de cunho intervencionista da aprendizagem histórica, acabam por monopolizar os estudos da Cognição Histórica Situada (BARCA, 2000), dando-lhes uma roupagem epistemocentrada – em certo descompasso com os demais estudos da Cognição Situada de orientação vygotskiana (VENÂNCIO; BORGES, 2006), mais voltados para a relação entre meio social e cognição. Visando a um letramento histórico científico (LEE, 2006) e a uma educação humanista (NECHI, 2017), estabelecem progressivamente diálogos com a Didática da História alemã, a partir da referenciação na Teoria da História e ao desenvolvimento da geração histórica de sentido.

Há de se ter certa concordância com os autores supracitados de que os estudos situados na Epistemologia da Prática Docente, dentro do contexto do Ensino de História, se trata de um paradigma histórico-didático bastante distinto – mas não antagônico – do enfoque cognitivo epistemocentrado. Nestes, a referenciação teórico-didática está mais próxima dos estudos francófonos sobre Ensino de História e sua relação com a cultura e a memória, bem como das concepções da autonomia histórica da História escolar, de seus saberes e objetivos (MONIOT, 1993; CUESTA FERNANDEZ, 1998) - assim como de outras disciplinas escolares diante da disciplina acadêmica; das didáticas interdisciplinares entre os saberes das ciências da Educação e das demais ciências (LIBÂNEO, 1994), defendendo uma abordagem multidimensional da mediação didática; bem como da noção complexa e polêmica noção de

mediação didática calcada na Teoria (da Transposição) Didática de Yves Chevallard, de ressignificação e reconstrução dos saberes científicos em saberes escolares docentes e discentes. Suas investigações e manuais didáticos têm calcado seus esforços na construção do conhecimento histórico escolar, por parte de estudantes e professores, a partir da mediação didática problematizadora e por meio do contato com as fontes históricas (FONSECA, 2009; MONTEIRO, 2007), e entendido o ensino de História como zona de fronteira entre História e Educação (CERRI, 2005).

Ainda que compreenda estas áreas de estudo como distintas, no sentido de um norteador para as práticas de ensino e aprendizagem histórica – embora tenham em comum a valorização da mediação didática por meio do uso de fontes históricas e desenvolvimento de conceitos – parte da noção de que, enquanto campos de análise sobre o real, podem convergir em elementos centrais a respeito da praxiologia e da formação identitária, além de entender como Borries (2018) que a Didática da História está situada entre as ciências da História e da Educação, enquanto Antropologia Histórica da Formação Cultural, não se resumindo apenas aos aspectos cognitivos da ciência histórica.

Ademais, concordo com Tardif (2008) de que as investigações sobre a praxiologia docente permitem articular estudos multiparadigmáticos, tais como os de História de Vida e de Cognição Situada, e incluo neste sentido a Didática da História a partir de sua frente de análise sobre a formação humana no e com a passagem temporal, enquanto Antropologia Histórica da Formação Cultural. Bem como concordo com Chevallard (1998) e Santos e Menezes (2015), de que há potência investigativa em compreender a praxiologia dos processos [antropológicos] de reconstrução dos saberes nos processos de didatização; há então similaridade entre a Didática da História e a Teoria Didática (também conhecida como Teoria Antropológica do Didático), pois enquanto teorias da práxis, refletem os processos de construção, transmissão, apropriação/ressignificação e circulação de conhecimentos, a partir da práxis formativa de ensinar, comunicar pesquisas e aprender. Como afirma Cerri (2013, p. 39):

O historiador admitindo e desenvolvendo intencionalmente a reflexão didática é um deslocamento da sua identidade que se fez tradicional, de intelectual protegido no mundo da ciência especializada, afastado das questões da vida prática. Esse deslocamento se dá através do fortalecimento da parcela “professor” de sua identidade. Não se trata de uma proposta populista pela qual o historiador, gentil e graciosamente, “desce” aos cidadãos comuns, às crianças e jovens, trazendo seu saber, mas de uma reordenação da visão de mundo tradicional da divisão do trabalho, reordenação pela qual o professor é resgatado na sua função de intelectual (GIROUX) e na qual a atividade docente é retomada como objeto decisivo de sua reflexão, de sua teorização. Resignifica e re-dignifica, para o historiador, a sua condição concomitante de professor, não como fardo que carrega para poder dedicar-se ao seu verdadeiro ofício (a escrita da história) no resto do tempo, mas como um elemento imanente ao seu ofício.

No sentido posto por Cerri (2013) – muito similar ao realizado por Rüsen (2011) ao demonstrar como a historiografia alemã foi se distanciando das reflexões histórico-didáticas inerentes a sua práxis em favor da metodologia de pesquisa, dicotomizando processos complementares –, a reflexividade histórico-didática se fundamenta na mesma operação semântica que Schön (1992) estabelece como fundante da Epistemologia da Prática Docente: a capacidade de refletir sobre sua prática docente como produtora (e não apenas reprodutora) de saberes profissionais, cujo potencial pode ressignificar e passar a compor as teorias e saberes referenciais de base epistêmica que sustentam sua profissionalidade.

Ou seja, assim como a docência faz parte da práxis historiadora, ela produz saberes praxiológicos histórico-didáticos que passam a compor as bases referenciais epistêmicas que lhe conferem profissionalidade, ainda mais considerando o estatuto brasileiro da profissionalidade historiadora, de esmagadora absoluta maioria de profissionais docentes. Desta forma, considerar a Epistemologia da Prática docente dos historiadores é refletir histórico-didaticamente e vice-versa, e buscar a sinergia destas teorias de base permite compreender os saberes históricos que partam da praxiologia antropológica histórico-didática da formação humana que tanto inclui a docência (enquanto

profissão) no rol dos elementos constitutivos da identidade como a norteia enquanto performance identitária.

Para pensarmos a natureza dos saberes histórico-didáticos dentro de um quadro amplo de saberes e articular os referenciais teóricos da Didática da História e da Epistemologia da Prática docente, se faz necessário considerar sua matriz de referência dentro das dimensões formativas culturais-identitárias, que tem sua discussão teórica mais substanciada nas reflexões de Rüsen (2015) e que, a partir dela busquei avançar com a tese:

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

<b>Dimensão</b>	<b>Fundamento antropológico</b>	<b>Critério dominante de sentido</b>
Cognitiva	Pensar	Verdade
Estética/Afetiva*	Sentir/Gostar*	Beleza/ Agrado
Política	Querer/Poder*	Legitimidade
Moral	Atribuir valor*	Bem e mal
Religiosa	Crer	Salvação
Profissional*	Produzir*	Realização (Operação)*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes saberes histórico-didáticos, oriundos da formação cultural-identitária humana omnilateral<sup>3</sup>, entendida de modo para além da dimensão cognitiva. Borries (2018), por sua vez, desenvolve mais essa correlação entre dimensão formativa cultural e identidade que Rüsen (2015), enfatizando a necessidade da superação de uma abordagem cognitivista nas reflexões histórico-didáticas em favor de outra que articule a dimensão cognitiva com outras para a mobilização da aprendizagem.

