UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

FERNANDO LUCAS OLIVEIRA FIGUEIREDO

CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

Aluno: Fernando Lucas Oliveira Figueiredo
Orientadora: Santuza Amorim da Silva

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

Bibliotecária responsável: Gilza Helena Teixeira CRB6/1725

F475c

Figueiredo, Fernando Lucas Oliveira.

Constituição das identidades profissionais docentes nas trajetórias de professores(as) de História que atuam na educação básica [manuscrito]. -- 2017.
265 f., enc.: il., color. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva.

Bibliografia: f. 198-215

1. Professores(as) de história - Identidades. 2. Formação docente - Tese. 3. Escola Básica. 4. Ensino de História – carreiras. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDU: 371.124:94.018

Dissertação defendida e aprovada em 30 de Novembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Aline Choucair Vaz
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto – Departamento de Educação (suplente)

"Se esses professores têm vocação, o sucesso é óbvio e imediato, mas nem todos têm, nem o carisma necessário para alcançar os alunos"

Héctor Lozano, autor da série de televisão catalã Merlí.

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses e Deusas, por me ajudarem em mais esta conquista.

À professora Santuza Amorim da Silva pelo apoio, carinho, incentivo, dedicação e demasiadas contribuições que me auxiliaram no processo de aprendizado de como fazer uma pesquisa e me tornar um bom professor pesquisador. Tê-la como orientadora foi um enorme presente para a minha caminhada.

Ao professor Júlio Emílio Diniz-Pereira pelo excelente exemplo de profissional, pelas contribuições na minha banca de qualificação, por me ter aceitado como aluno em sua disciplina do programa de Doutorado da UFMG e por suas análises, em aula e em publicações, que auxiliaram e contribuíram para somar nesta pesquisa.

Aos (Às) professores(as) das bancas de qualificação e defesa pelos apontamentos, direcionamentos e contribuições para a melhora da pesquisa e de sua escrita. Ademais, aos professores(as) do mestrado da UEMG, pela ajuda na minha formação como professor e pesquisador.

Aos professores e às professoras que participaram desta pesquisa através dos questionários e das entrevistas. Suas nobres respostas nesses dois instrumentos cederam dados importantíssimos para a confecção deste texto.

Aos meus pais, Rosa e Neymires, por todo o apoio, por acreditarem em mim e pelos incentivos, desde a primeira infância, à minha formação humana e educacional. São aprendizados imensuráveis os quais me deram. Sou eternamente grato, desde os pequenos aos maiores gestos.

Às minhas irmãs, Ana e Rosana, pelo caminhar juntos, por todos os aprendizados nas desavenças e alegrias. São exemplos que inspiram.

Aos meus familiares pelas palavras de incentivo, principalmente da minha tia emprestada e madrinha, Tia Regina, que sempre me incentivou, apoiou e ajudou nesta seara e em outras em toda minha vida. Só tenho a agradecer o carinho pela minha pessoa.

Aos meus amigos e às minhas amigas: de infância, das escolas, da faculdade, do trabalho e da vida. Não dá pra citar todos e todas para não correr o risco de esquecer um (uma) de vocês. Mas, preciso explicitar algumas que foram essenciais para chegar até aqui: Juliana, pelas ajudas na tradução do inglês, tornando-as mais palatáveis; Larissa, pela revisão gramatical e ortográfica do texto; Gustavo pela formatação do arquivo.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs que a vida me deu: Thiago, Vitor, Luca, Francis, Gute, Du, Fabiana, Amanda, Bryan, Aline, Moema, Joseane, Luciana, Lu Peixoto, Maria Angélica,

Carolina, Mariana, Isis, Isabel, Roberta, Patrícia, Kelly, Denise, Ju, Sumaia, Tia Du, Valéria, Paulinha, Brunna, Lelé, Priscilla, Aline Gualberto, Daiana, Adriana, Jamille (e meu lindo afilhado e minha linda afilhada), Janete, Alcione, Haendel, Márcia, Elaine e Ellen. Muchas Gracias!!!

Aos meus amigos e às minhas amigas do "Conselho Amigos Estadual". Crescemos a adolescência e suas descobertas juntos(as) e, agora, vivenciamos mais aprendizados, conquistas e, em seus filhos e filhas, o renovar da esperança.

À Turma VIII do Mestrado em Educação da UEMG: companheirismo, aprendizados, congressos, dúvidas. Muito obrigado por todas as experiências compartilhadas.

Às escolas Djanira Rodrigues de Oliveira, Dona Aramita e Doutor Lund pela compreensão e ajuda nas minhas ausências, nas pessoas de seus(suas) gestores(as), supervisores(as) e servidores(as), devido às demandas do mestrado.

A todos meus (ex-)alunos e minhas (ex-)alunas que, entre momentos aprazíveis e tensos, sempre me ensinaram que a escolha que fiz, pela educação da História, foi a melhor que poderia ter feito. É extremamente gratificantes encontrá-los(as) dentro e fora das escolas e saber que a educação pode transformar, apesar de todas as dificuldades institucionais, materiais e pedagógicas. É com alegria que vejo o caminhar de cada um(a), das palavras enviadas e ditas que, mesmo fora da sala de aula, ainda continuo sendo um portador de conhecimento e reflexões para vocês. Em especial: Igor, Lucas, Luana e Martini.

A todas as escolas pelas quais eu já passei (Mello Teixeira, Nilo Maurício, Paulo das Graças, Leonardo da Vinci, Vespanito, Palomar, Ápice e Centro Pedagógico da UFMG). Vocês e seus(suas) profissionais foram essenciais no moldar constante da minha identidade laboral enquanto professor de História.

Enfim, muitos agradecimentos em poucas palavras. Vocês, citados ou não aqui, não sabem como foram e são importantes na minha vida e na minha formação pessoal e profissional. Só tenho a felicitar todos nossos momentos juntos, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença. Um casamento feliz que tenho das nossas vidas!

RESUMO

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira. CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA .

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os elementos constitutivos do processo de construção da(s) identidade(s) profissional(is) dos(as) professores(as) de História que atuam na rede de escolas de educação básica do município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para isso, foi realizada uma revisão teórico-bibliográfica, consulta a algumas leis, aplicação de questionários com a finalidade de conhecer os(as) docentes que lecionam História na área geográfica referida, e a realização de algumas entrevistas narrativas. Esta pesquisa pretende, dessa forma, contribuir com as discussões efetuadas no campo temático da identidade profissional do(a) professor(a) da educação básica e, fornecer dados, análises e reflexões às novas pesquisas sobre o tema, para aqueles(as) interessados(as) em compreender o contexto do ensino de História através dos(as) profissionais que a lecionam. Como resultados da pesquisa, destacam-se as dimensões pessoais e profissionais que estão presentes nas trajetórias de vida e profissional dos(as) docentes, a relação com as atividades que compõem o trabalho desses(as) professores(as), e a especificidade institucional das escolas onde atuaram e atuam os sujeitos da pesquisa. Isso posto, essas identidades profissionais se encontram edificadas a partir de uma situação de ambivalência, entre os aspectos positivos e negativos, de satisfação e insatisfação, dos quais são (re)constituídas de acordo com as transformações do contexto macro e micro e em decorrência dos percursos profissionais e pessoais de cada um(a) desses(as) professores(as), o que, em realidade, permeia a (re)constituição identitária de quaisquer profissões. Revelam-se como elementos (re)constitutivos identitários do grupo pesquisado, a preocupação com a reforma do ensino médio e o avanço conservador de setores da sociedade brasileira sobre a docência e a escola numa vigília sobre a fala e a prática docente; o investimento no desenvolvimento pessoal do(a) professor(a) contemplando sua biografia; suas biografias de vida, estabelecendo laços entre a trajetória pessoal e profissional; a influência positiva de bons(boas) docentes na formação básica e acadêmica dos sujeitos pesquisados; o bom desempenho na disciplina História durante a educação básica, interesses sociais, políticos e culturais e a identificação com a regência em sala e a dimensão política do grupo, em maioria. Acrescenta-se que esses elementos podem ser encontrados nas identidades de professores(as) que lecionam outras matérias escolares.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Profissão Docente. Professor(a) de História. Ensino de História. Educação Básica.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira. CONSTITUENTES OF THE PROFESSIONAL TEACHING IDENTITIES IN THE TRAJECTORES OF HISTORY TEACHERS WHO ACT IN BASIC EDUCATION.

This research aimed to analyze the constitutive elements of the process of construction of the professional identity(s) of History teachers who work in the network of basic schools in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. Thus, a theoretical-bibliographic review was carried out, deliberation of some laws, application of questionnaires with the purpose of knowing the teachers who teach History in the geographical area referred to and the accomplishment of some narrative interviews. This research intends to contribute with the discussions performed in the thematic field of the professional identity of the teacher of the basic education and provide data, analyzes and reflections to the new researches on the subject and those interested in understanding the context of history teaching through the professionals who teach it. Considering the research, the personal and professional dimensions that are presented in the life and professional trajectories of the teachers, the relation with the activities that compose the work of these teachers and the institutional specificity of the schools where the research subjects acted and act. Thus, these professional identities are built from a situation of ambivalence between the positive and negative aspects of satisfaction and dissatisfaction, which are constituted according to the transformations of the macro and micro context and as a result of the professional pathways and personal needs of each of these teachers, which in fact, permeates the identity (re)constitution of any professions. The (re)constitutive elements of the researched group reveal the preoccupation with the reform of the high school education and the advance of Brazilian society's conservative sectors on the teaching and the school in a vigil on the speech and the teaching practice; the investment in the personal development of the teacher contemplating his/her biography; his/her biographies of life, establishing ties between personal and professional trajectory; the positive influence of good teachers in the basic and academic training of the studied teachers; the good performance in the discipline History during the basic education, social, political and cultural interests and the identification with the regency in the classroom and the political dimension of the group, in the majority. Added that these elements can be found in the identities of teachers who teach other school discipline.

Keywords: Professional Identity. Occupation Teacher. History Teacher. Teaching History. Basic Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DE CADA RESPONDENTE..... 40

TABELA 2 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE CADA RESPONDENTE E EM RELAÇÃO À SUA CLASSE SOCIAL DECLARADA..... 41

TABELA 3 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER): VISÃO GERAL..... 42

TABELA 4 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE MÉDIA..... 43

TABELA 5 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE BAIXA..... 44

TABELA 6 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE A (MÉDIA ALTA /ALTA)..... 44

TABELA 7 – RELAÇÃO ENTRE PERTENCIMENTO DE CLASSE E BASE SALARIAL..... 46

TABELA 8 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM BRANCOS(AS)..... 47

TABELA 9 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM PARDOS(AS)..... 47

TABELA 10 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM NEGROS(AS)..... 48

TABELA 11 – FREQUÊNCIA DAS SEGUINTES ATIVIDADES CULTURAIS NO COTIDIANO DO GRUPO PESQUISADO DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA..... 51

TABELA 12 – FINS PRIORITÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO DE HISTÓRIA..... 89

TABELA 13 – IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 95

TABELA 14 – CONFIGURAÇÕES DO PENSAMENTO IDENTITÁRIO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA..... 119

TABELA 15 – SITUAÇÕES QUE INTERFEREM POSTIVA E NEGAVAMENTE AS CONDIÇÕES LABORAIS COTIDIANAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA..... 143

TABELA 16 – POSIÇÃO EM RELAÇÃO À FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA NO INÍCIO DA CARREIRA..... 148

TABELA 17 – AVALIAÇÃO DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO..... 154

TABELA 18 – SENSAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE SUA ATUAÇÃO, DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA, NOS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO..... 154

TABELA 19 – SATISFAÇÃO DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO..... 155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14

1. APRESENTAÇÃO DOS(AS) DOCENTES.....29

1.1. Trajetórias sociais do grupo pesquisado.....38

1.2. Consumos e formações culturais.....50

2. CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....54

2.1. Percursos e Ideias.....54

2.2. A Concepção de Ciclo de Carreira.....55

2.3. Condições de coleta de dados.....69

2.4. O Conceito de História.....71

2.5. O Ensino de História e suas perspectivas.....76

3. REFLEXÕES TEÓRICAS QUE BALIZAM A INVESTIZAÇÃO.....96

3.1. O(s) Conceito(s) de Identidade(s).....96

3.2. Identidade profissional docente.....101

3.2.1. Contextualização.....101

3.2.2. Profissionalização.....106

3.2.3. Condições Materiais.....111

3.3. Como pensam os(as) professores(as) de História? 114

4. PERCURSOS FORMATIVOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA.....121

4.1. Aspectos Gerais.....121

4.2. Formação Docente.....125

4.2.1. Concepções de formação docente: o trabalho docente.....127

4.2.2. Algumas considerações sobre a docência: formação, condição, trabalho.....131

4.3. Trajetórias de formação do grupo pesquisado.....133

4.4. Atuação, experiências e condições de trabalho.....135

4.4.1. Inícios e progressões de carreira no exercício da docência em História.....146

5. PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E SUAS BIOGRAFIAS.....157

5.1. Narrativas.....159

5.1.1. Professora Rosana.....159

5.1.2. Professor Tiago.....170

5.1.3. Professora Kátia.....181

5.2. Elucidações das narrativas sobre a docência em História e as identidades do(a) professor(a) de História.....190

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....192

REFERÊNCIAS.....198

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....216

APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO.....229

ANEXO A – ENTREVISTA PROFESSORA ROSANA.....231

ANEXO B – ENTREVISTA PROFESSOR TIAGO.....239

ANEXO C – ENTREVISTA PROFESSORA KÁTIA.....250

ANEXO D – DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS E MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE.....264

INTRODUÇÃO

A proposta de investigar a(s) identidade(s) docente(s) dos(as) professores(as) de História da educação básica, que atuam no município de Belo Horizonte, partiu de minhas considerações pessoais e da minha trajetória profissional. Desde que me formei em História, em 2004, pela Universidade Federal de Ouro Preto, estabeleci como meta a atuação no ensino de crianças, jovens e adultos, no intuito de formar cidadãos mais críticos e conscientes do curso da História da humanidade, e das relações dessa ciência com a qualidade de vida de cada indivíduo.

Na minha trajetória profissional atuei - e continuo atuando - nos diversos sistemas de ensino da educação básica (municipal, estadual, privado, federal), e em suas diferentes modalidades (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). As condições de trabalho, a organização das escolas e dos sistemas de ensino e a minha história de vida (condições socioeconômicas e culturais) me faziam (e fazem) refletir, constantemente, sobre o que é ser um profissional da educação básica que leciona História e qual a minha posição, o meu lugar, dentro da educação brasileira.

Iniciei minha carreira em curso pré-vestibular gratuito para pessoas de baixa renda, que não conseguiam pagar por uma preparação para os exames de admissão em universidades e faculdades. Essa minha opção é diretamente vinculada à ideia de que deveria dar oportunidade àqueles que, diferentemente de mim, não tiveram condições materiais de estabelecer um plano de formação profissional e tentavam, de alguma forma, mudar suas condições de vida. Após a conclusão da minha formação inicial em História, fui aprovado no concurso público para lecionar na rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa, Minas Gerais. As diferenças estruturais da escola e as socioeconômicas dos(as) alunos(as) foram um choque para mim. Mas, em momento algum, repensei a minha escolha profissional e sabia, desde então, que precisaria adequar a minha ideia de formação educacional e valor da escola, para a vida à realidade do público atendido. As histórias de vida dessas crianças e jovens iam me transformando, paulatinamente, num professor mais “antenado” e qualificado a atender as suas necessidades presentes para, a partir daí, tentar construir a ideia de pensar o futuro e estabelecer metas para a vida adulta.

Três anos depois, já atuando de forma provisória na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, fui aprovado em concurso público estadual e passei a atuar numa das maiores escolas dessa rede, no município de Belo Horizonte. Após isso, passei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos, o que me mostrou uma nova realidade de ensino e de condições de vida das pessoas. A rede de ensino de Lagoa Santa também me propiciou realizar uma especialização em Cultura Africana e Brasileira. Desde 2003, o ensino desse tema na disciplina de História passou a ser obrigatório em todo o país e, como me formei antes da Lei 10.639 (alterada em 2008 pela Lei 11.465, que inclui as culturas indígenas do Brasil), não havia recebido essa formação. Dessa forma, vislumbrei a oportunidade de melhorar minha atuação em sala de aula e trazer novas construções identitárias aos meus alunos.