Outro aspecto da abordagem de Borries (2018) é relevante de ressaltar para estipularmos uma teoria que articule a Didática da História e a

<sup>3</sup> Parte-se aqui da compreensão da tradição hermenêutica alemã do século XIX de uma formação humana integral, conhecida pela expressão *Bildung*: diz respeito a uma composição múltipla de aprendizagens de ordens diversas que se articulam em um todo coerente, e que se visa desenvolver – demarcando assim uma expressa influência renascentista-iluminista - os seres humanos em todas as suas dimensões culturais-identitárias, articuladas entre si na relação historicamente consciente de si mesmo consigo (autoformação), com os outros (heteroformação) e com o mundo (ecoformação). Tal ideia foi ressignificada e retomada na dimensão ontológica do ser social fundamentada no trabalho, com a tradição marxista, e no século XX, retoma força com os estudos fenomenológicos de formação humana (DELORY-MOMBERGER, 2014), com os Novos Estudos do Letramento (PEREIRA, 2022) e com a renovação dos estudos didáticos, incluindo a Didática da História.

Epistemologia da Prática Docente: além de contemplar as dimensões da consciência e cultura históricas de Jörn Rüsen e de outros autores da Didática da História alemã, este autor articula as formas de aprender às formas de agir que mobilizam a identidade. Assim, agir (no caso o agir narrativo) faz parte da geração histórica de sentido (CERRI, 2014) como uma performance identitária, não como apenas produto da consciência, e aprender como agir é parte tão importante da geração histórica de sentido quanto aprender a experimentar, interpretar e adquirir referenciais da ação - parafraseando o processo dialético da articulação consciência-aprendizagem-formação elaborada por Rüsen (2012, 2015).

Esta compreensão do agir como produtor de sentido coaduna com as de Tardif (2008) e Gauthier *et al* (1998) sobre o conceito de saber, quando estes argumentam que – apesar de não existir fundamental diferença entre saber e conhecimentos, competências, habilidades e atitudes – o saber é uma noção mais abrangente, não prescritiva e limitante do agir [(ao contrário da de competências, oriundas das ciências da Administração, por isto criticam – e coaduno com esta crítica – a abordagem de Perrenoud (1999)], pois é a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes e toma forma na medida que depende da interação para ser acionada e é reconhecida pelos interlocutores. Assim, o saber é uma noção sempre cognitiva sociointeracional, não apenas social nem apenas mental (TARDIF, 2008), portanto ela também pode ser política, estética, afetiva, moral ... de todas as dimensões da formação humana.

A potência de conceber e investigar os saberes (docentes) histórico-didáticos é entender que são parte de um rol maior de saberes docentes e que estão em dialética com eles no agir praxiológico, pois tanto os orientam como são transformados em saberes da ação histórico-didática<sup>4</sup> na imbricação das

---

<sup>4</sup> Optamos por usar este termo em vez do termo saberes da ação pedagógica, de Gauthier et al (1998), uma vez que é ação didática porque melhor explica a natureza específica dos saberes produzidos no ato de ensino - ou seja, no ato didático (PIMENTA, 2010) - ; e é ação histórico-didática porque se referem a saberes que considerem simultaneamente a especificidade de ensinar História para o desenvolvimento das aprendizagens históricas (que não se restringem à escolarização formal) e que se valham da multiplicidade das dimensões

múltiplas dimensões formativas culturais-identitárias com a dimensão cultural docente e educativa.

Por conta do exíguo espaço para problematizar os elementos dispostos da dialética entre a formação cultural-identitária e os saberes da prática docente, trabalharei apenas alguns excertos que exemplificam bem esta dialética na próxima seção.

### **Dialética entre formações culturais-identitárias e performances identitárias docentes**

Partindo do método da história oral de vida docente (FONSECA, 1997), é necessário entender os sujeitos da formação para situar a dialética entre formação cultural-identitária e práticas; por isto, os apresentarei brevemente na medida em que estiver discutindo essas categorias a partir de suas narrativas autobiográficas de vida e práticas profissionais.

No caso, o fato de serem três docentes mulheres (ênfatizando aqui a demarcação de gênero) as mais votadas em cada curso pelos estudantes, dentre seus professores-referência para a formação docente, traz importantes indícios para a compreensão das histórias da profissão docente e das histórias do campo do Ensino de História no Brasil (VENERA *et al.*, 2022). Ressalto que a escolha, para este artigo, de historiar uma parte dos sujeitos de pesquisa se deu por duas razões: a primeira é para melhor poder apresentar dados de cada personagem da pesquisa; a segunda é que, pelo fato de serem docentes de disciplinas voltadas à formação histórico-didática, esta condição favoreceu mais à compreensão da praxiologia problematizada neste artigo, embora as mobilizações discursivas dos docentes mais votados do que chamo na pesquisa de doutoramento de “Demais Áreas” também tenham esses elementos, e que foram e serão exploradas em publicações futuras. Afinal, as histórias de vida e práticas docentes dos professores Zilda Lima, Edmilson Maia Junior e Olivenor

---

culturais-identitárias historicamente situadas e que compõem as aprendizagens históricas (RÜSEN, 2015). Desta forma, os saberes da ação didática-histórica são saberes do ensino em favor das aprendizagens históricas científicas, estéticas, afetivas, políticas e morais formativas da práxis historiadora (também e principalmente a docente).

Chaves<sup>5</sup>, respectivamente dos cursos de Fortaleza, Quixadá e Limoeiro do Norte, são igualmente relevantes e trazem dados empíricos potentes de sentido para a análise das categorias aqui discutidas.