Atuar, também, durante anos, na rede privada, fez-me observar como a atuação do(a) professor(a) se adequa às condições socioeconômicas dos discentes e como o cotidiano dos(as) professores(as) é alterado devido às demandas de cada rede de ensino. Em 2014, através de uma proposta de formação continuada para docentes patrocinada pelo MEC (Ministério da Educação) que, naquele momento, estivessem atuando no ensino médio público brasileiro, fui professor formador dos meus colegas de profissão na escola estadual em que atuo desde 2007. Trabalhar novos temas, novas perspectivas de ensino, novos currículos e transformar a realidade educacional, trouxe-me novos questionamentos sobre a função da docência e meu pertencimento laboral.

Em 2015, fui professor substituto numa escola federal de Educação Básica do município de Belo Horizonte. A organização da escola e dos currículos, a perspectiva de carreira e salário e as condições materiais e pedagógicas dessa rede me modificaram profundamente, transformando minha relação identitária com a perspectiva de carreira e com a docência de História. Trabalhar nessa instituição me mostrou outras formas de lidar com o currículo da disciplina e novas metodologias de abordagens dos conteúdos pedagógicos da área, inclusive mais atrelados à historiografia. Além disso, a progressão de carreira através da formação continuada (mestrado, doutorado, participação em congressos, seminários, participação em pesquisa e programas de extensão, dentre outros) é bem mais valorizada do que nas outras redes públicas de ensino e na privada. Os(As) professores(as) dessa instituição estão constantemente revendo e pesquisando novas pedagogias de ensino e de formação dos(as) discentes e isso me encantou profundamente. Nunca havia tido essa inspiração em colegas de

profissão nas outras redes que trabalhei e trabalho. Os(As) profissionais dessa escola foram exemplos de que eu deveria investir na continuidade da minha formação para buscar locais de trabalho onde essa formação é valorizada e melhor reconhecida, tanto em termos salariais quanto profissionais entre os pares.

Outra característica ímpar dessa instituição em relação às outras redes de ensino é a dedicação laboral. A maioria dos professores só trabalha na instituição, em regime de dedicação exclusiva; possuem uma carga horária bem definida entre regência de classe, pesquisa e outras atribuições do cargo, o que difere enormemente das outras redes de ensino, onde a regência de classe toma quase todo o tempo do(a) professor(a) e as outras atribuições do cargo são exigidas, sobrecarregando a função e ocasionando demasiado cansaço e perda de qualidade do trabalho prestado. Percebi que era valorizado pelo trabalho que fazia, diferentemente das outras redes de ensino, que exigem demais, retribuem pouco financeiramente e dão pouca importância a outros aspectos pedagógicos, como outros temas curriculares, além do incentivo à pesquisa. Essa nova experiência me mostrou que sou capaz de fazer muito mais se eu tiver tempo e condições materiais apropriadas para essa realização.

Logo, essa mudança e as inquietações dela trazidas, fizeram-me procurar investigar a(s) identidade(s) docente(s) dos(as) professores(as) de História da educação básica e a continuar minha formação profissional, procurando uma pós-graduação (Mestrado) com vistas a me inserir em outras relações com a educação básica e a formação de professores.

Logo, a minha proposta de pesquisa pretende não somente analisar, descrever e tentar identificar os percursos e constituições identitárias dos(as) professores(as) de História da educação básica, mas, também, buscar respostas às minhas inquietações em relação ao meu processo de carreira e às mudanças que aparecem ao sabor do soprar dos ventos.

Sendo assim, após algumas leituras e reflexões sobre essas inquietações, fui delineando meu objeto de pesquisa e buscando, em alguns campos empíricos, as contribuições experienciais capazes de responder aos meus anseios. Autores como Claude Dubar (2005/2006), por exemplo, trazem contribuições favoráveis nessa seara e, a partir de seus apontamentos, as estruturas epistemológicas foram tomando corpo e contribuindo para a realização dessa pesquisa.

O autor supracitado (1945-2015) foi sociólogo, professor emérito da Universidade de Versalhes e um expoente na área da sociologia da educação e do trabalho, principalmente no ramo das identidades profissionais. Dubar aponta que a sociedade, nos últimos quarenta anos, vem passando por transformações políticas, sociais, tecnológicas e econômicas que alteram os conteúdos e as formas de trabalho nos diversos campos profissionais, envolvida em diferentes interpretações e expectativas para o desenvolvimento da vida profissional e pessoal e para o significado do trabalho na vida das pessoas. Vive-se numa conjuntura histórica envolvida por cenários de relações sociais e de trabalho contraditórias e complexas, que estão gerando uma nova percepção de desenvolvimento profissional. Quer isso dizer que o período anterior, marcado por uma relativa estabilidade de emprego e de progressão linear, vem sendo substituído por formas mais flexíveis de contrato que não asseguram a estabilidade do empregado em longo prazo. Em quaisquer formas de trabalho, os indivíduos estão em dificuldade para o autorreconhecimento, num tempo de incerteza e de grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior (DUBAR, 2006).

Marcelo[1] (2009), citando Chapman e Aspin, demonstra como esses autores expuseram a necessária realização de profundas mudanças nos sistemas educacionais contemporâneos para o enfrentamento dos desafios da sociedade do conhecimento. Os princípios propostos por esses autores são: a) necessidade de ofertar oportunidades educacionais que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal; b) necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar nos tempos da sociedade do conhecimento; c) a reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, retirando a rigidez da organização escolar; d) aceitação da importância do valor agregado que proporciona a aprendizagem; e) a importância da escola como espaço de socialização juvenil, mesmo não sendo o principal centro de aquisição de conhecimento; f) o intercâmbio de ideias e práticas entre escolas e universidades e g) promoção da escola como comunidade de prática e aprendizagem ao longo da vida.

Sendo assim, a concepção de indivíduo mais adequada para enfrentar essa realidade vai além dos conceitos adquiridos cognitivamente, atingindo a esfera da identidade, em qualquer que seja a área de atuação escolhida. A identidade e a trajetória profissional são vistas como

[1] Doutor em Ciências da Educação e professor na Faculdade de Educação da Universidade de Sevilla, Espanha; estudioso das temáticas relacionadas á formação e à profissão docente.

construções, constituindo-se em processos por meio dos quais as pessoas buscam referências para identificar-se no trabalho ou na profissão (GOULART, 2007). “A identidade profissional docente se constitui como interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (MARCELO, 2009, p. 109). As escolhas de atividades de trabalho e de profissões vão sendo redimensionadas, envolvendo contínuas mudanças pessoais, intelectuais, políticas, econômicas e sociais e traçando novos desenhos para as trajetórias de trabalho. A trajetória profissional do docente da educação básica vem sendo, portanto, sistematizada entre definições da lei, reivindicações da classe, cenários político, social e econômico e formas identitárias.

Ademais, os valores contemporâneos da sociedade estão diretamente ligados ao nível de formação de seus cidadãos e da capacidade possuída e adquirida de inovação e empreendimento. Essas constantes mudanças e inovações fazem com que se tenha que se estabelecer garantias formais e informais de atualização das competências laborais, ou seja, uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2009). Logo, poder-se-á perceber e entender a identidade profissional docente como a construção e reconstrução permanente, contextualmente determinada e histórica, de significados que dão sentido ao trabalho dos(as) professores(as), que compreendem a forma como percebem e entendem a natureza de sua função e as relações que estabelecem com seus alunos e pares. Poderemos aferir, também, a percepção e valorização que fazem dos seus locais de atuação e de sua capacidade para desempenhar suas atividades laborais. Além disso, emoções e componentes afetivos que constituem o sentimento de pertencer e o compromisso com as escolas em que atuam, com os alunos e com os outros profissionais, dirão muito acerca das composições identitárias dos sujeitos pesquisados.

Nesse contexto, podemos dizer que os(as) professores(as) de História da educação básica se caracterizam, como segmento laboral, principalmente por uma grande diversidade e uma grande complexidade em sua conformação, uma vez que suas trajetórias são, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Quem são, como se veem e se definem, o que os definem e como se formaram e se formam os(as) professores(as) de História são indagações relevantes que esse estudo pretende analisar.

Nesse sentido, as intenções são compreender como esses sujeitos constroem e reconstroem suas identidades profissionais, quais são as referências institucionais, sociais e biográficas que

fabricam, internalizam e os interpelam e como elas podem constituir suas identidades desde suas próprias perspectivas, ou seja, recuperando suas subjetividades sem deixar de lado o contexto mais amplo em que se inserem e nas quais se inserem suas práticas educativas. Aqui nos serve de base a formulação de Bourdieu[2] (2002), ao afirmar que é impossível captar a lógica mais profunda do mundo social se o investigador não se submerge na particularidade de uma realidade empírica historicamente situada e fechada.

Além de Bourdieu, o professor Júlio Emílio Diniz-Pereira[3] (2016) nos apresenta com uma excelente análise sobre os estudos de identidade e identidade docente. Por meio da análise de contribuições sobre os temas feitas por pesquisadores e pesquisadoras estadunidenses, o supracitado professor da UFMG estabelece três lentes teóricas que, de alguma maneira, balizam os estudos sobre identidade e identidade docente na literatura inglesa. Essas lentes teóricas, por consequência, podem ser utilizadas para registrar as escolhas teóricas, feitas de maneira consciente ou não, em estudos sobre os mesmos temas em outros países e, obviamente, nessa pesquisa.

As três lentes teóricas apontadas por Diniz-Pereira (2016) são: o modelo essencialista, o modelo relativista e o modelo crítico-integrativo. O autor ressalta que os autores analisados e elencados por ele em cada um dos modelos podem transitar pelos outros também, ou seja, a determinação de que certos(as) autores(as) estão em determinado modelo (lente teórica) não é inflexível, apenas aponta que esses(as) pesquisadores(as) possuem ponderações comuns que viabilizam dizer que optam por determinada lente teórica acerca da análise empírica dos dados coletados sobre identidade e identidade docente: "O estabelecimento de tais categorias foi tarefa difícil, uma vez que os autores ocasionalmente assumem posições que poderia, ser mais precisamente colocadas em uma ou outra categoria". (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 19).

[2] Pierre Bourdieu foi um destacado sociólogo francês do século XX. tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Suas reflexões dialogavam tanto com as esferas de Max Weber, como com as classes de Karl Marx. Com sua vasta produção intelectual, Pierre Bourdieu recebeu o título de Doutor honoris causa em três importantes instituições da Europa: na Universidade Livre de Berlim, em 1989, na Universidade Johann Wolfgang Goethe, em 1996, e na Universidade de Atenas, no mesmo ano. Pierre Bourdieu faleceu no dia 23 de janeiro de 2002 na cidade de Paris.

[3] O Professor Júlio Diniz é Doutor (Ph.D.) em Educação (Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, EUA (2004). É Professor em Dedicação Exclusiva da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1997.

Os modelos essencialistas que caracterizam as análises sobre as identidades docentes são aqueles de caráter repressivo, uma vez que engessam a identidade docente como algo acabado e aprendido. Esses modelos creditam que a identidade docente é algo aprendido ao longo da formação do indivíduo que virar a ser professor(a), desde sua formação escolar, passando pela formação no magistério até à formação na prática da sala de aula, criando estereótipos do que é ser professor(a). As críticas a esses modelos vão justamente nesse ponto: a identidade docente não é estática e sofre interferências dos meios onde os indivíduos (professores(as)) atuam, suas identificações culturais, de gênero, étnicas, religiosas, sociais e econômicas. Segundo Diniz-Pereira, citando Britzman, os modelos essencialistas afirmam "estereótipos [que] criam uma noção estática e reprimida de identidade como alguma coisa que já está lá, uma estabilidade que pode ser assumida. Aqui, identidade é expressa como um destino final em vez de um ponto de partida". (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 17). Logo, os modelos essencialistas acabam se arriscando ao analisar os(as) professores(as) como todos iguais.

Os modelos relativistas são aqueles que apontam a identidade docente como multivocal e inserida dentro das múltiplas relações de poder existentes nas sociedades. Esses modelos interpretativos ressaltam um entendimento da realidade social dos indivíduos e seus espaços de negociação. De acordos com os modelos relativistas, as identidades "são moldadas por suas posições sociais de raça-etnia, classe, gênero e orientação sexual de uma maneira bastante complexa". (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 20). Além disso, os(as) pesquisadores(as) elencados nessa lente teórica nos dizem que a aprendizagem da docência é socialmente negociada, ou seja, reconhece-se a dimensão coletiva e social sobre os processos construtivos da identidade docente. Tornar-se professor(a) envolve a constituição formativa da identidade pessoal e, ademais, as transformações de suas formas identitárias ao longo dos anos. Logo, nos modelos relativistas, o ser professor(a) significa, simultaneamente, a identidade que o individuo tem para si do que é ser professor(a) e as definições externas sobre o que é ser professor(a).

Os modelos críticos e integrativos são desafiadores às outras duas lentes teóricas sobre os estudos de identidades e identidades docentes já citadas. Esses modelos buscam combinar as condições objetivas dentro de uma formação social com as condições culturais, locais e sociais construídas e descontruídas no cotidiano. Segundo Diniz-Pereira, "os modelos críticos-integrativos para o estudo da construção da identidade docente concebem as escolas e

os programas de formação docente como lugares em que tensões entre "reprodução" e "resistência" acontecem." (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 28). O autor, citando Apple, enfatiza que essas duas forças afetam as escolas desde sua origem e o equilíbrio entre elas parece ser uma posição assumida pelos estudos nessa lente teórica.

Por fim, Diniz-Pereira (2016) afirma que, apesar da dificuldade em estabelecer distinções cruciais entre os modelos teóricos para as pesquisas acerca da identidade docente, é preciso reconhecer e delinear as tendências teóricas que os(as) pesquisadores(as) sobre o tema se balizam. Ademais, mesmo que sem intenção, a análise dos dados empíricos seguem uma dessas lentes teóricas ou a confluência de pontos de cada uma delas. Mesmo não sendo um problema, o importante é reconhecer a existência desses modelos, dessas lentes teóricas sobre os estudos da identidade docente e como os(as) mesmos(as) nos fazem enxergar o tema de maneira singular.

Por isso, nessa pesquisa buscou-se balizar as análises dos dados coletados sob os aspectos da lente teórica crítico-integrativa, uma vez que as identidades pessoais e profissionais são dinâmicas e individuais, dotadas de idiossincrasias e vicissitudes que decorrem ao largo do processo formativo, profissional, social e cultural e, por isso, não se pode perder de vista as influencias estruturais e institucionais que atingem e afligem os processos de construção das identidades, como bem nos lembra, nesse sentido, Stuart Hall[4] (2003).

Sob essa perspectiva, entende-se que os(as) professores(as) da disciplina de História, no Brasil, além do perfil geral da classe docente, possuem a idealização, traçada pelo senso comum, de serem mais politizados, críticos, "de esquerda", principalmente por causa dos processos históricos vividos no país nos últimos 60 anos. A identificação desses indivíduos com os saberes dessa ciência pode, em diferentes graus, estar associada às múltiplas questões identitárias (gênero, cor, religião, ideologias e formação inicial) do processo político já citado e das políticas públicas para a educação básica nas últimas décadas. Sendo assim, a própria ciência História e a disciplina escolar são, também, elementos importantes na constituição

[4] Stuart Hall (1932 — 2014) foi um teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951. Ele estudou na Rhodes no Merton College, na Universidade de Oxford, onde obteve o seu mestrado (M.A.) Trabalhou na Universidade de Birmingham e tornou-se o personagem principal do Birmingham Center for Cultural Studies. Entre 1979 e 1997, Hall foi professor na Open University. Após ser nomeado professor de sociologia nessa universidade, Hall publicou uma série de livros influentes, incluindo: The Hard Road to Renewal (1988), Resistance Through Rituals (1989), The Formation of Modernity (1992), Questions of Cultural Identity (1996) e Cultural Representations and Signifying Practices (1997).

identitária dos(as) professores(as): "Os professores são professores de História. A disciplina é um fator fundamental da afirmação da identidade profissional" (MONTEIRO, 2010, p. 231). Também, pode-se dizer, que os cursos de formação acadêmica reproduzem e reforçam essa identidade centrada na disciplina.

Adiciona-se a esses dois fatores o elemento destacado pela professora Selva Guimarães: a dimensão política na formação e constituição identitária do(a) docente de História. Essa dimensão é ressaltada por Guimarães[5] (2012) com foco nas pesquisas realizadas sobre a formação de professores(as) de História. Contudo, essa dimensão não é encontrada nas pesquisas sobre formação docente que atua em outras áreas do currículo escolar. Essa característica seria um marco identitário na profissionalização docente dos(as) professores(as) de História.

Corrobora com a elucidação da professora Selva Guimarães o comentário final feito por um dos sujeitos da nossa pesquisa, a professora Patrícia[6], que afirma:

> O professor de História tem um papel na formação dos discentes enquanto cidadãos, que num futuro próximo integrarão a sociedade, como sujeitos ativos, participantes ou não. Pensar numa formação mais humana, que valoriza o debate, a escuta e o incentivo ao pensar, questionar, problematizar, é tarefa primordial do ensino de História. [Os(as) professores(as) de História] São na sua essência pessoas críticas e geralmente politizadas. Ser neutro ou apresentar tal postura em sala de aula ou no ambiente escolar me parece algo estranho, pois as mudanças culturais ocorrem, essencialmente, porque a sociedade se posiciona diante da realidade apresentada, seja ela favorável ou não.

Pois então, essa "singularidade" apontada permeia as discussões sobre as identidades profissionais, que, como salientam Marcelo (2009) e Fanfani[7] (2005), constituem-se como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Quanto às experiências individuais, são relevantes as questões socioculturais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religiosas, de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade e de estrutura de formação acadêmica dos progenitores. Em relação às experiências profissionais, são

[5] Professora Associada do Programa de Pós-Graduação(Mestrado e Doutorado em Educação) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia(UFU). Possui experiência na área de Educação com ênfase e publicações nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de História, formação docente, metodologias e práticas de ensino.

[6] Pseudônimo da respondente do questionário 11, de código Q11/EP/11/F/F2M (Questionário 11, atua em escola privada, 11 anos de docência, gênero feminino, leciona nos ensinos fundamental 2 e médio.

[7] Italiano naturalizado argentino, Fanfani é Doutor em Ciências Políticas e professor de Sociologia da Educação na Universidade de Buenos Aires.

relevantes as questões de identificação de/no grupo, reconhecimento social, contexto socioeconômico-histórico em que está inserido o docente, valorização profissional e social e o impacto das reformas educacionais na trajetória de vida desses docentes.

A relevância em analisar a constituição identitária e suas reconstituições passa também pelas diferentes políticas públicas adotadas no Brasil nas últimas décadas. A identidade profissional é produzida pela e através de relações sociais múltiplas e complexas nas quais a própria imagem como profissional tem que se adequar a uma variedade de papéis aos quais, por exemplo, os(as) professores(as) sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Igualmente, deve ser ressaltada a responsabilidade do governo na condução do sistema educacional e escolar da nação, assim como a regulação da identidade profissional dos docentes. Assim o fazem, pelos regulamentos, programas de formação e intervenções que incidem diretamente nas escolas e no fazer docente.

No Brasil, desde a redemocratização, orientações oficiais definem as políticas públicas da Educação e da formação de professores. Elas foram sendo colocadas em prática ao longo do tempo e buscam corresponder às novas demandas advindas do processo de reestruturação produtiva que passam o país, visando conjugar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (PRYJMA, 2016). Alguns pareceres e mudanças irão alterar os cursos de formação de professores e, consequentemente, a(s) identidade(s) forjada(s), uma vez que redesenham o perfil desses profissionais e as instituições onde atuarão.

Se essas novas diretrizes, leis e pareceres passaram a reconhecer a importância do(a) professor(a) nos sistemas educativos, também irão regulá-lo e acabar gerando tensões e conflitos entre professorado, instituições e discursos oficiais. Como salienta Fanfani (2005), a docência é uma atividade singular e complexa, distinta das outras profissões. E as reformas educacionais têm intensificado e precarizado seu desempenho no trabalho. O autor argumenta, também, que, no processo de globalização e competitividade internacional, a subordinação do país às agências internacionais de financiamento indica uma continuidade do processo de desprofissionalização do magistério, o que, segundo Nóvoa (1989), não contribui para a construção da identidade docente, visto que a formação não se constrói por acumulação, exigindo um trabalho de reflexibilidade crítica.

A constituição da(s) identidade(s) perpassa todas essas reestruturações definidas pelo Estado e envolve variantes da profissão docente (trabalho em tempo integral, papéis exercidos, envolvimento e carreira), o tipo de educação propiciada à população, as mobilizações de classe e pressões externas e internas de cunho ético e pedagógico (Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, Religiões). Assim, as ações governamentais e da sociedade afetam diretamente os(as) docentes.

> [...] as constantes reformas educacionais, como a controversa reforma do ensino médio, que vem sendo proposta pelo atual governo, fazem com que as pressões sobre o ensino se tornem cada vez maiores. Isso porque, há muito a escola se constituiu como um espaço complexo de disputas políticas e intelectuais (SILVA e FONSECA, 2010). Em meio a essas disputas, o professor se sente, muitas vezes, sobrecarregado, desorientado e perplexo (MARCHESI, 2008), o que pode influenciar negativamente a sua prática educativa e o processo ensino-aprendizagem, além de trazer graves prejuízos a sua saúde física e psicológica. (MONTEIRO, 2017, p. 270).

No Brasil, o processo de responsabilização do poder público vem avançando, tanto pelo desempenho quanto pela carreira dos professores da Educação Básica, o que é tracejado por

> [...] uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação [no qual se] considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p 49).

Por conseguinte, a identidade profissional docente é constituída por uma indissociável relação entre a prática cotidiana e a formação específica, por saberes significados e ressignificados pela prática. Portanto, trata-se do resultado de transformações e transações de um ir e vir a ser, elementar para as decisões e práticas pedagógicas. Logo, é possível que o docente reelabore suas práticas e experiências.

Em seu texto, Pryjma (2016) traz as contribuições de Lawn sobre a relação existente entre a constituição da(s) identidade(s) do(a) professor(a) e os discursos oficiais em relação às políticas públicas e como esses alteram a primeira:

> Apesar de longa, transcrevemos com recortes as palavras de Lawn (2001), porque a identidade do professor é produzida por discursos oficiais quanto as reformulações das políticas podem ser sinal de pânico ou da reestruturação pretendida pelo Estado. A identidade é "produzida" através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflecte a "comunidade imaginada" da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. [...]. A identidade deve ser gerida, por diversas razões:

> Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projecto educativo da nação (i.e. as mesmas imagens devem ser aplicáveis a ambos, professores e Estado); por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve reflectir tal facto.
> Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas.
> Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas [...]. A identidade do professor tem o potencial para não só reflectir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação (LAWN, 2001, p.119 apud PRYJMA, 2016, p. 53).

Essa gestão das identidades docentes, no que tange a terceira razão, revela um aspecto que está atualmente nas inquietações dos(as) docentes de História e das outras disciplinas escolares. Propostas de reformas educacionais, como o ESP (Escola Sem Partido), que, para a maioria dos(as) professores(as), tem um lado, o lado conservador, neoliberal, não diverso, aterrorizam a prática da regência em sala de aula e podem estar transformando a relação dos(as) docentes com as escolas, com as disciplinas que lecionam e que com a carreira profissional que elegeram.

Essa inquietação que altera a identidade profissional é visualizada na fala da professora Kátia[8] (E3/Q1[9]), quando a mesma diz que:

> Eu acho que cada vez mais a ... a História está sendo demonizada. Agora se lida com o professor de História como se fizesse lavagem cerebral! Né? É ... a História parece ser ... o professor de História, na verdade, perdeu completamente o respeito. Se o professor já não tem respeito, o professor de História parece que não tem respeito nenhum! [pausa]
>
> Porque parece que ele vai fazer alguma... alguma coisa que vá ... fazer os alunos .... se tornarem robôs... então, cada vez mais, a gente é desvalorizado. Então você entra numa discussão, você é professor de História, pronto! Isso te descredencia ... é ... é ... de qualquer possibilidade de conversa. Então, se a coisa continuar do jeito que está, né? E ... e ... e está, né? Eu acho que a tendência é, cada vez mais, a nossa disciplina, em si, e eu falo não só a nossa disciplina, mas a área de humanas, de uma forma geral, ela perder cada vez mais espaço, porque o respeito a gente já tá perdendo!
>
> [pausa]
>
> Né?

[8] Ver dados que caracterizam o perfil dessa professora no primeiro, quarto e quinto capítulos deste trabalho.

[9] Aqui, usar-se-á os códigos gerados para identificar cada professor(a) que respondeu à entrevista e ao questionário. Esses códigos revelam: a ordem da entrevista (EX) e a ordem de devolução do questionário (QX).

> É só você conversar com qualquer outra pessoa da área, que ... que você vai ser tratado como alguém, que é ... um ... um... alguém ideologicamente comprado... ou uma pessoa que não consegue ver ... além de uma ideologia .... dentro de uma concepção torpe do que é esquerda – direita. ... Então, é ... eu acho que a tendência é piorar, e muito. Não vejo isso de uma maneira positiva não.

A professora Regina (Q10)[10] também salienta que o contexto sociopolítico atual, permeado pela polarização política e ressurgimento de discursos ultraconservadores, estão influenciando negativamente o ensino da História e não permitindo o debate e as problematizações concernentes ao bom entendimento do processo histórico. A professora Regina está alarmada com a situação que, segundo ela, não ocorria em anos anteriores em sua prática pedagógica, o que, por fim, altera de alguma forma sua identidade profissional:

> Vejo como preocupante o ensino de História no EM (ensino médio), o crescimento da extrema direita entre os alunos é alarmante, a série de informações errôneas divulgadas por esses grupos dificulta o entendimento dos alunos, principalmente nos conteúdos de História do Brasil República, Regime Militar e Cultura Afro-Brasileira. Quando nunca houve problema em ministrar esses conteúdos, atualmente é um desafio.

Coadunam com as falas das professoras as considerações de Gabriela Monteiro (2017) sobre bem-estar e mal-estar docente e suas reflexões sobre as considerações de Maria Auxiliadora Schmidt (1998):

> Para essa pesquisadora, a imagem do professor de História é também ambígua: oscila entre o sacerdote, uma espécie de detentor do conhecimento do passado e o militante, uma espécie de líder revolucionário. Destacamos que no contexto atual, em que assistimos o avanço político da direita no país, o professor de História vem perdendo *status* social e a imagem do profissional dessa área é, muitas vezes, tachada de "doutrinadora" e/ou "esquerdista", numa perspectiva negativa dos termos. (MONTEIRO, 2017, p. 270).

Por fim, António Nóvoa[11] (1999) descreve, com veemência, como a crise da identidade profissional docente se insere numa crise maior. "A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas *hoje* ela merece ser de novo escutada: 'O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor'". (NOVOA, 1999, p. 15.). Ou seja, o cerne do processo identitário docente continua sendo elaborado dentro da sua forma (maneira) de ser professor(a).

[10] Ver dados que caracterizam o perfil dessa professora no primeiro e quarto capítulos deste trabalho.

[11] Formado em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, possui doutorado em Educação na mesma instituição sobre a história dos professores de Portugal e doutorado em História Moderna e contemporânea pela Universidade de Paris IV – Sorbonne. É professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É um dos principais nomes de Portugal na área da Educação e já concorreu à presidência do país.

Os discursos políticos dão grande importância à centralidade da educação. Em contrapartida, a conscientização sobre a responsabilidade civil da escola ainda é embrionária, principalmente entre os(as) professores(as). Ademais, as leis que regem a educação brasileira estabelecem a democratização na educação e nas escolas. A massificação do ensino propiciada por estas novas leis alterou a relação do docente com o discente, e, até mesmo, as relações entre os docentes que se formaram nas universidades antes, durante e depois do início da universalização do ensino. Em se tratando da relação entre os(as) docentes que ministram a disciplina de História, essa diferença pode ser percebida na forma como enxergam suas relações com os(as) alunos(as), com o currículo da disciplina e na forma como estruturam suas aulas, uma vez que mais da metade dos sujeitos dessa pesquisa verbalizaram que a formação crítica e cidadã é de suma importância no processo de ensino da disciplina que lecionam.

Pensando nesse panorama é que surgiu a indagação acerca de como as identidades profissionais dos(as) professores(as) de História da educação básica se constroem e reconstroem ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais através de suas concepções sobre o exercício da docência como labor.

Outrossim, a resolução desses questionamentos levantados sobre as identidades docentes dos profissionais da disciplina de História das redes de ensino de educação básica do município de Belo Horizonte, vai de encontro com a seguinte afirmação:

> A nossa impressão era a seguinte: qualquer pessoa que se interesse, de longe ou de perto, pelo ensino não deixará de se apaixonar por estas questões. É que elas suscitam, decididamente, uma viva curiosidade, uma curiosidade que, no nosso caso, se manteve ao longo de oito anos e tenderá (de tal modo as respostas são fascinantes sem, todavia, serem definitivas) a prolongar-se. (NÓVOA et. all. 1989, pág. 36).

Nessa perspectiva, as questões aqui levantadas podem ser respondidas, mas sempre ressurgirão como pesquisa, uma vez que as identidades docentes são dinâmicas e variam ao longo do tempo devido a diversos fatores de ordem pessoal, socioeconômico, cultural e de desenvolvimento tecnológico. Além do que, como salienta Bolivar[12] (2006), essas identidades docentes estão em exame devido a uma crise identitária:

[12] Catedrático da Universidade de Didática e Organização Escolar da Universidade de Granada (Espanha). Participou, como diretor e membro da equipe, em mais de vinte projetos de pesquisa. Tem trinta livros e mais de cinquenta artigos publicados nas seguintes línhas de trabalho e pesquisa: Educação Secundária, Consultoria curricular e formação de professores, Inovação e desenvolvimento de currículum, Competências básicas.

> As mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional do professor. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar" (BOLIVAR, 2006, p. 13).

Portanto, ao analisar a constituição e reconstituição das formas identitárias dos(as) docentes de História da educação básica que atuam na cidade de Belo Horizonte, MG, dialoga-se com esse público sobre as diversas formas relacionais com os saberes da História e da Pedagogia, com as políticas públicas que fazem parte de seu desenvolvimento profissional, de valorização profissional e de aplicação dos seus saberes construídos ao longo de sua formação.

1. APRESENTAÇÃO DOS(AS) DOCENTES

No intuito de um maior diálogo entre as bases epistemológicas e os dados coletados nessa pesquisa, esse primeiro capítulo tem o intuito de apresentar os sujeitos pesquisados e os seus processos formativos (sociais e profissionais). Essa apresentação, nesse ponto do texto, visa também uma maior familiaridade do(a) leitor(a) com os(as) docentes, pretendendo um aspecto mais fluído da redação que poderá levar, ao longo da leitura, uma maior participação do(a) leitor(a) nas histórias de vida e no entendimento dos processos construtivos das identidades destes(as) professores(as).

Numa perspectiva clássica de abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para coletar os dados foram questionários e entrevistas narrativas. Os questionários visaram ter um ideia mais ampla do que pode ser o universo de professores(as) que lecionam a disciplina de História e seus percursos sociais, formativos e profissionais. Com as entrevistas narrativas, realizadas com três professores(as), buscou aprofundar-se nesses percursos e recolher mais dados que auxiliam e balizam as elucidações que serão apresentadas. Foram enviados 35 questionários (dos quais 14 sujeitos responderam e reencaminharam) e foram realizadas três entrevistas. As condições de coleta desse material serão pormenorizadas posteriormente.

Algumas partes do questionário (respostas abertas a alguns questionamentos, solicitação de justificativa, espaço para considerações) e as entrevistas narrativas almejaram um relato de vida, (auto)biográfico dos(as) professores(as). Esses instrumentos são materiais biográficos primários, que, segundo Ferrarotti (apud Bueno, 2002), “trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito” (BUENO, 2002, p. 19). Nesses relatos, os(as) docentes expressam as experiências vividas desde o âmbito profissional em concomitância com as mudanças sociais e institucionais que tiveram incidência em suas condições de trabalho e, consequentemente, em suas próprias formas identitárias. Esses relatos de vida transpassam o individual para dar conta do coletivo dos contextos social e institucional que marcam as experiências de vida dos(as) entrevistados(as). Não é somente uma narração de vida, mas sim sobre os marcos institucionais que os(as) constituem. A intenção, portanto, é buscar neles mais o social do que o pessoal, uma vez que expressam pontos de vistas únicos de processos coletivos, nos permitindo compreender o complexo processo de (re)construção das identidades pessoais e profissionais, através das narrativas (Silva, 2016).