Valéria Alves nasceu em São Paulo em 1972. É docente do curso de Fortaleza desde 2013 e do Mestrado em História, Culturas e Espacialidades (anterior Mestrado Acadêmico em História e Culturas). Graduou-se em História pela Universidade Cidade de São Paulo em 1994, onde teve as primeiras experiências também como docente do Ensino Superior, entre 1996 até 2013, quando se mudou para Fortaleza, para ensinar na UECE. Pesquisadora do campo da musicalidade, política e estética no período da Ditadura Civil-Militar, é mestra e doutora em História Social, pela PUC-SP (2001); foi também recepcionista de hospital e por dois anos docente da Educação Básica e por 8 anos bancária.

O diferencial da análise a respeito das falas da professora Valéria é poder entrecruzar com dados atinentes à investigação de mestrado, na qual investiguei professores da área de Ensino de História do curso da UECE de Fortaleza – incluindo Valéria -, percebendo elementos de permanência e mudança, bem como de outros aspectos atinentes à prática docente não realizados nesta pesquisa de doutorado, como por exemplo observar aulas. Reconhecida pelos estudantes como acolhedora, engajada e com estratégias didáticas que colaboram com a aprendizagem nas disciplinas da área de Ensino de História - especialmente em Metodologia do Ensino de História - Valéria tem em suas práticas docentes muita influência de imbricações das dimensões culturais-identitárias de sua formação, como se percebe nos trechos a seguir:

E ler, eu leio muito, não só aquilo que eu preciso pra minha profissão, pra minha formação, mas literatura, e muitas vezes eu leio livros várias vezes. Eu tô lendo “Grande Sertão e

---

<sup>5</sup> Em respeito à vontade dos sujeitos de pesquisa, neste artigo foram usados os nomes de fato dos docentes, uma vez que todos assinalaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que optavam que a pesquisa os citasse por seus nomes de fato e não por pseudônimos, considerando que metodologicamente está situada na História Oral de Vida. A pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 30770820.5.0000.5684, tendo aprovação com o Parecer nº 4.148.292.

Veredas”, do Guimarães Rosa. É bem difícil, mas é a minha última paixão, assim. Eu não tinha lido ainda nem na adolescência, enfim. [...] E leio tudo de literatura, os meus preferidos no Brasil, eu amo Lima Barreto, eu leio tudo de Lima Barreto várias vezes, gosto também de Machado de Assis, mas confesso que sou muito mais fã de Lima Barreto! Agora, a última paixão é Guimarães Rosa; li e leio Drummond. *{Narra o restante com as mãos no rosto, contando algo que visivelmente a traz prazer}* Dos estrangeiros, eu sou também apaixonada pelo Eça de Queiroz, tudo do Eça de Queiroz eu já li - “Os Maias” eu já li umas 5 vezes. Eu já tava, ontem mesmo, quando eu fui pôr o livro no lugar do Guimarães Rosa, guardar, pra hoje pegar de novo, eu bati o olho n’Os Maias, eu falei: “Ah, eu vou ler isso de novo. Eu já vi que vou ler.” Sempre que eu olho pro livro, eu já pego! Gosto do Walter Hugo Mãe, que é outro português, amo o Walter Hugo Mãe, também tenho tudo dele; Dostoiévski, acho que todo mundo tinha que ler, enfim. Acho que vem à minha mente, meus preferidos são esses!  
(PROFESSORA VALÉRIA, 06/10/20)

Todo o trecho supracitado é engajado identitariamente e dialoga diretamente com o que observei em 2015 nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino de História: observei o uso tanto das fontes literárias de Lima Barreto, Machado de Assis e Guimarães Rosa – justamente no que momento que Valéria chama de ‘texto das 21 horas’-, como recurso metodológico-histórico atinentes aos usos de fontes literárias e documentais escritas, ou para entrecruzar com as demais fontes usadas em aulas acerca de um período abordado na unidade de ‘História do Ensino de História’, através dos temas do cotidiano destes literários. A dimensão estética também se imbrica com a política e a moral, quando a questiono diretamente como se vale dessa dimensão formativa cultural-identitária para orientar sua prática docente:

Então, eu acho assim: uma coisa que eu acho que é muito importante de todo o legado que o Paulo Freire deixou, sem dúvida, eu acho que a gente pode resumir todo o conhecimento que ele construiu na ideia de que “ler é ler o mundo”, então isso pra mim sempre foi importante. Então acho que a História - eu nunca me arrependi, eu faria de tudo de novo, a graduação de História, eu nunca saí da História, mesmo que alguns me aconselhassem. “Ai, faz no mestrado - me aconselharam na Educação - doutorado.” Eu nunca saí da História, porque eu acho que a História nos ajuda na leitura do mundo, que o Paulo Freire sempre insistiu. E é isso que eu

sempre quis que meus alunos entendessem, acho que toda minha docência tem a ver com isso. Então, assim, tudo que eu vejo, que eu escuto; então, assim, a canção, o filme, tudo tá conectado com a leitura, tudo nos ajuda a tentar ler esse mundo, e eu não vejo como separar nada disso, tento levar tudo isso pra sala de aula pra tentar mobilizar essa leitura que é ampla, tentar decifrar a nós mesmos, a nossa sociedade, achar alternativas, que eu acho que é isso também outra questão importante. Pra quê tudo isso? Pra quê ler o mundo? Pra transformá-lo, né? Eu acho que isso tem a ver com minha formação, convicção. Pode ser utópico, pode ser algo “ah, não é possível...” Eu sinceramente acho que é. Eu acho importante entrar na sala de aula pensando que É SIM POSSÍVEL TRANSFORMAR ESSA SOCIEDADE. E eu faço da minha docência parte disso. E eu quero, COM MEU TRABALHO, transformar o mundo. Pode ser “ah, você tá querendo muita coisa!” Eu falo para os meus alunos: “Eu quero muita coisa: eu quero transformar esta sociedade, porque não é essa que eu quero, e eu acho que a gente pode fazer isso”. É isso! (PROFESSORA VALÉRIA, 06/10/20, grifos meus)

O trecho supracitado é repleto de sentidos e significados - na tese, inclusive, analisando elementos tipológicos discursivos, classificando-os nas nomenclaturas previstas por Rüsen (2015) e até propondo outras. Para este artigo, interessa enfatizar que releva como a orientação política e estética incidem na dimensão profissional e igualmente na via inversa, sendo a imbricação da identidade docente com a historiadora como praxiológica da dimensão política e moral, reafirmando com a docência e a pesquisa em História imbricadas na leitura simultaneamente genética (compreensiva) e crítica (intervencionista) da realidade.