Sendo assim, para entender como os dados foram tratados e trabalhados, faz-se uma descrição de como os sujeitos foram identificados primeiramente, antes de receber os pseudônimos que facilitam a leitura e compreensão das análises. Os pseudônimos foram escolhidos aleatoriamente, respeitando o gênero do indivíduo. Foram catorze professores(as) que responderam ao questionários e três professores(as) que foram entrevistados. Esses três também responderam ao primeiro instrumento.

Na primeira identificação, usou-se o seguinte método: a ordem de devolução do questionário (QX); o(s) tipo(s) de escola(s) em que leciona(m): M, de Municipal; E, de Estadual; F, de Federal; FL de Filantrópica e P, de Privadas (EX); anos de profissão na educação básica (numeral); gênero: M (masculino) e F (feminino) e nível(is) de ensino em que atua: F2 (fundamental séries/anos[13] finais), M (ensino médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além disso, estão identificados com os nomes fictícios com os quais passarão a ser tratados ao longo do texto. Os(As) professores(as) que também realizaram a entrevista narrativa são identificados com o código descrito acima e por outro código gerado para tratar os dados das entrevistas narrativas: a ordem da entrevista (EX) e a ordem de devolução do questionário (QX).

Isso posto, tendo em vista o objetivo desse capítulo, far-se-á uma apresentação dos(as) professores(as) de História que foram sujeitos dessa pesquisa[14].

A professora Q1/EF/11/F/M, também identificada por E3/Q1, recebeu o nome de **Kátia**. Tem 37 anos, é branca, solteira, não tem religião definida e nem casa própria. Considera-se pertencente à classe média. Tem onze anos de docência, sendo 8 na educação básica (ensino médio) e 2 no ensino superior. É doutoranda em História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e atualmente se dedica ao magistério numa escola pública da rede federal de ensino, onde é professora concursada, efetiva. É licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante sua formação na educação básica, no ensino fundamental, estudou em escolas públicas e privadas. No ensino médio estudou numa escola da rede particular. O pai tem(tinha) curso superior (Oficial de Justiça do TJ/RJ) e

[13] Ao longo do texto pode aparecer as nomenclaturas ensino fundamental séries finais ou ensino fundamental anos finais.

[14] Outros aspectos relacionados ao perfil/características dos sujeitos desta pesquisa serão apresentados e tratados no capítulo 4 deste trabalho.

mãe tem(tinha) primeiro grau incompleto (Telefonista/dona de casa). O avô paterno tem(tinha) curso superior e a avô paterna é(foi) enfermeira com segundo grau completo. O avô materno é(foi) pedreiro e tem(tinha) primário incompleto. A avó materna é(foi) dona de casa e tem(tinha) primário completo.

Kátia escolheu a graduação em História por ser sua matéria preferida durante a educação básica e, especialmente, por ter tido dois professores da área que marcaram sua formação nessa época. A professora Kátia salienta o seu encantamento por seu trabalho e sua imensa preocupação e frustação com a desvalorização social e profissional dos(as) professores(as), principalmente com a atuação reforma do ensino médio proposta pelo governo federal do Brasil. Por isso, diz, é que respondeu com profunda satisfação ao questionário e à entrevista, pois os mesmos visam avaliar e propor questões para a atuação dos(as) docentes de História. Finaliza dizendo que a luta dos(as) professores(as) é e será em casa, nos espaços acadêmicos e nas ruas, acima de tudo.

O professor Q2/EEP/10/M/F2M, também identificado por E2/Q2, recebeu o nome de **Tiago**. Tem 32 anos, é branco, solteiro, não possui religião definida e nem casa própria. Considera-se pertencente à classe média baixa. Tem dez anos de docência, sendo 7 no ensino fundamental anos finais, 8 no ensino médio e 2 no ensino superior. É licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), tem especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco e é mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente se dedica ao magistério em duas escolas: é designado (contrato temporário) na rede estadual (leciona para o ensino fundamental anos finais) e contratado na rede privada, onde leciona para o ensino médio. O pai e os avôs são(foram) agricultores, sendo que o pai tem(tinha) primário completo. A mãe e as avós são(foram) donas de casa, sendo que a mãe tem(tinha) primário completo. Não há menção à escolaridade dos(as) avôs(ós).

Tiago escolheu a graduação em História pela afinidade com a área de humanas e a referência de um professor de História. Finaliza seu questionário dizendo que gostaria de relatar a sua escolha pela licenciatura:

> Sou filho de agricultores e sempre desejei ter uma vida diferente a dos meus pais. Portanto, a escola se mostrou como um caminho para mim, já que, quando eu não estava trabalhando com a agricultura, eu estava na escola. Assim, esse lugar sempre foi um lugar maravilhoso e importante para mim.

A professora Q3/EF/25/F/F2 possui o pseudônimo de **Ana**. Tem 47 anos, é branca, casada, católica e possui casa própria. Declara-se como pertencente à classe média. Tem 25 anos de docência, sendo todos eles no ensino fundamental anos finais. Também já atuou seis meses no ensino médio e três anos e seis meses no ensino superior. É licenciada e bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e doutora em Educação pela UFMG. Atualmente é efetiva, em dedicação exclusiva, numa escola da rede pública federal. Estudou no ensino fundamental em escola pública e, no ensino médio, em escola particular. O pai é(foi) fazendeiro e tem ensino médio incompleto. A mãe é(foi) professora e tem ensino médio completo. O cônjuge é servidor público e tem pós-graduação. Os avós paternos têm(tinham) ensino fundamental completo, sendo o avô fazendeiro e a avó dona de casa. O avô materno é(foi) fazendeiro e tem(tinha) primeiro grau completo. A avó materna tem(tinha) segundo grau completo e é(foi) professora.

Ana escolheu a graduação em História pelo interesse pela disciplina na qual tinha sucesso como aluna educação básica. Também nos conta que foi uma professora muito entusiasmada com a profissão, em especial com o ensino de História na maioria do tempo. No entanto, nos últimos 6 anos, mais ou menos, está menos animada, mais cansada e descrente com os resultados de seu trabalho. Por isso, busca formas de manter o interesse e a motivação para continuar fazendo o seu melhor.

O professor Q4/EM/18/M/F2 foi nomeado como **Felipe**. Tem 38 anos, é negro, divorciado, não tem religião definida e nem casa própria. Considera-se proletário. Tem dezoito anos de docência, sendo todos esses no ensino fundamental anos finais e já atuou seis anos no ensino médio. É especialista em História e Culturas Políticas pela UFMG e atualmente se dedica ao magistério em duas escolas públicas da rede municipal de Belo Horizonte, onde é professor concursado, efetivo. É licenciado em História. Estudou todo sua formação básica em instituições públicas de ensino. O pai (pedreiro) e mãe (dona de casa) têm(tinham) primário incompleto. Os avós paterno e materno são(eram) analfabetos e trabalhadores rurais. Escolheu a graduação em História pelo interesse no conteúdo, influência de uma professora e possibilidade de trabalho.

A professora Q5/EE/7/F/M recebeu a alcunha de **Rosa**. Tem 36 anos, é branca, casada, católica e possui casa própria. Declara-se com pertencente à classe média. Tem 07 anos de docência, sendo todos eles no ensino médio. Também já atuou cinco anos no ensino

fundamental anos finais. É licenciada em História pela Ufop. Atualmente é efetiva numa escola da rede pública estadual. Estudou nos ensinos fundamental e médio em escola pública. O pai é(foi) engenheiro agrônomo e tem pós-graduação. A mãe é(foi) professora de Ciências/Biologia e também tem pós-graduação. O cônjuge é Geólogo. Os avós paternos têm(tinham) ensino primário completo, sendo o avô contramestre de indústria de papel e a avó dona de casa. O avô materno é(foi) chefe de manutenção mecânica de indústria de papel e tem(tinha) primário incompleto. A avó materna tem(tinha) primário completo e é(foi) dona de casa. Escolheu a graduação em História pelo gosto pela disciplina durante a formação escolar.

A professora Q6/EME/17/F/F2EJA, também identificada por E1/Q6, recebeu o nome de **Rosana**. Tem 38 anos, é negra, casada, católica e possui casa própria. Considera-se pertencente à classe média. Tem dezessete anos de docência, sendo todos eles no ensino fundamental anos finais, além de já ter atuado cinco anos no ensino médio. Atualmente se dedica ao magistério em duas escolas públicas: uma da rede municipal de ensino e outra da rede estadual, onde é professora concursada, efetiva. É licenciada em História. Durante sua formação na educação básica estudou em escolas públicas. O cônjuge é pós-graduado e trabalha com coordenação de vendas. O pai tem primeiro grau incompleto (motorista) e mãe tem primeiro grau completo (dona de casa). O avô paterno é(foi) motorista e a avô paterna é(foi) dona de casa. O avô materno é(foi) militar. A avó materna é(foi) dona de casa. Não foi mencionado o grau de escolaridade de nenhum dos quatro.

A professora Rosana nos informa que a sua opção primeira era o curso de Direito, mas, durante as aulas preparatórias para realização das provas de vestibulares, acabou apaixonando-se pela matéria escolar História, concluindo a graduação nessa área, o que não ocorreu com o curso de Direito. Além disso, em suas considerações finais, no questionário, discursa sobre a necessidade dos(as) professores(as) de História, na atual conjuntura política e social brasileira, terem bom senso em relação ao seu posicionamento político, devendo informar e esclarecer essas conjunturas, evitando posicionamento partidários, com vistas à ampliação e formação dos(as) alunos(as), que, ao seu ver, estão cada vez mais alienados(as) no que se refere às questões políticas.

O professor Q7/EE/12/M/M recebeu o nome fictício de **Eduardo**. Tem 37 anos, é pardo, solteiro, não tem religião definida e possui casa própria. Declara-se pertencente à Classe A. Tem doze anos de docência, sendo um desses no ensino fundamental anos finais e o restante

no ensino médio. Atualmente se dedica ao magistério em uma escola pública da rede estadual de ensino, onde é professor concursado, efetivo. É licenciado e bacharel em História pela UFMG. Além disso, também é bacharel em Ciências do Estado e Ciências Contábeis pela mesma instituição de ensino superior. Estudou todo sua formação básica em instituições públicas de ensino. O pai (contador) e mãe (pedagoga) têm(tinham) ensino superior completo. As avós materna e paterna são(foram) donas de casa e têm(tinham) o primário incompleto. O avô materno era(é) analfabeto e fazendeiro. O avô paterno é(foi) operário e tem(tinha) primário incompleto. Escolheu a graduação em História pelo interesse intelectual e cultural.

O professor Q8/EP/11/M/F2 recebeu o pseudônimo de **Leandro**. Tem 34 anos, é pardo, solteiro, não tem religião definida e nem casa própria. Considera-se pertencente à classe média. Tem onze anos de docência, sendo 4 anos no ensino fundamental anos finais e 4 anos no ensino médio. Lecionou por três anos no ensino superior. É mestre em História pela UFMG e atualmente se dedica ao magistério numa escola da rede privada de ensino, onde é professor contratado. É licenciado em História pela UFOP. Durante sua formação na educação básica estudou em escolas privadas. O pai tem(tinha) doutorado e é(foi) professor. A mãe tem(tinha) segundo grau completo e também é(foi) professora. Não soube dizer a escolaridade e nem as profissões dos avós paternos. O avô materno é(foi) militar/funcionário público e tem(tinha) ensino médio completo. A avó materna trabalha(ou) com serviços gerais e tem(tinha) primário completo. Menciona que escolheu a licenciatura em História por sempre gostar desse campo científico e se identificar com a profissão de professor.

O professor Q9/EE/9/M/M recebeu o nome de **Carlos**. Tem 38 anos, é negro, solteiro, católico e não possui casa própria. Considera-se pertencente à classe média baixa/pobre. Tem nove anos de docência, sendo 7 deles no ensino fundamental anos finais concomitantes com 4 anos no ensino médio. É pós-graduado em História e Culturas Políticas; Metodologia do Ensino de História e Geografia e em Cuidado com Idosos. Atualmente se dedica ao magistério numa escola pública da rede estadual de ensino, onde é professor designado (contrato temporário). É licenciado e bacharel em História e cursa Educação Física na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Ibirité. Durante sua formação na educação básica estudou em escolas públicas. Não conheceu o pai e nem seus avós paternos. A mãe é(foi) doméstica/faxineira e tem(tinha) primário completo. Os avôs maternos são(foram) lavradores/trabalhadores do campo e são(eram) analfabetos.

Carlos nos diz que escolheu a graduação em História por achar que era um curso mais fácil. Além disso, escolheu essa graduação por, após dois anos tentando entrar nesse curso de graduação na UFMG, escolheu uma faculdade particular onde, na época, o curso de História exigia um investimento financeiro baixo. Além disso, o escolheu por interesse em alguns temas desse campo epistemológico.

A professora Q10/EE/22/F/M possui o pseudônimo de **Regina**. Tem 53 anos, é parda, viúva, declara não possuir religião específica e possui casa própria. Diz-se pertencente à classe baixa. Tem 22 anos de docência, sendo todos eles no ensino médio. Também já atuou vinte anos no ensino fundamental anos finais. É licenciada e bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Atualmente é efetiva, numa escola da rede pública estadual. Estudou em escola particular durante toda a educação básica. O pai é(foi) fotógrafo e tem(tinha) primário completo. A mãe é(foi) dona de casa e também tem(tinha) primário completo. O cônjuge foi auxiliar de escritório e tinha ensino médio completo. Os avós paterno e materno têm(tinham) primário incompleto, sendo os avôs comerciantes e as avós donas de casa. Regina escolheu a graduação em História, pois, na época, era revolucionário fazer o curso, uma vez que era o fim da Ditadura civil-militar brasileira.

A professora Q11/EP/11/F/F2M foi nomeada como **Patrícia**. Tem 37 anos, é branca, casada, considera-se católica e espírita não praticante em ambas. Não possui casa própria e se sente pertencente à classe média brasileira. Tem onze anos de docência, sendo nove deles no ensino médio e também nove anos no ensino fundamental anos finais. É licenciada e bacharel em História pela PUC-MG e especialista em Políticas Públicas pela UFMG. Atualmente se dedica a lecionar a disciplina de História para os ensinos fundamental anos finais e médio numa escola católica da rede privada de ensino de Belo Horizonte, onde é professora contratada. Estudou em escolas particulares durante seu percurso pela educação básica. Os progenitores têm(tinham) curso superior: a mãe é(foi) publicitária e o pai é(foi) administrador financeiro. O cônjuge é jornalista e possui curso superior completo. O avô paterno tem(tinha) curso superior e é(foi) administrador financeiro/diretor de concessionária de automóveis. A avó paterna tem(tinha) ensino fundamental completo e é(foi) dona de casa. O avô materno é(foi) funcionário público da Aeronáutica e tem(tinha) ensino médio completo. A avó materna é(era) dona de casa e tem(tinha) ensino fundamental completo.

A professora Patrícia nos conta que escolheu a graduação em História por afinidade com a área das Ciências Humanas e por influência familiar. Possui na família muitos(as) professores(as). Também ressalta que o(a) professor(a) dessa disciplina tem um papel na formação dos(as) discentes enquanto cidadãos(ãs) que, num futuro próximo, integrarão a sociedade como sujeitos ativos, participantes ou não. Ademais, verbaliza que é tarefa primordial do ensino de História pensar numa formação mais humana, que valorize o debate, a escuta e o incentivo ao pensar, questionar e problematizar.

O professor Q12/EM/21/M/F2 recebeu o pseudônimo de **Pedro**. Tem 50 anos, é branco, divorciado, não tem religião definida e nem casa própria. Considera-se pertencente à classe média. Tem vinte e um anos de docência, sendo 20 anos no ensino fundamental anos finais; 3 anos no ensino médio e um ano no ensino superior. É mestre em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atualmente se dedica ao magistério em duas escolas da rede municipal de ensino, onde é professor concursado/efetivo. É licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina (Muriaé, Minas Gerais). Durante sua formação na educação básica estudou em escolas públicas. O pai tem(tinha) primário completo e é(foi) técnico de televisão. A mãe também tem(tinha) primário completo e é(foi) dona de casa. Não soube dizer a escolaridade dos avós maternos e paternos. O avô materno é(foi) agricultor. A avó materna é(foi) dona de casa. O avó paterno é(foi) fotógrafo e a avó paterna é(foi) dona de casa. Menciona que sua formação é em Filosofia e que tem habilitação para lecionar História. Escolheu essa formação por ser a mais próxima da formação em História que havia na cidade em que morava na época e que sempre gostou dessa última área de conhecimento desde o ensino fundamental.