A dialética entre a prática docente e as demais dimensões da formação identitária se identifica tanto no trecho anterior como no trecho a seguir, ao falar sobre o que e como mudou ao longo da trajetória docente:

Ah, eu acho que mudou o próprio preparo, a segurança... Obviamente tanto tempo já de magistério, não digo que eu não tenho mais nada para aprender, ao contrário né, pelo contrário, eu tenho muito ainda que aprender. [...] Por exemplo, hoje, o maior desafio é o domínio, é o aprendizado das tecnologias, dessas ferramentas que eu não tenho, enfim. Mas eu me sinto mais preparada, mais segura, afinal de contas é um acúmulo de experiência em sala de aula. Não que isso garanta o sucesso: tem aula que eu saio bastante

frustrada ainda. [...], acho que não correspondeu às minhas expectativas, não atendeu a todos os objetivos, então eu tenho que repensar, enfim. Mas eu me sinto, hoje em dia, apesar de tudo isso mais preparada! [...] Eu sou muito presa, esse é também um dos dilemas, às aulas que a gente chama de expositiva dialogada, até mesmo talvez por um traço aí não só de ofício, mas talvez de personalidade, de ser centralizadora. Então eu sei que eu centralizo muito. Eu vou pro quadro, faço um esquema, eu deixo as coisas ali sobre meu controle - não que eu impeça meus alunos de participar, pelo contrário, eu peço pra eles participarem, mas eu sei que eu acabo direcionando, centralizando, mais do que eu devia, mas enfim. E eu percebo, eu sei disso. Mas é um traço que me acompanha mesmo e talvez vai ser sempre assim. Eu não sei fazer de outra maneira. Tem outras metodologias, professores que se valem, por exemplo, de práticas que favorecem, inclusive, que o aluno participe mais: delegando atividades; distribuindo textos, seminários. Eu tenho consciência, faço isso muito pouco, porque eu deixo a coisa meio que mais sobre meu controle, então assim eu apresento texto, eu quase que esgote ele! Eu até brinco com meus alunos: eu mesmo faço a pergunta, eu mesmo acabo respondendo (risos) *{Valéria sorri e olha pra mim e fecha o olho e faz um gestual involuntário com os ombros como se o não-dito implicasse uma autoavaliação muito exigente de si}* enfim... Mas acho que isso tem a ver mais com a minha PERSONALIDADE do que com formação acadêmica. Eu sou centralizadora e quero as coisas meio sobre meu controle *{Valéria repete o mesmo processo: sorri, fecha os olhos, faz o gestual com os ombros}* [...] eu também tenho consciência disso, eu faço esse esforço sim. Mas eu sei que às vezes, eu até apesar de fazer, pela própria dinâmica, talvez eu impossibilite um pouco. É um dilema que eu venho... às vezes eu penso: “deixa um pouco mais eles e menos eu”, mas eu acabo fazendo isso, enfim. {repete pela 4 vez o mesmo gestual e depois sorri, indicando um alívio com a comunicação não-verbal: um processo de se revelar, e depois se sentir tranquila porque o fez. Um momento muito significativo da entrevista} (PROFESSORA VALÉRIA, 26/11/20)

Há um complexo engajamento identitário mobilizado, simultaneamente, pelos saberes experienciais e da ação histórico-didática, permeados pelo amálgama entre a identidade emocional-afetiva e a docente, mostrando que as reflexões-em-ação e para a ação docente a fazem se autointerpretar e assim se autoformar na relação com os estudantes, ora de modo autocompreensivo; ora de modo crítico, deixando uma brecha para uma mobilização de experiências de

crise de um dilema transformativo/conformativo [nos dizeres de Josso (2004)] diante da interação intersubjetiva e, sobretudo, didática com seus estudantes durante as aulas; e de modo autocompreensivo e crítico simultaneamente, de si e dessa relação dialética com os estudantes.

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

É a única dentre os sujeitos de pesquisa como pesquisadora majoritariamente situada no campo do Ensino de História (não a única com produção bibliográfica, pois Valéria, Cintya e Olivenor também possuem), desde sua especialização em Metodologia do Ensino (2000), passando pelo mestrado em História Social, pela UFC (SILVA, 2004) – texto de referência em algumas das contextualizações históricas e curriculares acerca dos cursos de História da UECE, em especial o de Fortaleza, tema de seu estudo –, pelo Doutorado em Educação, na UFRN (SILVA, 2009), acerca dos usos do livro didático, e pelo Estágio Pós Doutoral (2017) pela UFU, acerca do Projeto “Primeiro, Aprender!”, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará. Esse lugar social-acadêmico orgânico dentro do campo de Ensino aciona mobilizações da performance identitária docente, que se dialetiza com outras dimensões, como se percebe nos trechos a seguir.

Quando questionada acerca das práticas docentes na disciplina de “Estágio II- Ação Educativa Patrimonial”, a identidade docente engajada para a

defesa do lugar social-acadêmico se imbrica com as dimensões cognitiva e política de sua formação:

O CHÃO DA SALA DE AULA; refletir sempre sobre o espaço da escola, como podemos agir dentro do espaço escolar para torná-lo cada vez um espaço condizente como aprendizagem que queremos. Então assim, seja qual for das disciplinas da área do Ensino de História (pelo menos não só): eu particularmente acredito que não seja só na área do Ensino de História, mas acredito que **TODAS AS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRECISAM PENSAR O ESPAÇO ESCOLAR, DE MODO ESPECIAL ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO**, porque é onde eu acredito que mais precisa e tem condições de ser modificado com as nossas ações, é isso.

**Pesquisador-** Vamos, vou insistir um pouquinho mais nessa pergunta, por exemplo: em Ação Educativa Patrimonial, que temáticas são fundamentais a serem trabalhadas?