A professora Q13/EFL/13/F/F2M recebeu a alcunha de **Kelly**. Tem 43 anos, é negra, solteira, espírita e não tem casa própria. Se sente como pertencente à classe C. Tem 13 anos de docência, sendo todos eles nos ensinos médio e fundamental anos finais. É licenciada em História pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) e especialista em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente tem contrato de dedicação exclusiva numa escola filantrópica. Estudou nos ensinos fundamental e médio em escola pública. Não há informações sobre escolaridade e ocupação do pai e avós paternos. A mãe tem(tinha) ensino fundamental completo e é(foi) doméstica. Os avós maternos são(eram) analfabetos e trabalham(vam) no roçado de café.

A professora Kelly elenca três motivos para justificar sua escolha pela graduação em História: paixão pela disciplina e vontade de aquisição do conhecimento político e social do Brasil e do mundo; tornar-se formadora de opinião das juventudes; e pela riqueza do curso de História em si. Além disso, nos brinda com suas considerações sobre as dificuldades por quais muitos passam para conquistar seus objetivos e sobre a questão social brasileira no que concerne à inserção das classes menos favorecidas ao ambiente escolar:

> Cheguei a minha graduação com muita dificuldade, estudei na escola pública e por falta de tempo devido ao trabalho tive que estudar a noite. O curso de História é baseado em teorias, portanto muita leitura, o que era muito complicado devido às péssimas condições financeiras no tempo de estudante. Devido à luta para concluir o curso me vi na obrigação de ingressar nas salas de aula e perpetuar a missão de educadora na transformação de vidas dos jovens. Trabalhei em escolas públicas, particulares e atualmente em escola filantrópica, confesso que me sinto muito a vontade na pública e na filantrópica embora nas duas esbarre em gestão retrógada e às vezes preconceituosa com alunos de classes carentes.

A professora Q14/EMP/25/F/F2M recebeu o nome de **Denise**. Tem 51 anos, é branca, solteira, não tem religião definida e tem casa própria. Considera-se pertencente à classe C. Tem 25 anos de docência, sendo todos eles na educação básica (ensinos fundamental séries finais e médio), além de ter lecionado por dois anos no ensino superior. É doutoranda em História na UFMG e atualmente se dedica ao magistério numa escola pública da rede municipal de ensino, onde é professora efetiva, e em uma escola católica da rede particular/privada de ensino, onde é contratada. É licenciada e bacharel em História pela PUC-MG. Durante sua formação na educação básica estudou em escolas privadas. O pai tem(tinha) ensino médio completo (Piloto de aviões) e mãe tem(tinha) primário incompleto (dona de casa). A sua companheira é farmacêutica. Não soube responder a escolaridade de seus avós maternos e paternos. A profissão do avô paterno é desconhecida. A da avó paterna é(era) dona de casa. O avô materno é(era) policial civil e a avô materna é(era) dona de pensão. Denise nos conta que, devido à afinidade intelectual com a área de conhecimento formada por Filosofia, Letras e História, optou pela terceira, mesmo tendo a sensação que seria profícuo se seguisse carreira nas outras duas áreas mencionadas.

Após essa apresentação, fizemos a análise das trajetórias sociais e das formações culturais e de consumo desse grupo de professores(as) de História.

1.1 Trajetórias sociais do grupo pesquisado

Para a confecção do questionário, em busca de informações sobre as condições sociais e de formação dos pesquisados, embasamo-nos nos estudos realizados por Fanfani (2005) em sua obra La Condicíon Docente: analísis comparado de la Argentina, Brasil, Peru e Uruguay. O autor, nessa obra, faz um longo levantamento sobre as características demográficas e socioeconômicas dos(as) professores, seus valores, seus capitais culturais, além das condições de trabalho, formação inicial e continuada, como enxergam os objetivos da educação, a interferência das novas tecnologias nas salas de aulas e das políticas públicas educacionais e seus reflexos na docência. Como resultado, Emilio Fanfani nos brinda com uma análise pormenorizada da condição docente nos países sul americanos elegidos em sua pesquisa: aponta que mudar a educação, colocá-la à altura dos desafios atuais significa alterar as formas como tudo que envolve o ensino e a aprendizagem é feito em todos os níveis do sistema educacional. Como se trata de uma prestação de serviço à sociedade, e um dos mais importantes, Fanfani ressalta que a qualidade do fator humano é de suma importância.

Logo, depreende-se da investigação que:

- Toda política docente deve ser integral (intervenções, em interseção, na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e nas recompensas materiais e simbólicas aos(às) docentes);

- As percepções que os(as) docentes têm dos objetivos principais da educação e de sua carreira devem ser discutidos sob o auspício de uma revalorização e renovação da ideia tradicional de transmissão cultural;

- O processo formativo, inicial e continuado, precisa levar em conta as demandas que expressam os(as) professores(as), tanto nas questões de conteúdo quanto nas de estratégias pedagógicas e das instituições responsáveis pela formação e pelas carreiras;

- Os programas de formação docente necessitam levar em consideração um dado fundamental sobre a docência: a maior parte dos conhecimentos utilizados pelos(as) professores(as) para resolver seus problemas cotidianos em sala de aula vêm de suas experiências;

- Parte significativa dos(as) docentes possuem qualificação/titulação elevada, mas o sistema educacional não valoriza adequadamente essa formação e nem utiliza os conhecimentos desses(as) docentes de forma adequada, estimulando suas competências técnicas;

- A carreira docente se apresenta como obsoleta enquanto não levar em consideração as exigências de uma nova divisão do trabalho pedagógico capaz de garantir funções especializadas, além de condições de acesso a essas funções;

- O impacto que as dimensões sociais de professores(as) e alunos(as) possuem, obriga decisões políticas estratégicas para a educação, contemplando, de forma indistinta, todas as classes sociais;

- A crescente complexidade da tarefa docente incita novas conformações da profissão. Precisa-se superar o isolamento tradicional do trabalho docente e estimular formas mais interativas de trabalho entre os profissionais de sala de aula;

- Aumentar o acesso dos(as) docentes aos meios culturais.

De seus resultados, o autor reitera que as condições históricas da profissão docente causam sensação de impotência e fatalismo aos profissionais da área, o que afeta o desenvolvimento social como um todo. Reitera, também, que as evidências retiradas dos questionários demonstram que é preciso criar condições reais de mudanças nas políticas educacionais e de valorização da profissão docente, com objetivo de tornar a educação um bem acessível a todos e todas.

Através dessas conclusões, e objetivando entender como alguns dos muitos pontos da pesquisa descrita auxiliariam no entendimento das identidades profissionais dos(as) docentes de História que atuam na educação básica, no município de Belo Horizonte, construiu-se um questionário com perguntas sobre as trajetórias pessoais, sociais e de formação.

Através desses questionários aplicados, que estão na fase de diversificação e experimentação descrita por Huberman (1992), propomos, neste espaço, apresentar, então, as trajetórias sociais do grupo pesquisado. O grupo é composto por professores(as) que atuam lecionando a disciplina de História nos quatro sistemas de ensino da educação básica (pública municipal,

pública estadual, pública federal e privada) nos dois níveis finais da educação básica: fundamental II (anos finais) e ensino médio.

Falar sobre suas trajetórias sociais revela comportamentos, valores e idealizações sobre a própria trajetória profissional e sobre a disciplina lecionada, demonstrando, também, como as trajetórias sociais de cada um interferem na maneira que atuam como profissionais do ensino.

Responderam ao questionário catorze professores(as) que possuem entre 32 e 53 anos de idade e que possuem entre sete e vinte e cinco anos de docência. São oito mulheres e seis homens, dos quais quatro professoras são casadas, uma viúva, dois professores divorciados e os demais são solteiros (uma professora se declara solteira, porém declara possuir companheira).

TABELA 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DE CADA RESPONDENTE

	Idade	**Gênero**	**Cor**	**Estado civil**	**Tempo de magistério**	**Classe pertencente**
Q1(Kátia)	37	Feminino	Branca	Solteira	11 anos	Média
Q2 (Tiago)	32	Masculino	Branca	Solteiro	10 anos	Média baixa
Q3 (Ana)	47	Feminino	Branca	Casada	25 anos	Média
Q4 (Felipe)	38	Masculino	Negro	Divorciado	18 anos	Proletário
Q5 (Rosa)	36	Feminino	Branca	Casada	07 anos	Média
Q6 (Rosana)	38	Feminino	Negra	Casada	17 anos	Média
Q7 (Eduardo)	37	Masculino	Parda	Solteiro	12 anos	Classe A
Q8 (Leandro)	34	Masculino	Pardo	Solteiro	11 anos	Média
Q9 (Carlos)	38	Masculino	Negra	Solteiro	09 anos	Baixa
Q10 (Regina)	53	Feminino	Parda	Viúva	22 anos	Baixa
Q11 (Patrícia)	37	Feminino	Branca	Casada	11 anos	Média
Q12 (Pedro)	50	Masculino	Branca	Divorciado	21 anos	Média

Q13 (Kelly)	43	Feminino	Negra	Solteira	13 anos	Classe C
Q14 (Denise)	51	Feminino	Branca	Solteira	25 anos	Classe C

Três desses profissionais se sentem pertencentes à classe[15] baixa; um como pertencente à classe A (média alta/alta) e dez como pertencentes à classe média ou média-baixa (classe C). Apenas um dos respondentes se referiu como proletário nesse quesito (e foi inserido na classe baixa). O mesmo possui os ascendentes com menores níveis de instrução entre os demais, o que poderia justificar tal identificação laboral. Dentre os(as) catorze entrevistados(as), sete se classificam como de cor/pele branca; quatro como de cor/pele negra e três como de cor/pele parda. Esse último dado é relevante, pois demonstra uma inserção maior de negros e pardos nessa categoria profissional, diferentemente de outras com mesmo nível de formação, mas elitizadas, em que predominam uma proporção maior de pessoas que se consideram de cor/pele branca. Esse dado pode nos levar, também, a corroborar com a questão da valorização profissional da docência na sociedade brasileira.

Por isso, decidiu-se verificar de três maneiras a relação entre a formação educacional/cultural da ascendência e de cônjuges: do grupo como um todo; em relação ao pertencimento de classe e em relação à declaração de raça/etnia/cor de pele.

TABELA 2 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE CADA RESPONDENTE E EM RELAÇÃO À SUA CLASSE SOCIAL DECLARADA

	Classe social pertencente	**Escolaridade**						
		Pai	**Mãe**	**Cônjuge**	**Avô Paterno**	**Avó Paterna**	**Avô materno**	**Avó materna**
Q1[16]	Média	Superior	1º Grau completo		Superior	2º grau completo	Primário incompleto	Primário completo

[15] A pergunta feita no questionário foi: se sente pertencente a qual classe social? Logo, manteve-se as respostas dos(as) docentes e não a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE). As definições das classes sociais feitas pelo IBGE aparecem no segundo parágrafo após a tabela 9.

[16] Q1 (Kátia); Q2 (Tiago); Q3 (Ana); Q4 (Felipe); Q5 (Rosa); Q6 (Rosana); Q7 (Eduardo); Q8 (Leandro); Q9 (Carlos); Q10 (Regina); Q11 (Patrícia); Q12 (Pedro); Q13 (Kelly); Q14 (Denise).

Q2	Média baixa	Primário completo	Primário completo					
Q3	Média	2º grau incompleto	2º grau completo	Especialização	1º grau completo	1º grau completo	1º grau completo	2º grau completo
Q4	Proletário	Primário incompleto	Primário incompleto		Analfabeto	Analfabeto	Analfabeto	Analfabeto
Q5	Média	Especialização	Especialização	Superior	Primário completo	Primário completo	Primário incompleto	Primário completo
Q6	Média	1º Grau incompleto	1º grau completo	Especialização				
Q7	Classe A	Superior	Superior		Primário incompleto	Primário incompleto	Analfabeto	Primário incompleto
Q8	Média	Doutorado	2º grau completo				Analfabeto	Analfabeto
Q9	Média Baixa		Primário completo				Analfabeto	Analfabeto
Q10	Baixa	Primário completo	Primário completo	2º grau completo	Primário incompleto	Primário incompleto	Primário incompleto	Primário incompleto
Q11	Média	Superior	Superior	Superior	Superior	1º grau completo	2º grau completo	1º grau completo
Q12	Média	Primário completo	Primário completo					
Q13	Classe C		1º grau incompleto				Analfabeto	Analfabeto
Q14	Classe C	2º Grau completo	Primário incompleto	Superior completo				

TABELA 3 – ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER): VISÃO GERAL.

	Pai	**Mãe**	**Cônjuge**	**Avô Paterno**	**Avó Paterna**	**Avô Materno**	**Avó Materna**
Analfabeto				1	1	4	3
Primário Incompleto	1	2		2	2	3	2
Primário Completo	3	4		1	1		3

1º Grau Incompleto	1	1					
1º Grau Completo		2		1	2	1	1
2º Grau Incompleto	1						
2º Grau Completo	1	2	1		1	2	1
Graduação	3	2	3	2			
Especialização	1	1	2				
Mestrado							
Doutorado	1						
Não sabe / Não respondeu / Não possui	2		8	7	7	4	4

Na sequência, seguem os dados dos respondentes da pesquisa separados pelo pertencimento de classe.

TABELA 4 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE MÉDIA

	Pai	**Mãe**	**Cônjuge**	**Avô Paterno**	**Avó Paterna**	**Avô Materno**	**Avó Materna**
Analfabeto						Kelly	Kelly
Primário Incompleto		Denise				Kátia Rosa	
Primário Completo	Tiago Pedro	Tiago Pedro		Rosa	Rosa		Kátia Rosa Leandro
1º Grau Incompleto	Rosana	Kátia Kelly					
1º Grau Completo		Rosana		Ana	Ana Patrícia	Ana	Patrícia
2º Grau Incompleto	Ana						
2º Grau Completo	Denise	Ana Leandro			Kátia	Leandro Patrícia	Ana
Graduação	Kátia Patrícia	Patrícia	Rosa Patrícia Denise	Kátia Patrícia			
Especialização	Rosa	Rosa	Ana Rosana				
Mestrado							
Doutorado	Leandro						
Não sabe / Não respondeu / Não possui	Kelly		Kátia Tiago Leandro Pedro Kelly	Tiago Rosana Leandro Pedro Kelly Denise	Tiago Rosana Leandro Pedro Kelly Denise	Tiago Rosana Pedro Denise	Tiago Rosana Pedro Denise

Total de respondentes: 10 em 14 questionários.

TABELA 5 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE BAIXA.

	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Paterno	Avó Materna
Analfabeto				Felipe	Felipe	Felipe Carlos	Felipe Carlos
Primário Incompleto	Felipe	Felipe		Regina	Regina	Regina	Regina
Primário Completo	Regina	Carlos Regina					
1º Grau Incompleto							
1º Grau Completo							
2º Grau Incompleto							
2º Grau Completo			Regina				
Graduação							
Especialização							
Mestrado							
Doutorado							
Não sabe / Não respondeu / Não possui	Carlos		Felipe Carlos	Carlos	Carlos		

Total de respondentes: 3 em 14 questionários.

TABELA 6 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) PERTENCENTES À CLASSE A (MÉDIA ALTA /ALTA).

	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Analfabeto						Eduardo	
Primário Incompleto							
Primário Completo							Eduardo
1º Grau Incompleto				Eduardo	Eduardo		
1º Grau Completo							
2º Grau Incompleto							
2º Grau Completo							
Graduação	Eduardo	Eduardo					
Especialização							
Mestrado							
Doutorado							
Não sabe / Não Possui / Não			Eduardo				

respondeu							

Total de respondentes: 1 em 14 questionários.