**Isaíde-** A valorização da história local, principalmente agora que eu particularmente estou me aproximando muito das leituras de perspectiva decolonial, né, com Katherine Walsh, com um pesquisador peruano [Aníbal] Quijano, no processo de ir desconstruindo a colonização do saber, da colonização do ser; e que tem um viés europeu aí muito forte. Então as ideias principalmente em Ação Educativa Patrimonial é a gente fazer leituras nessa perspectiva decolonial, de valorizar as nossas raízes, de valorizar o local: o que se coloca como patrimônio a ser visitado, a ser endeusado, são marcas do colonizador, são marcas europeias. E a questão é a gente perceber o patrimônio como aquilo que identifica uma população, então assim: aquele determinado rio tem uma história importante para aquela comunidade, aquele saber fazer da renda, da tapioca, aquela dança x, ou aquela festa na comunidade da igreja, que que reúne né, as pessoas, os avós, os pais, as crianças, vai passando de geração em geração, é muito mais do que uma festa religiosa: ela tem marcas na constituição identitária daquela localidade. Então é isso, acredito que é a valorização do local. (PROFESSORA ISAÍDE, 19/08/20)

Maior parte do trecho é identitariamente engajado e argumentado imbricando os sentidos compreensivo (genético) e crítico para a defesa engajada da identidade profissional a partir de saberes atitudinais e políticos-compreensivos com a escola pública, indicando que as disciplinas que ministra, bem como as do curso todo, devem se voltar para ela; a questão mais incisiva sobre o teor das temáticas da disciplina aciona o engajamento discursivo das

dimensões política, moral e estética em favor de sua aproximação – decorrente da formação contínua para o serviço – com as perspectivas decoloniais na orientação de práticas docentes na disciplina voltada para a Educação Patrimonial; e finaliza com o acionamento das dimensões política e cognitiva, entre os modos exemplar e genético para valorizar os saberes históricos locais e as relações tradicionais na educação patrimonial.

As falas mais ricas no tocante à compreensão da praxiologia entre docência e formação humana de Isaíde são, indubitavelmente, acerca das experiências-chave na ação didática ao longo de sua trajetória docente na Educação Básica simultânea a de substituta na UECE em Fortaleza:

Nos anos que fiquei trabalhando pela SEDUC, eu trabalhei com as turmas em geral de 3º ano em algumas escolas públicas do José Walter: trabalhei na escola Otávio Terceiro de Farias, que foi onde eu estudei. Eram alunos, assim, bem compromissados, turmas lotadas! Normalmente, NÃO TINHA LIVRO; eu fazia um esquema na lousa e ia discutindo com eles aquele esquema; então como eram várias turmas, Ridson, eu fazia o esquema (Pense!) em folha de papel-madeira, porque eram as mesmas turmas (séries): para não perder tempo copiando, porque, se não, não dava tempo para discutir, para conversar... então eu fazia esquema em papel-madeira e levava junto de uma turma para outra. Também no José Walter, na escola Onélio Porto, nessa escola peguei alunos bem descompromissados, alunos que estavam ali por qualquer outro interesse, menos para aprender. Eu tive que fazer porque eu fiquei muito tensa, muito tensa! E olha que eu já tinha anos de experiência em sala de aula, mas ensinar [...]. Tinha alguns alunos, assim, que eles faziam questão de ostentar uma agressividade gratuita (risos). Eles chegavam na sala de aula com fone, colocavam os pés em cima da cadeira, eles ficavam conversando no meio da aula; para mim, aquilo tudo era super novidade, né? E olha que eu já trabalhava como professora substituta na UECE há um tempo, e conversando na base do ideal da sala de aula. E eu vi que o real, a prática, é muito desafiador, de acordo com algumas realidades. [...] E tinha também outra escola lá no Bom Jardim, e não dava nem pra respirar; era muito interessante que a gestão dessa escola era muito presente [...] E eram alunos muito legais, tive umas experiências nessa escola do Bom Jardim muito boas; com alunos que eram mecânicos de oficina; eles eram frentistas; eles eram vendedores; manicures; cabelereiros, domésticas. Eu tinha uma turma de muitos trabalhadores informais, e apresentei a história da nossa cidade. Tinha o conteúdo da

escola que deveria ser trabalho, mas com alguns cortes que pudessem, na verdade, contribuir mais [...], e foi um espaço nessa escola do Bom Jardim. Não me lembro, nos meus apontamentos o nome da escola; foi ali que eu consegui trabalhar o Ensino de História de uma forma que eu vi que contribuía, era bacana, de educação patrimonial [...] partia em si o que eles não sabiam junto com o que eles já tinham visto mas não sabiam [...] então foi muito bacana. Eu tenho uma experiência/ guardo uma experiência do Bom Jardim muito positiva. (PROFESSORA ISAÍDE, 12/08/20)

Como se percebe na fala da docente, a experiência significativa e transformativa cultural-identitária docente - engajando a identidade docente -, lidando com situações condicionadas pelas realidades política, econômica e estrutural dos estudantes e das escolas onde ministrou aulas, incide diretamente na formação moral e política, constituindo saberes experienciais intersubjetivos histórico-didáticos atitudinais compreensivos que se somam aos saberes oriundos das experiências como formadora docente, e que também acionam-formam estes mesmos quadros referenciais do agir dentro do lugar social-acadêmico do Ensino de História, em um misto de intersubjetividade compreensiva e crítica:

Percebo que hoje eu sou uma professora muito mais flexível do que quando eu comecei como professora na UECE, se eu pegar a partir de 2000. Eu acho que eu era um pouco mais rígida, mesmo assim, de exigir que os trabalhos viessem dentro das normas da ABNT, rígida em dar uma nota, atribuir uma nota; e eu acho que essa minha trajetória, no decorrer do tempo, das experiências na escola pública, me fez repensar muito: qual o meu papel no processo de formação docente, com relação aos outros docentes? Como eu posso contribuir pra tornar o ensino verdadeiramente mais humano, COM MAIS AMOROSIDADE, SEM PERDER A QUESTÃO DA CIÊNCIA, DA SERIEDADE, DO ACADÊMICO, mas sem ser tão academicista. Então, hoje, eu vejo que sou uma professora que eu escuto muito mais [...]. Hoje, eu creio que sou um pouco melhor do que quando comecei. Creio que as leituras de Rubem Alves, Eric Hobsbawm, de [Michel] de Certeau, de modo especial, esses que são teóricos que marcam bastante minha visão de mundo, de Educação – Paulo Freire, Rubem Alves -, minha visão de História – Eric Hobsbawm, Michel de Certeau, em uma perspectiva aí de uma História Social Inglesa, e da História Cultural, que se interligam no meu agir, no meu pensar História, no meu

pensar Educação. Eu lamento muito o período que eu tive como professora substituta na UECE [Fortaleza] e também na FECLESC, por não ter tido a oportunidade de refletir um pouco mais com os meus colegas que o curso de licenciatura, ele é para formar professores! Seja qual for a disciplina. Seja ela de Teoria I, Teoria II, Brasil I, Brasil II, Antiga I, Antiga II, enfim, é pra formar professores. Que essa reflexão perpassasse TODAS essas disciplinas. Eu não vi isso enquanto aluna, e eu não vi enquanto professora nas reuniões de colegiado, e nas conversas que a gente tinha com os alunos. É tanto que, nas reuniões de colegiado, quando se tinha qualquer questão ligada ao Ensino: “Ah, é com a Isaíde”, como se preparar o professor no curso de licenciatura coubesse apenas ao professor das disciplinas de ensino. E aí, eu faço mea culpa, eu acho que eu não levantei muito essa discussão, não favoreci muito essa discussão, para que ela pudesse ir para além da área do ensino, pudesse ir adiante. Ainda hoje, eu acho que muitos dos nossos colegas não compreendem. Nossos colegas que são inclusive, professores do curso de História, em licenciatura, e que acham que estão formando historiadores, simplesmente, e não professores de História. (PROFESSORA ISAÍDE, 12/08/20)

Além da ressignificação dos saberes estético-afetivos norteadores das atitudes intersubjetivas, o trecho igualmente traz um aspecto importante da práxis histórico-didática: a lida com as situações de crise orientam e são orientadas pelo agir identitário profissional: tal como nas experiências de crise transformativas enquanto ensinava na rede estadual trouxeram sentidos simultaneamente compreensivos e críticos para a formação contínua praxiológica, de modo a nortear um agir intersubjetivo mais compreensivo com os discentes e mais engajado criticamente para a defesa – tensionando estudantes e professores – da formação docente preocupada com as reflexões histórico-didáticas em diálogo com a educação básica, enfatizando a natureza dos cursos de licenciatura.

Cintya Chaves nasceu em Limoeiro do Norte, no dia 20 de julho de 1987, sendo, portanto, a mais nova dos sujeitos de pesquisa. Docente concursada e atualmente licenciada para estudos na prefeitura de São João do Jaguaribe, entre 2015 a 2021 atuou no curso de História da UECE em Limoeiro do Norte (*campus* FAFIDAM), como substituta, até se dedicar por completo ao Doutorado em História, na UFC, iniciado em 2019.

A trajetória acadêmica de Cintya se entremeia a de outros sujeitos desta pesquisa. No curso da FAFIDAM, se graduou em História entre 2007 a 2011, já investigando na monografia um tema que atravessa sua formação continuada em andamento, História Política Local; foi também bolsista do Programa de Educação Tutorial, tendo como um de seus docentes-referência o hoje colega Olivenor. Enquanto se graduava, já cursava uma especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (2012), na Faculdade de Selvíria, onde produziu uma monografia acerca das reflexões em ação nas aulas da educação básica (CHAVES, 2012), e onde teve as primeiras experiências como docente no Ensino Superior. Entre 2012 a 2014, cursou mestrado acadêmico em História (MAHIS-UECE), onde foi aluna de Zilda Lima - professora mais votada das Demais Áreas do curso de Fortaleza.

À época, era a única docente da Educação Básica (licenciada) e a única dentre os sujeitos de pesquisa como professora substituta - atualmente ingressou como professora efetiva no curso do Limoeiro do Norte. Cintya se tornou personagem peculiar da pesquisa por uma outra especificidade decorrente deste *status* profissional dentro do curso: Cintya foi alocada na área de Ensino de História pelo histórico de PADs da docente apontar recorrência da docente em disciplinas da área, mesmo que igualmente posta em disciplinas de outra área – inclusive no momento da pesquisa, Cintya estava lotada em 3 disciplinas de Teoria da História e 1 apenas de Ensino de História, ‘Estágio Supervisionado I-Ensino Fundamental’. Esta peculiaridade faz com que Cintya mobilize uma variedade maior de saberes e autoidentificação docente dentro do curso que os demais professores entrevistados<sup>6</sup>. A docente traz, portanto, uma dinâmica única de compreensão ao objeto de análise deste artigo no que diz respeito à identidade profissional.

---

<sup>6</sup> Mesmo que Valéria, por exemplo, também esteja lotada em disciplinas de ‘História do Brasil’ e seja especializada nessa área, Valéria compreende que o Ensino de História é espaço de atuação por obrigação do concurso, seu lugar social de saber-poder dentro do curso de História de Fortaleza e paulatinamente vai incorporando isto em sua identidade profissional. Não se pode ter a área como parâmetro da atuação de Cintya como historiadora-docente formadora de professores de História, como se esperaria de Isaíde, organicamente situada na área.

Falando diretamente da dimensão política, suas identificações e filiações, Cintya já aciona aspectos de imbricação com outras dimensões, destacando a autorrepresentação discursiva da performance identitária política e sua relação cognitiva-profissional:

Eu sou uma historiadora do político né, eu estudo a História Política desde a graduação, eu acredito numa política que seja inclusiva, isso eu posso dizer, assim... né eu acredito que a democracia ela não é nem boa nem má, mas ela é o caminho para que nós possamos, iniciá-lo... O Claudé Leford vai falar inclusive... que democracia ela não vem pronta, a sociedade ela vai construindo... [...] eu já ouvi muito assim: “você é de esquerda, você é esquerdista, “esquerdopata”[...] Então as pessoas que eram próximas né, pessoas que eram da minha adolescência [...] não no meu caso, não é da família, mas das pessoas que eram em volta, de padrinhos de casamento... não é que eu não fale, mas eu acho que hoje eu não tenho mais o que conversar, porque eu sou pela democracia, pela política pública. Eu posso começar a te dizendo que eu sou fruto de universidade pública. Se você fizer a primeira pergunta “quem é você?”:- Eu sou Cintya Chaves, EU SOU FRUTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, DE POLÍTICA PÚBLICA DE POLÍTICA DE QUALIDADE, INCLUSIVA, SOU A FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO, reconheço que esse país... Eu sou historiadora, qualquer historiadora/ não é qualquer né, mas assim um historiador entende da importância das ações afirmativas, entende inclusive o quanto é prejudicial o racismo estrutural, que a nossa democracia realmente ela só vai avançar quando ela levar em conta as questões de cor... [...] eu luto, pelo menos, por uma democracia social, uma social-democracia, é o mínimo... entendeu? A social-democracia é o mínimo...[...] pra mim, a quarentena veio para mostrar que o neoliberalismo ele não funciona mesmo, o Estado Mínimo não funciona... então nós precisamos de um Estado forte, mas esse Estado forte ele não é autoritário de forma nenhuma, ele não é um Estado que venha interditar, mas é: a instituições à serviço do bem-estar desse povo. E não à serviço de um controle social a serviço de um controle do corpo [...]. (PROFESSORA CINTYA, 08/07/20)

Influenciado diretamente pela formação continuada de Cintya, um doutorado em andamento e que se conecta com os saberes históricos e políticos situados na História Política formados desde as pesquisas de graduação, este trecho aponta a imbricação das dimensões política-cognitiva-profissional historiadora pela formação pela pesquisa. O engajamento identitário se alterna

praxiologicamente dentro do mesmo amálgama identitário cognitivo-política-profissional, condicionado ora pela relação compreensiva diante dos amigos de ‘direita’, ora imbricando compreensividade e crítica condicionada pelo maior engajamento com as dimensões política e profissional de historiadora-docente.