Depreende-se da relação entre pertencimento de classe, escolaridade dos ascendentes e cônjuges dos(as) professores(as) que responderam que se sentem vinculados às classes média e média alta/alta que metade deles(as) possui pais e mães com nível superior e especializações *Latu Sensu* e *Stricto Sensu*, o que nos revela que o grau de instrução é importante mecanismo nas divisões sociais e que a segunda geração de ascendentes influencia menos nesse pertencimento de classe. Já os(as) docentes em relações estáveis (casamento ou união) possuem cônjuges com grau de instrução similar, o que, por consequência, aumenta a renda do lar. Por outro lado, os(as) professores(as) que responderam que pertencem à classe baixa são aqueles que possuem ascendentes de primeira e segunda geração com menos anos de escolaridade, o que demonstra que superaram a barreira da baixa instrução dos pais e avós, mas ainda se sentem inferiorizados diante dos demais que possuem grau de instrução similar (os(as) outros(as) professores(as) que responderam ao questionário). A baixa instrução da segunda geração de ascendentes também pode explicar esse sentimento de pertencer à classe baixa nas divisões de classe econômicas, além disso, pensa-se, que a questão salarial docente em relação a outras profissões que exigem formação equivalente possa refletir nesse quesito: mesmo com um dos menores salários entre as profissões que exigem formação universitária, a maior parte dos(as) professores(as) se sente inseridos no mesmo grupo, exceto aqueles cujos ascendentes possuem menos anos de escolaridade.

Complementando esse conceito de pertencimento de classe, far-se-á um comparativo entre os dados revelados pelos(as) respondentes e as divisões oficiais de classe, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O órgão do governo federal do Brasil nos diz que o salário mínimo, em 2017, é de R$ 937,00 (Novecentos e Trinta e Sete reais) e que as divisões de classe no Brasil estão assim divididas[17]: até um salário mínimo, classe social E; de um a três salários mínimos, classe social D; de três a cinco salários mínimos, classe social C; de cinco a quinze salários mínimos, classe social B; e acima de quinze salários mínimos, classe social A. Os(as) docentes que participaram dessa parte da pesquisa responderam a dois questionamentos: a que classe se sentem pertencentes e qual a renda média mensal. Através

[17] De acordo com o site http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp, visitado em 25/06/2017.

desses dois dados, pôde-se traçar a relação entre como se inserem, de forma identitária, na sociedade, e a real inserção segundo a divisão oficial de classes socioeconômicas utilizadas. Para a confecção da tabela que aparece na sequência considerou-se classe baixa como classe D, classe média-baixa como classe C, classe média como classe B e classe media alta/alta como classe A. Como resultado conclui-se que a relação salarial e o pertencimento de classe variam pouco na relação com as regras de aferição utilizada pelo IBGE.

TABELA 7 – RELAÇÃO ENTRE PERTENCIMENTO DE CLASSE E BASE SALARIAL

	Classe E (até 937,00 reais)	**Classe D (de 937,00 Reais a 2.811,00 Reais)**	**Classe C (de 2.811,00 Reais a 4.685,00 Reais)**	**Classe B (De 4.685,00 Reais a 14.055,00 Reais)**	**Classe A (acima de 14.055,00 Reais).**
Pertencimento aferido/sentido		FELIPE CARLOS REGINA	TIAGO KELLY DENISE	KÁTIA ANA ROSA ROSANA LEANDRO PATRÍCIA PEDRO	EDUARDO
Pertencimento de acordo com declaração de rendimento mensal		CARLOS KELLY	TIAGO ROSANA REGINA PATRÍCIA	KÁTIA ANA FELIPE ROSA EDUARDO LEANDRO PEDRO DENISE	

Ainda sobre essa variante da escolaridade dos ascendentes e cônjuges, propomos relacioná-la com a identificação étnico-racial. Sabido que o Brasil é um país onde o preconceito e a discriminação em relação aos não brancos ocorrem em vários setores da vida pessoal e profissional e que a escalada de formação e obtenção de uma profissão que exige diploma de curso superior é mais difícil para os não-brancos, o número de professores(as) pardos(as) e negros(as) é de 50% no grupo pesquisado, o que demonstra duas realidades: a superação das dificuldades impostas pela sociedade e, consequentemente, o fato de os não-brancos conseguirem ascender socialmente em categorias profissionais com menor valorização e reconhecimento social e econômico, mas superando os ciclos de baixa escolaridade dos ascendentes, como poderá ser verificados nas tabelas a seguir.

TABELA 8 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM BRANCOS(AS).

	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Paterno	Avó Materna
Analfabeto							
Primário Incompleto		DENISE				KÁTIA ROSA	
Primário Completo	TIAGO PEDRO	TIAGO PEDRO		ROSA	ROSA		KÁTIA ROSA
1º Grau Incompleto		KÁTIA					
1º Grau Completo				ANA	ANA PATRÍCIA	ANA	PATRÍCIA
2º Grau Incompleto	ANA						
2º Grau Completo	DENISE	ANA			KÁTIA	PATRÍCIA	ANA
Graduação	KÁTIA PATRÍCIA	PATRÍCIA	ROSA PATRÍCIA DENISE	KÁTIA PATRÍCIA			
Especialização	ROSA	ROSA	ANA				
Mestrado							
Doutorado							
Não sabe / Não respondeu / Não possui			KÁTIA TIAGO PEDRO	TIAGO PEDRO DENISE	TIAGO PEDRO DENISE	TIAGO PEDRO DENISE	TIAGO PEDRO DENISE

Total de respondentes: 7 em 11 questionários.

TABELA 9 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM PARDOS(AS).

	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Paterno	Avó Materna
Analfabeto						EDUARDO	
Primário Incompleto				EDUARDO REGINA	EDUARDO REGINA	REGINA	EDUARDO REGINA
Primário Completo	REGINA	REGINA					LEANDRO
1º Grau Incompleto							
1º Grau Completo							
2º Grau Incompleto							
2º Grau Completo		LEANDRO	REGINA			LEANDRO	
Graduação	EDUARDO	EDUARDO					
Especialização							
Mestrado							
Doutorado	LEANDRO						
Não sabe / Não respondeu / Não possui			EDUARDO LEANDRO	LEANDRO	LEANDRO		

Total de respondentes: 3 em 11 questionários.

TABELA 10 - ESCOLARIDADE DOS(AS) ASCENDENTES E CÔNJUGE (QUANDO HOUVER) DE PROFESSORES(AS) QUE SE CONSIDERAM NEGROS(AS).

	Pai	Mãe	Cônjuge	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Analfabeto				FELIPE	FELIPE	FELIPE CARLOS KELLY	FELIPE CARLOS KELLY
Primário Incompleto	FELIPE	FELIPE					
Primário Completo		CARLOS					
1º Grau Incompleto	ROSANA	ROSANA KELLY					
1º Grau Completo							
2º Grau Incompleto							
2º Grau Completo							
Graduação							
Especialização			ROSANA				
Mestrado							
Doutorado							
Não sabe / Não respondeu / Não possui	CARLOS KELLY		FELIPE CARLOS KELLY	ROSANA CARLOS KELLY	ROSANA CARLOS KELLY	ROSANA	ROSANA

Total de respondentes: 4 em 11 questionários.

Além disso, sobre a relação pertencimento de classe e base salarial, mas, agora, sem relacionar com a questão da escolaridade dos ascendentes, o questionário perguntou aos respondentes sobre como consideram sua atual condição salarial (ótima, boa, regular ou ruim) e que justificassem o porquê. Apenas um dos(as) catorze professores(as) respondeu que considera ótima a sua atual condição salarial e justifica que assim opina por sua renda salarial ser maior do que em outras redes de ensino (leciona em escola federal), mas salvaguarda que, em relação à sua titulação (formação continuada) e tempo de serviço, a remuneração é justa ou aquém desses fatores. Quatro professores(as) julgam boas suas condições salariais. Um professor opina que seu salário está na média com os salários dos outros profissionais e uma professora, que leciona na rede federal de ensino, pondera que sua condição salarial é boa em relação aos salários dos(as) professores(as) das outras redes de ensino e em relação à infraestrutura de trabalho que possui. Porém, previne que, a expansão das escolas técnicas federais e o cenário político atual do país apresentam um cenário sombrio sobre a manutenção

dessa infraestrutura, da qualidade do ensino ofertado e das condições salariais dos(as) professores(as) da rede federal de educação básica e técnica.

Metade (sete professores(as)) respondeu que sua condição salarial é regular e isso se deve, principalmente, à questão de carga horária semanal (às vezes poucas aulas) e ao valor da hora/aula.

> A PBH [Prefeitura de Belo Horizonte] paga muito mal aos seus professores. A escola privada paga bem, mas em contrapartida a carga de trabalho chega ao limite do aceitável. (Denise)

Contudo, consideram regular quando comparada a outras profissões; um sentimento já expressado aqui de que, em relação a outras profissões com a mesma exigência de formação, há um desprestígio salarial da função docente.

> Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, [...], os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos. (ESTEVE, In: NÓVOA, 1999, p.105).

Apenas os dois professores que disseram que suas condições salariais são ruins justificaram-se afirmando que é o salário com formação superior o que exige muitas horas de regência para uma renda mais equiparada ao nível de formação.

Outro dado solicitado aos respondentes e que permite coadunar com a questão com o sentimento de classe é a posse de casa própria. Sete dos catorze professores(as) não possuem casa própria, enquanto os outros sete possuem. Entre aqueles que declararam receber os menores proventos (6 professores), somente uma possui casa própria, o que salienta a relação da sensação de pertencer a uma classe social baixa mesmo com o nível de formação exigido para o exercício da profissão.

Logo, chega-se a uma incongruência entre os dados levantados nesse grupo de pesquisa. Enquanto dizem que as condições de trabalho são negativas (tabela 3), alguns(mas) citam que possuem muitas responsabilidades e obrigações (principalmente os(as) que lecionam na rede privada) e carga horária de regência de sala elevada, 12 (doze) dos 14 (catorze) dos(as) professores(as) pesquisados(as) não consideram suas condições salariais inadequadas, o que, pensa-se, possa estar atrelado aos fins prioritárias da educação em geral e do ensino de História em especial, da própria motivação pessoal que levaram esses(as) docentes a serem professores(as) de História e do grau de formação desses(as) professores(as), uma vez que

70% dos sujeitos pesquisados aqui possuem formação continuada (além da somente graduação em História). Essa dicotomia entre os dados levantados através desse grupo pesquisado e a literatura científica da área (ver as considerações de Pinto [2009] no item 4.4.1 e de Gatti [2012] no item 4.4.2) coaduna com os resultados apresentados por Monteiro (2017) sobre um grupo de 21 professores(as) de História da educação básica no estado do Piauí. Nessa pesquisa, sobre bem-estar e mal-estar docente, a autora chegou ao resultado de que um pouco mais da metade dos(as) professores(as) – (52%) – avaliam suas atuações de forma positiva. A relação com os(as) alunos(as) e os resultados e progressos alcançados pelos(as) discentes são os principais fatores dessa positividade. Por outro lado, o grupo de professores(as) piauienses ressaltam a desvalorização profissional, os baixos salários e a alta carga de trabalho com fatores essenciais do mal-estar docente.

Ou seja, essa pesquisa nos auxiliou a entender os possíveis motivos desse paradoxo nos dados aqui levantados e analisados: a relação com os(as) alunos(as) e os fins alcançados no exercício da docência suplantam os entendimentos sobre a valorização profissional e as condições salariais, posto que, como será analisado no item 4.4.2, sobre os planos de carreira, somente três dos catorze professores(as) aqui pesquisados, consideram bom seus atuais planos de carreira e progressão acadêmica e salarial. Ou seja, na perspectiva de longo prazo, percebem que as condições salariais são inadequadas e aquém de suas formações e responsabilidades, mas, no imediato, entendem suas condições salariais como regular ou boa.

1.2 Consumos e formações culturais

Segundo Fanfani (2005), os(as) professores(as) são trabalhadores(as) da cultura e se espera que eles(as) contribuam na transmissão da cultura entre as gerações. Porém, os(as) docentes nunca tiveram o controle do cumprimento dessa função. Saber sobre como os(as) professores(as) adquirem valores culturais e como se utilizam de seus tempos livres, podem revelar aspectos de suas atuações dentro de sala de aula e sobre a formação discente.

Somente um professor, que ganha entre três e cinco salários mínimos, declarou não ter nenhuma prática lazer. Os demais verbalizaram que suas práticas de lazer, nos momentos livres, vão desde idas ao cinema, teatro, exposições e museus à saída com amigos e familiares

a bares, restaurantes e similares. Além disso, alguns verbalizam que atividades físicas, prática de esportes e jogos são práticas de lazer recorrentes.

Essas práticas são importantes para quem exerce a docência uma vez que podem transmitir aos(às) alunos(as) experiências e incentivá-los a consumir produtos culturais. Essas respostas revelam, também, que as condições materiais são muito importantes para o acesso aos bens culturais. Outra questão que deve ser apontada é a relação entre esses consumos culturais e a própria disciplina que lecionam. Ministrar aulas de História passa por descortinar os aspectos culturais de outros tempos e eras, além de demonstrar como a cultura contemporânea se constituiu através das experiências passadas. A relação entre História e cultura é frequente nas aulas da disciplina e auxilia no entendimento dos contextos históricos específicos de uma forma geral.

TABELA 11 – FREQUÊNCIA DAS SEGUINTES ATIVIDADES CULTURAIS NO COTIDIANO DO GRUPO PESQUISADO DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA.

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Bimestralmente	Trimestralmente	Semestralmente	Anualmente	Nunca	Não respondeu
Leitura de jornais	10	4								
Leitura de livros	10			2			1	1		
Leitura de revistas	1	5		5				1	2	
Assistir TV	8	2							4	
Assistir espetáculos de dança				2			3	6	3	
Assistir espetáculos musicais				5			3	5	1	
Frequência ao cinema	1	1	1	7	2		2			
Frequê				4	2	1	4	2	1	

ncia a teatro										
Frequência a museus	1			2	3	2	5	1		
Frequência à galeria de arte	1			1	2	1	2	7		
Frequência à biblioteca	1	6	1	2	2		1		1	
Frequência à livraria	1			7	1	1	3	1		
Uso da internet	14									
Aquisição de material (livros, revistas, etc., relacionado à disciplina que leciona).		1		6	2			2	3	

O professor que respondeu que não possui atividades de lazer afirmou que lê jornais semanalmente; lê livros anualmente; nunca lê revista; assiste a programas de televisão; assiste a espetáculos de danças anualmente, mas nunca espetáculos musicais; frequenta semanalmente o cinema, anualmente o teatro e galerias de arte, semestralmente museus; semanalmente bibliotecas e semestralmente livrarias e nunca adquire materiais culturais relacionados à disciplina de História. Usa diariamente a internet. Logo, faz uso das estruturas de aquisições culturais e de conhecimento, que podem ser consideradas atividades de lazer.

Uma professora notabiliza a importância das campanhas de popularização do teatro e dança patrocinadas pela prefeitura da cidade de Belo Horizonte como excelentes mecanismos de lazer e de aquisição social. Dado importante a se frisar, pois auxilia tanto os(às) docentes quanto aos(às) alunos(as) o acesso aos bens culturais da sociedade em que estão inseridos, principalmente de forma física. O dado do uso diário da internet pode demonstrar que alguns

aspectos culturais são assimilados por mecanismos dessa plataforma, como, por exemplo, assistir a shows, documentários, espetáculos e entrevistas através de canais do site *YouTube*.

2. CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 Percursos e Ideias

As pesquisas em educação relativas ao entendimento e busca epistemológica da identidade (profissional) docente é, em maioria, de abordagem qualitativa. Por meio de pesquisa etnográfica, estudo de caso, a observação, a análise de documentos, questionários, entrevistas, grupos focais, narrativas, narrativas em história oral e estratégias de análise do discurso, os(as) pesquisadores(as) buscam solucionar suas indagações e contribuir para o desenvolvimento tanto dos seus campos científicos, quanto da melhoria da qualidade das abordagens qualitativas das pesquisas em educação.

Para a análise das constituições identitárias dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela escolha de docentes da disciplina de História que estejam, em relação ao tempo de carreira, no terceiro ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (apud NÓVOA, 1995).

Até o final da década de 1970 havia poucos estudos que se preocupavam com a investigação das carreiras de professores(as). Huberman (1989) descortina em seus estudos a compreensão de como as carreiras dos(as) professores(as) se desenrolam e quais são, dentro e fora das instituições, os determinantes que mais as influenciam.
Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genève, Suíça, Michaël Huberman contribuiu de forma significativa no aprofundamento do sentido da docência enquanto carreira profissional, entendida como

> **“**um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).” (HUBERMAN, apud NÓVOA, 1995, p.38)

O autor correlata os estudos clássicos do ciclo da vida individual trazidos da Psicologia com os estudos de um grupo específico de professores(as). Huberman identifica estágios durante a carreira docente e transita pela subjetividade do(a) professor(a), procurando conhecer e entender a imagem que as pessoas têm de si como professores(as) ativos(as), em diferentes momentos de sua carreira profissional; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estipular o diferencial entre os(as) professores(as) que chegam ao fim da

carreira com tranquilidade, serenos, e aqueles que a finalizam com sofrimento (Costa apud SOUZA, 2012). Propõe um modelo de fases na carreira docente, centrado nos anos de experiência, e não na idade, e afirma que o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, para alguns, pode ser linear, mas para outros, há momentos de altos e baixos. A análise da carreira docente permite "a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela" (HUBERMAN, apud NÓVOA 1995, p. 38).

Há diversas formas de averiguar o ciclo de vida profissional dos(as) professores(as). Huberman optou por uma perspectiva clássica da carreira e essa é qualificada por vários acontecimentos marcantes na trajetória do docente, compreendendo arranques, descontinuidades e becos sem saída que possibilitam a mudança de itinerário. Esses acontecimentos no percurso da vida do(a) professor(a) marcam mudanças de etapas, isto é, ocasionam períodos ou ciclos no desenvolvimento laboral.

Nos estudos de Huberman identificam-se cinco etapas elementares, que não são lineares nem estáticas. Essa não linearidade do desenvolvimento profissional quiçá seja o aspecto mais substancial da pesquisa do professor suíço, já que acende a pergunta pela causalidade, a origem das diferenças de percurso por que passam os(as) professores(as) que têm a mesma formação. E, embora, esse estudo tenha sido realizado em um contexto diferente da realidade brasileira, o mesmo apresentaria elementos que podem contribuir para as reflexões e análises aqui empreendidas.

2.2. A Concepção de Ciclo de Carreira

A maior parte do trabalho sobre o desenvolvimento da carreira tem procurado, com efeito, identificar as "sequências" ou "ciclos máximos" que podem descrever não só a trajetória de indivíduos dentro da mesma profissão, mas também dos indivíduos através de diferentes profissões. Isso não significa, obviamente, que estas sequências de carreira sejam invariáveis, que sempre sigam na mesma progressão, nem que elas são universais, ou seja, que todas as pessoas de uma determinada profissão vão passar por esses ciclos ou sequências. (HUBERMAN, 1989).

O modelo proposto segue a ordem geral das fases, admitindo, porém, uma grande diversidade com relação às variáveis históricas, psicológicas e institucionais que esculpem uma determinada geração, quer dizer, pessoas de uma mesma idade e um conjunto de experiências comuns num certo espaço de tempo (Costa apud SOUZA, 2012). As fases propostas pelo autor são as seguintes: *exploração*, entrada na carreira (1-3 anos); *estabilização*, consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos); *diversificação/questionamento* (7-25 anos); *conservantismo*, serenidade, distanciamento afetivo (25-35 anos); *desinvestimento*, sereno ou amargo (35-40 anos).

A fase do início da carreira. Esta fase vai da introdução à carreira até os 3 anos de docência. É a fase da "sobrevivência" e da "descoberta". A primeira implica no controle do que pode ser chamado de "choque do real", advindo do confronto inicial com a complexa situação profissional. É a fase da preocupação consigo mesmo ("Sou capaz?"), da administração da distância entre o ideal e o real do cotidiano da sala de aula, do desafio entre a relação pedagógica e a transmissão do conteúdo, da dúvida nas relações com os(as) alunos(as), das dificuldades com os(as) discentes que criam problemas, da insegurança com a metodologia, entre outros. A segunda exprime o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade. Os estudos empíricos indicam que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são vividos simultaneamente e é o segundo aspecto que dá suporte para aguentar o primeiro, na maioria dos perfis profissionais que podem ser inseridos nessa fase do ciclo de Huberman.

Esse confronto inicial com a realidade laboral dos(as) professores(as) ao iniciar suas carreiras podem ser exemplificados nas falas de nossos pesquisados. O professor Tiago (E2/Q2) nos brinda com a seguinte revelação que coaduna com a teoria:

> Enquanto eu tava fazendo estágio... teve a possibilidade d'eu substituir duas professoras.. três professoras... duas de História e uma de Geografia. Aí eu já senti um pouco...é... como é ser professor.. Mesmo. E depois que eu me formei em 2006, 2007 eu comecei a trabalhar... na escola que eu fiz o ensino médio... que é da rede Pitágoras [sistema privado de ensino]. Então foi muito especial pra mim assim... Voltar lá... tinha toda uma questão afetiva com a escola também... A pedagoga da escola me... me ajudando. Porque uma coisa é a teoria. A gente chega cru de tudo, né? Na questão de sala de aula, essas coisas [pausa] E aí ela me ajudou na minha formação... porque a formação continua, num a... num caba, né? Formação... Aí ela me ajudou muito nisso, assim... de... de traduzir a teoria pra prática.

A professora Kátia (E3/Q1) verbaliza sobre as dificuldades iniciais com a sala de aula, a realidade dos(as) discentes e as expectativas da jovem professora:

> Bom... aí eu fui pra sala de aula ... primeira vez que eu entrei numa sala de aula, foi prum EJA ... eu ainda tava... eu tava fazendo mestrado e era a primeira vez que eu entrava na sala de aula. [pausa longa]. Aí.... aaí eu num tava no CAP da UFRJ [...] num é? [...] então foi um pouco difícil. Então ... é ... eu fiz uma [...] além do ... da escola, a escola em si tem vários problemas: não pagar o professor ... querer vender apostila pra num fazer prova. Uma série de questões assim ... isso foi em Realengo [bairro da cidade do Rio de Janeiro] ... muito difíceis ... eu também ... tinha aca... eu tinha ... era uma ... ainda num era uma professora ... né? Eu era uma pessoa que estava dando aula, mas ainda tinha um ... ainda não era uma, digamos assim, uma professora ... que sabia o que estava fazendo direito. Você vai se formando em sala de aula, né? Você acha que sabe, mas na hora você vê, quebra a cara, e vai tentando reformular... [pausa]
>
> Eu lembro dum ... duma avaliação que eu fiz ... Eu dei aula! Fiz! Levei slide! Fiz um negócio! Dei uma aula! Falei; arrebentei! [sempre gesticulando efusivamente]. [pausa]. Saí. Cheguei em casa, dormi feliz. Falei: não! Agora ... foi só... foi até sobre Segundo Reinado ... foi o primeiro conteúdo que eu dei. Eu falei: oh! Eu sei tudo! Eu trabalhava... dei a aula, arrasei! Os meninos... falava... perguntavam uma coisa ou outra, eu respondia. Falei: não, eu arrasei! [pausa] pô! Os meninos sabem tudo! Dei uma primeira prova ... os meninos não entenderam ... que eu falei ... como é que era? [pensativa] ... era ... projeto civilizatório. Dentro de uma pergunta tinha o termo: projeto civilizatório. Olha ... era uma turma de ... 40 alunos [pausa longa] se dez entenderam o que é projeto civilizatório, o que é um projeto e o que é o civilizatório e ... juntar projeto civilizatório numa mesma coisa, foi muito. [...] e na hora... eu falei: falei. Num entenderam nada, o conteúdo. Quando eu fui corrigir com eles e conversar com eles, eu percebi que eles não sabiam o que eram as palavras [...]. Eles não entenderam as palavras juntas! Eles não entenderam! Então a... a questão foi pra além do que ... você tá falando, mas a pessoa não tá entendendo o seu vocabulário [pausa longa].
>
> Então ... é ... aí eu comecei a ver que ... né? ... ahhh... tem uma coisa que é o da sua graduação ... do ... do ... a partir da sua graduação, que nível você chegou, no sentido de acesso ao vocabulário! De uma série de coisas. E depois remontar isso, pra você, de novo, conseguir se comunicar com pessoas que ainda não têm esse percurso. Você voltar atrás. Como eu também não tinha .... né? Lembrar um pouco daquela [redacted] que chegou na graduação e não sabia o que que era paradigma! [pausa]. O que que é paradigma? Né? Então, eu só anotava num ... no caderno ... e ... e ... e depois procurava no dicionário e anotava embaixo o que que era. Então voltar àquela pessoa que também num tinha acesso a um determinado vocabulário. As coisas são, às vezes, ... as coisas ... é ... é ... [pausa]. O segredo da comunicação está nas coisas simples, o vocabulário! Se a pessoa entende o que você fala, como é que você vai ... se comunicar? Ninguém vai perguntar nada, porque não tão sabendo nem o que você está falando! Então ... é ... e aí ... foi um primeiro contato.

A fase da estabilização. É o ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos de experiência docente e está marcada pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da constituição de uma identidade profissional que, pode-se supor, afirma a si mesmo como professor(a). O(A) professor(a) adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Estabilizar-se significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento na profissão. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino.

Os(As) professores(as) desta fase referem-se a sentimentos de tranquilidade no desempenho de suas funções docentes e que adquiriram uma autoridade mais natural.

> Acho que uma das questões quando você tá ... começa a atuar profissionalmente como professor, e começa a se tornar professor. Eu acho uma forma mais .... é ... clara. O que que é importante? Né? O que eu tava falando .... então, a gente fica muito preocupado ... a gente tem uma noção de que o nosso programa é muito grande, muito extenso ... né? E que isso acaba engessando o professor, se todo mundo for cumprir aquilo daquela forma. Mas, ao mesmo tempo, na hora de ... de eliminar conteúdo, isso eu tenho certeza que é na prática de qualquer professor, do conjunto de professores de História, se tem uma dificuldade de eliminar ... conteúdo ... né? É .... de alguma forma de tornar aquilo ... é ... mais [pausa] fluido! Que você possa navegar aquilo ... e ter atividades mais interessantes pros alunos ... é ... atividades que, de alguma forma, remeta a uma experiência do aluno e não só a uma aula expositiva, por exemplo, né? É ... e também ter noção daquilo do que é importante pra você como professor. Então, se ... se a sua preocupação é passar o conteúdo de ... de A a Z [gesticula na mesa, em métrica], né? De falar de cada temática dentro daquele conteúdo enooorme do que é História. Acho que você perde um pouco do porquê que você está ali. O que que você quer movimentar naqueles alunos? Se que que ... eles num vão saber de A a Z! [pausa] mesmo que você queira! [risos], né? Então, de alguma forma, o que que você quer movimentar como ... como ... como interessante para aqueles alunos? Que ... que forma de experimentação do passado você quer ... fazer com esses alunos tenham acesso [pausa]. Então eu acho que isso é uma questão ... é ... é ... que marca hoje a minha preocupação profissional, de alguma forma. (kátia [E3/Q1])

A fase da experimentação e diversificação. Ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. Não se trata, então, de um ciclo homogêneo no qual fica fácil caracterizar o pensamento e a conduta profissional do(a) docente. No que concerne à diversificação, os(as) professores(as) lançam-se numa série de experimentações, trabalham com novas metodologias, diversificam o material didático, experimentam novas formas de avaliação e modificam outros aspectos da sua prática, inovando e transformando o repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior. Essa fase do ciclo é também a fase do "pôr-se em questão": uma fase da revisão profissional, das incógnitas sobre continuar ou não na carreira, o que, para alguns, pode advir da monotonia da vida cotidiana da sala de aula, e, para outros, pode vir do desencanto resultante dos fracassos das experiências, ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram decisivamente (ou não).

Nessa seara, pode-se inserir uma fala do professor Tiago, que revela suas expectativas profissionais:

> [entrevistador]: Você enxerga, assim, [pausa], terminar sua carreira de trabalho como professor de História, ou você não tem essa perspectiva ... você nunca pensou sobre isso...
>
> [entrevistado]: não. Penso. Na... é ... [pausa longa]. Quando eu tô num momento ... assim ... mais .... oh! Se eu for, pelos sentimentos, sim! Vou continuar sendo professor pro resto da vida ... Mas, se eu for um pouco mais racional ... e pensar em questão financeira e ... pá, pá, pá, pá, pá, pá ... eu ... não terminaria enquanto professor ... Porque é... é muita energia ... é muito desgastante ... E aí, igual eu te falei, eu achando que eu já tinha passado por .... por .... várias experiências ... e até as piores experiências possíveis enquanto professor, eu me deparo com situações que eu nunca imaginei em deparar [com ênfase]. Então é uma ... é uma profissão [...] que [...] é ... assim, é muito difícil. Requer muita energia, além de conhecimento. E requer muito sentimento também...

Uma fala da professora Ana, que já possui 25 anos de docência na educação básica, nos revela que a mesma pode estar em transição para as fases seguintes, uma vez que Ana já se diz menos animada e que vem buscando manter o interesse pela profissão:

> Fui uma professora muito entusiasmada com a profissão, em especial com o Ensino de História na maioria do tempo. No entanto nos últimos 6 anos mais ou menos tenho estado menos animada, cansada e mesmo descrente com os resultados do meu trabalho. Desde então venho buscando formas de manter o interesse, motivação para continuar fazendo o meu melhor.

Sobre o "pôr-se em questão" característico dessa fase, sobre o desinvestimento ou abandono da carreira, as considerações finais do professor Eduardo (Q7), em seu questionário, corroboram com as conclusões de Huberman. O professor em questão, que está concluindo graduação em outra área de conhecimento, afirma que: "gostaria de tratar a profissão como prioridade entre os projetos intelectuais e profissionais. Entretanto, sob um conjunto de fatores, a mesma encontra-se apenas como um compromisso secundário ante aos compromissos recentes".

A fase da serenidade/conservantismo. Ciclo entre os 25 e 35 anos de experiência, no qual se alcança um patamar do desenvolvimento da carreira. "Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado 'de alma' que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos" (HUBERMAN, apud NÓVOA, 1995, p. 43). Este estado de alma pode caracterizar-se por uma atitude de *serenidade e distanciamento afetivo* ou de *conservadorismo e lamentações.* A serenidade se expressa na diminuição da vulnerabilidade diante da avaliação dos demais, na reconciliação entre o "eu ideal" e o "eu real", ou seja, na aceitação de si mesmo e do que foi capaz de fazer até o momento e com o que ainda se pode fazer. Significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula. O conservantismo e as lamentações, em alguns estudos, descortinam-se como uma

sequência da fase da serenidade. Em outros estudos isto não se confirma (Huberman apud Nóvoa, 1995). O fato é que os(as) professores(as) conservadores(as) podem chegar a esse momento por diversos caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma a qual se opõem) enquanto outros(as) manifestam essa característica por maior rigidez e dogmatismo, por uma resistência firme às inovações, por uma nostalgia do passado, dentre outros.

A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria. Quinto e último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está demasiadamente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vividas nessa etapa.

Huberman (1989) criou um modelo empírico que descomplexifica a literatura e fundamenta alguns grupos de indivíduos em estudos separados. O pesquisador mesmo salienta que, quiçá, o mais importante nas pesquisas que poderão passar a se embasar nesses ciclos não será testar a justeza do explicitado modelo esquemático, mas muito antes reconhecer e descobrir outros percursos e subgrupos de professores que seguem caminhos distintos. Isso porque, para Huberman, a generalização sempre acaba por sacrificar uma grande quantidade de particularidades importantes.

Deve-se salientar que essa trajetória profissional proposta pelo autor, como afirma Rossi e Hunger (2012), pode demonstrar que as prioridades de formação variam no percurso da carreira devido a diversos fatores profissionais, e não devem ser consideradas como estáticas e lineares, mas dialéticas. Ou seja, para essa pesquisa, se entende a proposta de Huberman como uma expectativa de análise, em que os dados coletados serão tratados com veracidade, sem se preocupar se os mesmos estão consonantes com a teoria do ciclo de vida dos professores do autor. Isso é dito por que se devem resguardar as diferenças e idiossincrasias do sistema educacional brasileiro e seus planos de carreira para o professorado nas diferentes redes de ensino, as questões dos contratos precários (designação) e as condições materiais, de trabalho e de carreira dos(as) professores(as) pesquisados(as).