Destaco a concepção de política empregada no trecho, formadora de uma moral decisória que articula coerentemente vários elementos de zonas distintas da esfera política. Se coloca como sujeito histórico em uma relação que sai da mera identificação com universidade pública, onde atua como docente: é uma afirmação essencialista, e com quem tem uma relação filial (“fruto da universidade pública”), por isto indica suas lutas morais-políticas – mas também afetivas – a favor dela e da social-democracia (para ela, uma autorepresentação articulada com a universidade pública e contra o racismo estrutural e o neoliberalismo). Aqui, só um sentido aglutinador de compreensão e engajamento simpático com o outro e denúncia das assimetrias de poder poderia conectar tantos fatores políticos.

Outros dois momentos em que a dialética aqui analisada se fez na praxiologia foram ao falar diretamente de suas concepções de História, mobilizando no processo suas identidades profissionais, e ao ser perguntada acerca do que uma historiadora formadora de professores deve saber e praticar:

Acho que não tanto a concepção de História (ela alarga); a minha aula foi alargando, principalmente ao me tornar/ ao visitar os textos de Teoria, ao estudar para os concursos, que atravessa ao ser professora. Então, tudo isso vai um pouco alargando. Mas eu acho que o que mais vai mudando, mais vai alterando, é essa forma de pensar a aula, de pensar a relação da Teoria com o ensino, que é algo que eu acho que é fundamental de pontuar. Até para fortalecer o próprio Ensino de História, como campo epistemológico do conhecimento, sabe? [...] eu gosto muito quando Marc Bloch diz [...] que é absurdo você pensar [que] você pode fazer uma ciência do passado. Não se pode fazer uma ciência do passado. E aí, basicamente, com esses usos do tempo, foi ficando mais claro no conceito de História para mim. Que, na verdade, essa realidade ela não é pura, que ela é forjada de sentidos, que é só ideia de uma realidade. “Ah, o que que é real, o que não é real?” [...] ah, melhor eu parar se não me empolgar e vou começar a dar aula de Teoria. (risos). [...] É porque, talvez, eu não consiga conceber separado! E aí eu acho que

foi a minha formação no PET, ensino-pesquisa-extensão, indissociável, eu vivi isso mesmo! Eu sou historiadora, e historiadora é ser professora de História, trabalhar no museu. Então, na primeira entrevista, eu disse “olha, seu filho vai sonhar ser professor? Meu filho vai sonhar ser professor?” Eu espero que sim. “Nossa geração não sonhou por quê?” Porque é uma questão política, cultural, né, mas eu tenho muito amor em ser professora, então eu não consigo [...]. Eu sou professora de História, historiadora. É indissociável, não dá! [...]Então, assim, eu gosto muito da Didática da História quando ela me chama atenção do conteúdo; pra consciência histórica. [...] também para o conteúdo, mas, também para o método. Porque aí, na História, eu posso ter/fazer uma brilhante aula, bem recortada do ponto de vista teórico-metodológico, sabe, trazendo [...] eu nem consigo separar, porque se eu já trago fonte, eu já preciso de método, como eu vou trabalhar isso. “É no início da aula, é no fim?”. Quais são os conceitos de História que eu quero trabalhar aí, qual a Teoria da História lá (olha a Teoria da História me servindo!). O que eu quero que esse aluno aprenda de História porque, no fim, o que nós trabalhamos, o que nós discutimos, é um molde para que o aluno possa refletir historicamente; para que o aluno compreenda e se compreenda no mundo, compreendam sua identidade e, inclusive, de quanto as identidades são disputadas, o quanto há tensões e o quanto determinado questões (que ele vive no cotidiano dele, como, por exemplo, o racismo é/foi construído historicamente). E aí, para um caminho de alteridade, e o professor vai lidar com isso. E se a Universidade não traz esse debate, se a Universidade não faz essa aproximação da pesquisa, do ensino; se a Universidade não está escutando a comunidade, ensinando seus alunos, seus graduados a escutarem, acho difícil que nós possamos transformar, que nós possamos vivenciar; sair da ideia de uma prática para ir para uma práxis, né, que é essa ação consciente, intencionada.” O que eu quero fazer? Aonde eu quero chegar com essa aula?” Eu quero que o menino seja deseducado, “em que?” Porque, às vezes, a tarefa do professor é essa. Ele vai na contramão mesmo, porque ele lida [...] com crianças negras que se odiavam, no fim das contas. Porque elas odiavam o negro. (PROFESSORA CINTYA, 23/07/20)

Os trechos são todos engajados numa performance discursiva identitária profissional-cognitiva-política, cujo objetivo é evidenciar a imbricação indissociável entre ser historiadora e ser docente, praxiologizando as reflexões histórico-didáticas. Considerando que tem como perspectiva orientadora de Ensino de História a Didática da História, faz sentido essa defesa imbricada,

considerando a defesa de Rüsen (2011) em torno da inerência da práxis didática orientada e orientando a Teoria da História. Assim, a Teoria orienta suas aulas na área de ‘História e Ensino’, assim como ao ensinar na área de Teoria, a práxis docente alarga suas concepções de teoria. Sendo docente nas duas áreas, a atuação profissional exercita e engajada politicamente a docente na defesa de seu lugar social, articulando as duas atuações num todo coerente. Ao mesmo tempo, fica ainda mais evidente o porquê da Didática da História orientar sua ação docente em História: é uma articuladora de saberes orientadores da formação de outros profissionais e que articula Teoria da História (outra área de atuação dentro do curso de História) e seu lugar político-social-profissional ‘professora do futuro professor’.

Destaco também dos trechos, muito rico de significados e sentidos, outros dois aspectos: a) a mobilização dos saberes (e ressalta serem praxiológicos) a adquiridos na docência na educação básica (na ‘deseducação’ desconstrutiva/reconstrutiva das relações identitárias étnicas de alunos negros, para que se reconheçam sujeitos históricos e se identifiquem ao estudar História) acionados engajadamente na formação de professores; b) mesmo articulando as duas dimensões identitárias como objetivo discursivo de uma performance diante da interlocução na entrevista, neste trecho é muito mais engajada a identidade docente, indicando internamente a transformação política e profissional situada na formação contínua, na aquisição de saberes experienciais com a docência.

### Considerações Finais

Os excertos das entrevistas tocam ‘a ponta do *iceberg*’ da complexidade e potência investigativa por meio da história de vida dos professores entrevistados acerca da formação cultural-identitária, dos saberes e práticas docentes e da dialética entre essas dimensões no fazer praxiológico orientado e que produz saberes histórico-didáticos na ação a partir de saberes histórico-didáticos para o agir humano (por isso, chamados por mim de saberes da ação histórico-didática). Além de outras mobilizações narrativo-discursivas repletas

de sentidos e significados sobre o vivido e praticado dessas três professoras, os outros três igualmente mobilizaram elementos muito importantes que subsidiaram as conclusões da tese de doutoramento recortada para este artigo.

Tais trechos das entrevistas vieram a sintetizar parte das conclusões da pesquisa: por meio das mobilizações narrativo-discursivas dos sujeitos de pesquisa, a dialética investigada toma concretude no agir narrativo para expressar o que ocorre nas experiências formativas conformadoras ou transformadoras ao longo da vida e que são novamente significadas conformativamente ou transformacionalmente nas experiências docentes (JOSSO, 2004), Esta dialética é incontornavelmente posta quando a identidade docente é engajada, pois é durante o agir docente que realiza a reflexão histórico-didática (CERRI, 2013) que as reflexões-em-ação da prática profissional (SCHÖN, 1992) a transformam uma práxis histórico-didática que se vale dos saberes das matrizes formativas culturais-identitárias (que chamo de histórico-didáticos) para produzir saberes da ação histórico-didática.

Essa práxis, melhor compreendida no entrecruzamento dos estudos da Didática da História com a Epistemologia da Prática Docente, é condicionada: pela imbricação e poder de engajamento das dimensões culturais-identitárias na orientação do agir docente; e pela força da experiência profissional docente (quanto mais transformativa que conformativa, mais influente ela será) no quadro orientacional do agir humano. A praxiologia histórico-didática tem potencial tanto analítico como prático educacional: tem o potencial de produção de saberes que são inerentes a qualquer ser humano e que tem holofote nas ações dos docentes, por sua vez têm potenciais para analisar as categorias atinentes a estes campos de investigação, auxiliando à compreensão das dimensões culturais-identitárias da formação histórica humana em diversos contextos de ação - como produzem saberes norteadores do agir, como elas se imbricam e disputam forças - bem como permitem refletir sobre a ação docente e a ação de formar outros docentes.

Em tempos de discussões e disputas curriculares prescritas, reais e ocultas sobre “competências” e “habilidades” - cognitivas e socioemocionais -,

dizer que docentes (como qualquer ser humano) produzem praxiologicamente saberes, não a serem listados como numa lista de obrigações do que ter e ser, mas reconhecidos em suas mobilizações pelos próprios sujeitos e pelos estudantes como importantes para a formação de futuros professores e que podem repercutir na Educação Básica, permite inferir que a potência em investigar essa práxis histórico-didática unindo estes campos de investigação pode também renortear a formação docente, assumindo também como saberes histórico-docentes os saberes da ação intersubjetiva política, estética, afetiva, moral, religiosa... assim como de qualquer outra formação cultural-identitária, como a profissional, a étnico-racial, a de gênero etc.

### Referências

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.

BORRIES, Bodo Von. Relação entre Sociedade, História e Ensino de História. Abordagem pela Competência, o “Pensamento Histórico” como uma nova tentativa de aproximação com o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, M.A.;

FRONZA, M. & PYDD NECHI, L. **Jovens e a Consciência Histórica**. 2.ed. Curitiba: WA Editores, 2018. p.15-32.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: ARIAS NETO, J. M. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 136-144.

CERRI, Luis Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CERRI, Luis Fernando. Tipos de geração de sentido histórico - um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel.; URBAN, Ana C. (Org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí,

2014, p. 179-194.

CHAVES, C. **Resistências e Surpresas nas Expressões**: Experiências do Ensino de África para alunos do Fundamental maior de São João do Jaguaribe, em 2011- CE. 2012. Monografia (Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira) – Faculdade de Selvíria, Selvíria, 2012.

CHEVALLARD, Yves. Sobre A Teoria da transposição didática: Algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 316; 2001.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 114-136.

FONSECA, Selva Guimarães **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411.

LIBÂNEO, José Carlos. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática. VII Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. Goiânia, 1994  
LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022, 533 f.

MONIOT Henry. **La didactique de l'histoire.** Paris: Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NECHI, Lucas Pydd. **O humanismo como princípio de sentido da didática da História.** Reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Alves Divardim de. **A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2012.

PEREIRA, Rebeca Sales. **Práticas e eventos de letramento no contexto da estratégia de saúde da família.** 328 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PERRENOUD, Phelippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio:** Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da Didática resignificando a prática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PINEAU, Gaston.; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica.** Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: UFPR, 2011. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história.** (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi). Curitiba: W.A. Editores, 2015

RÜSEN, Jörn. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, M. A. M. S. (Org.); MARTINS, ESTEVÃO C. DE REZENDE (Org.). **Jörn Rüsen**: 1. ed. Curitiba: W. A. Editores, 2016. p.53-81

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**. 1o ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.  
SANTOS, Marcelo Câmara; MENEZES, Marcus Bessa. A Teoria Antropológica do Didático: uma Releitura Sobre a Teoria. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, I. (org.). **Aprender história**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

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

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História**: Percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

VENÂNCIO, Ludmila Salomão.; BORGES, Mônica Erichsen Nassif. Cognição situada: fundamentos e relações com a ciência da informação 10.5007/1518-2924.2006v11n22p30. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, n. 22, p. 30-37, 2006.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; ANDRADE, Juliana Alves; FRANCO, Alexia Pádua; PINTO JUNIOR, Arnaldo; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MEDINA, B. S.; NART, G.; ZARBATO, Jaqueline Aparecida; NICOLINI, Cristiano; CAVALCANTI, Erinaldo; GONCALVES, Nadia; WANDERLEY, Sonia. **A busca do outro e de nós**: um projeto de História

Oral para o campo do Ensino de História. 1. ed. Ponta Grossa: ABEH, 2022. v. 1. 77p.

**Recebido em:** 3 de julho de 2023  
**Aceito em:** 30 de novembro de 2023