Os fatores, segundo Huberman (apud NÓVOA, 1995), podem ser resumidos como as preocupações que cada professor(a) tem consigo ao iniciar a docência e ao longo de sua carreira, devido aos desencontros entre as ideias e as realidades que vão aparecendo, o sentir-se cada vez mais competente, a necessidade de experimentação e diversificação, a procura por desafios, a motivação crescente (ou não), até chegar ao final da carreira docente na educação básica.

> Com base em investigações realizadas por Barone et al. (1996), Gonçalves (19995), Huberman (1992), Nascimento & Graça (1998) e Stroot (1996) para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificam o desenvolvimento da carreira de professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor.
>
> Para tanto, Huberman (1992) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. Stroot (1996) e Barone et al. (1996) utilizam a terminologia de estágios de desenvolvimento profissional e finalmente, Gonçalves (1995), Nascimento & Graça (1998) utilizam a terminologia de fase ou etapas. (ARAÚJO, 2014, p.12)

Devido às considerações de Araújo (2014) de que a investigação pioneira nessa área é a de Hubernam (1989), essa será a metodologia norteadora dessa pesquisa, como já explicitado anteriormente. Posto isso, a escolha da terceira fase (entre 7 e 25 anos de docência) se dá uma vez que os(as) docentes, nesse ciclo, "lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc." (HUBERMAN, 1995, p. 41). Logo, passadas as inconstâncias das fases anteriores (que poderão surgir nos relatos narrativos), na fase de estabilização, os(as) docentes estão em condições de questionar mais o sistema e propor alternativas, uma vez que se sentem seguros. Dessa forma, acredita-se que suas identidades profissionais docentes estejam mais delineadas, o que, para Huberman, refletiria numa motivação e dinamismo maior com a docência e a trajetória profissional.

Os professores nessa fase (terceiro ciclo de vida de Huberman) seriam os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da "rotina da sala de aula", como consequência da busca por novos desafios. Esta fase é a mais longa do professor e onde se encontram três tipos básicos: 1) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; 2) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente; 3) aqueles que aos poucos

reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

Estabelecido como recorte de pesquisa os sujeitos selecionados que estão nesse ciclo em suas carreiras, poder-se-á verificar, também, através das entrevistas narrativas e questionários, se as projeções futuras se identificam com a crise da docência proposta por Nóvoa (1999) e se os(as) participantes dessa pesquisa pretendem, em seus projetos e objetivos, largar a docência e se dedicar a outras atividades dentro do campo da educação (ou não) e as motivações para essa decisão (por exemplo, as reformas educacionais).

Na realização dessa pesquisa usou-se a perspectiva biográfica, pois, segundo Duarte e Pereira (2016), é a que mais se destaca em termos de consistência teórica, pela complexidade e amplitude ao lidar com o tema. Essa concepção, de certa forma, insere-se na perspectiva da socialização, no entanto, ao mesmo tempo, difere-se por levar em consideração as experiências afetivas na história de vida dos professores como elementos potenciais no processo de constituição da identidade docente. "O diferencial dessa abordagem é o fato de levar a afetividade e o significado pessoal das experiências com mais ênfase do que a experiência propriamente dita" (DUARTE; PEREIRA, 2016, p.15). A afetividade confere o valor qualitativo às experiências, sem o qual as relações sociais não exerceriam qualquer efeito psicológico sobre a identidade do indivíduo.

Primeiramente, em busca de uma compreensão e na elaboração dos perfis dos docentes, foi aplicado um questionário para, posteriormente, realizar entrevistas narrativas individuais, na busca por elementos que podem ter sido invisibilizados. As informações obtidas através da aplicação de questionário serão utilizadas no contexto da pesquisa, considerando que são muito relevantes para o desenvolvimento do estudo na medida em que fomentam um leque de possibilidades de análises para uma aproximação de um perfil mais geral dos(as) docentes. Sobre o que perguntar, recorreu-se ao conceito de identidade de Giménez (2000), o qual fala de um processo de autodefinição a partir de atributos e pertencimentos sociais, incluindo a ideia de uma visão de futuro, de expectativas por parte dos sujeitos. Dessa forma, pretendeu-se sondar, na realidade empírica, o que os(as) professores(as) pesquisados(as) poderiam dizer a respeito de suas identidades (ou, pelo menos, alguns de seus aspectos), assim como seus atributos idiossincráticos e suas ideias de pertencimento social. O uso de questionários permite, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), abranger um maior número de indivíduos,

obter elevado número de dados, receber respostas mais rápidas e precisas, além de propiciar maior uniformidade na avaliação em virtude da impessoalidade do instrumento e maior tempo de resposta e em horários flexíveis. Por outro lado, o questionário possui as desvantagens de não auxiliar os respondentes em casos de dúvidas em relação às perguntas, baixo retorno de instrumentos respondidos, perguntas sem respostas (apesar de que nessa pesquisa esse número foi baixo) e desconhecimento das circunstâncias em que o instrumento foi respondido.

Concernente a uma dessas desvantagens, o baixo retorno de questionários respondidos, obteve-se, nessa pesquisa, o seguinte dado: dos trinta e cinco (35) questionários enviados, somente onze (11) foram devolvidos via correio eletrônico antes da primeira versão desse texto, o que representa pouco mais de 30% do universo de informantes pretendidos, fato coaduna com a visão de Marconi e Lakatos (2003) ao dizerem que cerca de 25% dos questionários são devolvidos aos pesquisadores. Outros três questionários foram devolvidos após a primeira escrita desse texto e seus dados foram inseridos durante a escrita de sua segunda versão, totalizando, assim, 40% de questionários respondidos.

Outra questão importante a ser explicitada é o número de professores(as) e como foram selecionados(as) para essa pesquisa. A seleção se deu por indicação de pessoas dos círculos de convivência pessoal e profissional do pesquisador. Ou seja, o resultado de 35 pessoas foi aleatório, pois dependeu das indicações e dos recortes geográfico e metodológico: os(as) docentes deveriam atuar em escolas do município de Belo Horizonte e terem entre 07 e 25 anos de experiência docente, uma vez que nosso aporte teórico é a terceira fase do ciclo de vida dos(as) professores(as) proposto por Huberman (1989, apud Nóvoa 1995).

De acordo com o Educacenso[18], do Ministério da Educação, no Estado de Minas Gerais, no ano de 2007, havia 7.886 professores(as) de História atuando no ensino fundamental anos finais, com formação superior, sendo que, nesse grupo, 7.609 eram licenciados e 277 não eram licenciados. Esse grupo corresponde a 10% do número de docentes no segmento de ensino fundamental séries/anos finais. Em relação ao segmento ensino médio, em Minas Gerais, no ano de 2007, havia 4.425 professores(as) de História em atuação, sendo que 4.285 possuíam licenciatura na área e 140 não eram licenciados. Docentes de História atuando nesse

[18] Censo do Professor realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Ano de referência 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor. Acesso: 12 de outubro de 2017.

segmento da educação básica, em Minas Gerais, em 2007, correspondia a 9% do total de professores(as) do segmento.

Logo, considerando que, *a priori,* os(as) docentes que lecionam nos dois últimos segmentos da educação básica (ensino fundamental anos finais e ensino médio) devem possuir formação superior específica na área de conhecimento em que atua, tem-se o total de 11.894 docentes licenciados; 417 docentes não licenciados e 12.311 docentes (total) que lecionam a disciplina de História no Estado de Minas Gerais, no ano de 2007.

Sendo assim, levando-se em consideração o número de 12.311 professores(as) de História que atuam no Estado de Minas Gerais, no ano de 2007, e a quantidade de professores(as) que participam dessa pesquisa, catorze, abrangemos 0,12% desse universo (referente ao Estado de Minas Gerais)[19]. Apesar de parecer muito redutivo a abrangência, como se trata de uma pesquisa qualitativa em que as histórias de vida narradas nas entrevistas é o cerne da mesma, não se considera contraproducente os resultados detalhados ao longo desse texto[20].

Voltando ao instrumento questionário, outro ponto relevante que se deve salientar é que uma professora desse grupo respondeu, via correio eletrônico, que não se sentiu estimulada a responder o instrumento de pesquisa. O estímulo a responder ao questionário parte de sua estruturação, observando, de forma precisa, a ordem das perguntas, os tipos e a formulação dos questionamentos, o uso de vocabulário adequado para melhor compreensão de quem as responde.

Essas perguntas devem estar de acordo com os objetivos geral e específicos da proposta de investigação, de maneira a obter informações valiosas. Entretanto, devem ser concisas, simples e com espaço suficiente para as respostas. Todas essas considerações foram observadas.

No questionário enviado, via correio eletrônico, aos respondentes pretendidos, foram usadas perguntas abertas, fechadas, de múltipla escolha, de estimação ou avaliação e de fato. De

[19] Como nosso recorte geográfico é a cidade de Belo Horizonte e, Segundo o censo do IBGE de 2012, a cidade possuía 22.069 docentes de todas as disciplinas nos ensinos fundamental (series iniciais e finais) e médio, e, usando o censo do professor de 2007, do MEC, para o estado de Minas Gerais, em que 10% desse contingente lecionava História, logo, poder-se-ia dizer que nossa amostra é de 1,6%.

[20] Para maiores informações sobre o panorama da educação básica em Minas Gerais e em Belo Horizonte, favor consultar o anexo D, pág. 264.

acordo com Marconi e Lakatos (2003), as perguntas abertas permitem aos informantes responder de forma livre e a emitir opiniões, possibilitando investigações mais profundas e profícuas, mas, ao mesmo tempo, exigem uma atenção maior e mais prolongada. As perguntas fechadas facilitam a tabulação de dados, por serem mais diretas, mas limitam a liberdade de resposta. As questões de múltipla escolha são aquelas que apresentam uma série de possíveis respostas sobre um determinado assunto, escalonando as preferências ou permitindo escolha mais próxima da real resposta do informante. As perguntas de estimação ou avaliação são aquelas que permitem aos respondentes a emissão de julgamentos ao elencarem uma graduação às respostas sobre um mesmo tema. Para essa pesquisa foi usado escalonamento numérico e de intensidade (ótimo, bom, regular, ruim). Por fim, as perguntas de fato são aquelas de fácil precisão, concretas: idade, sexo, profissão, religião, dentre outras.

Em relação à ordem das perguntas, foi observado o seguinte apontamento de Marconi e Lakatos (2003, p.211): "iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas e colocar no final as *questões de fato,* para não causar insegurança. No decorrer do questionário, devem-se colocar as perguntas pessoais e impessoais alternadas".

O questionário contou com sessenta e seis (66) questões distribuídas entre dados de identificação e indicadores das condições sociais nos momentos anteriores (infância, adolescência, graduação) e no momento em que ocorreu a entrevista. Tais indicadores disseram respeito à moradia, posses, hábitos, escolarização dos pais, avós, cônjuges, religião, trajetória escolar, formação profissional, início da profissão, os problemas sentidos e a busca de soluções, as práticas da escola sobre o planejamento, as regras implícitas e explícitas, seus(suas) alunos(as) e a visão sobre a profissão.

As entrevistas narrativas foram amplamente utilizadas, visto que permitem compreender melhor as dimensões pessoais e profissionais presentes nas trajetórias de vida dos(as) pesquisados(as), através das quais sentidos e sentimentos, histórias da formação profissional, objetivos e projetos e problemas de ordem pessoal e profissional podem vir a surgir nos relatos.

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente como qualquer tipo de informação desejada, praticamente como qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de

> pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE, ANDRÉ, 2015, p. 39)

Optar pelo uso da entrevista narrativa se dá, em razão, de considerá-la uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Silva[21] (2016, p.199) afirma: "Todos los relatos de vida comunican experiencias individuales que a la vez son sociales y se enmarcan en un tiempo y un espacio específicos. Ambos los elementos constituyen las coordenadas donde se construyen las identidades". Por meio da reconstrução de sua memória, através da narrativa, e por meio da seleção e organização espaço-tempo dos eventos narrados, os(as) entrevistados(as) ponderam sobre suas trajetórias e ações pessoais e profissionais, acabando por constituir sua(s) identidades(s). Sob essa perspectiva, Silva e Pádua (2010, p.111) afirmam que "ao narrar histórias, [que] estes sujeitos se constroem e reconstroem".

A partir dessas contemplações, detecta-se que a entrevista narrativa nos atende tanto quanto uma opção metodológica e conceitual, por causa da natureza do objeto de pesquisa, quanto como uma opção social e política, por direcionarmos nosso foco de atenção na probabilidade de dar voz e conhecer melhor nossos(as) professores(as) de História, que se encontram cobrados por si próprios(as), pelas políticas públicas, pela sociedade e pela gestão escolar.

Como suporte epistemológico para utilização da entrevista do tipo narrativa nos apoiou Silva (2016), Flick[22] (2004) e Jovchelovitch e Bauer[23] (2000). Esses(as) teóricos consideram que esse tipo de entrevista é fecunda para o nosso tipo de pesquisa por possuir a característica de não ser diretiva, permitindo ao(à) entrevistado(a) construir sua narrativa e reconstruir os fatores e acontecimentos mais relevantes de suas trajetórias pessoal e profissional.

---

[21] Professora investigadora da Universidad Pedagógica Nacional, 097 D.F. Sur (México). Doutora em Pedagogia pela UNAM FFYL(Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Filosofia y Letras).

[22] O Dr. Uwe Flick é psicólogo e sociólogo. Atualmente é Professor de Métodos Qualitativos no Departamento de Gestão de Enfermagem da Alice Salomon University of Applied Sciences (Berlim, Alemanha) e Professor na Memorial University of Newfoundland (St. John's, Canadá). As principais áreas de investigação em que trabalha são os métodos qualitativos, as representações sociais no âmbito da saúde pública e individual e a mudança tecnológica no cotidiano das pessoas.

[23] Sandra Jovchelovitch é professora catedrática em Psicologia Social na London School of Economics and Political Science. Nascida e formada no Brasil, sua pesquisa atual centra-se na psicologia social das esferas públicas, representações sociais e cultura, encontro entre saberes e mudança social, identidades e polifasia cognitiva. Martin W. Bauer é professor em Psicologia Social e Metodologia de Pesquisa na London School of Economics and Political Science.

> Na entrevista narrativa, pede-se ao informante que apresente, em uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado. [...] A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim (HERMANNS, 1995, p. 183 apud FLICK, 2004, p. 110).

A serventia dessa modalidade de entrevista pode ser a possibilidade de contribuir para o(a) docente de História uma construção de uma história com início, meio e fim de si próprio e dos contextos e condições que permearam e permeiam sua história de vida e profissional, descortinando, dessa forma, os principais elementos que repercutem na constituição de suas identidades pessoal e profissional.

Logo, a entrevista foi o procedimento pretendido principal para a coleta de dados e, por isso, sua utilização cercou-se de cuidados para garantir a confiabilidade e veracidade dos dados coletados. Como nos atenta Bourdieu (2003), a entrevista é uma espécie de intrusão arbitrária e, como tal, é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, pois, diversas vezes, o entrevistado pode sentir-se desejoso por falar à vontade com o(a) pesquisador(a) ou, em direção oposta, sentir-se acuado e ameaçado nas perguntas que lhe são dirigidas. As entrevistas têm, na verdade, muitas facetas; contudo, uma boa entrevista deve estar atenta às ambiguidades e enganos, à capacidade de desenvolver meios hábeis para a coleta de informações. Por essa razão, um dos cuidados a se tomar no decorrer desta investigação será o de respeitar o que Bourdieu designou por "princípio da troca", ou seja, para obter os dados com a máxima fidedignidade é preciso apresentar aos sujeitos envolvidos a finalidade da pesquisa.

Na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, a produção do conhecimento se estabelece numa relação dialógica entre quem pesquisa e quem participa. Nessa interação, sentidos são produzidos e podem ser definidos como a compreensão que esses interlocutores mercadejam durante o ato da fala. É, principalmente, por meio das narrativas que se pode acessar ao que o outro pensa sobre si e sobre os fenômenos sociais dos quais faz parte, em uma organização da oralidade remetida ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a).

Como destacam Jovchelovitch e Bauer (2000), o advento da entrevista narrativa foi suscitado por uma crítica ao esquema pergunta-resposta aplicado em grande parte das entrevistas. Logo, pode-se considerar que para a fomentação da narrativa de uma experiência, a entrevista

narrativa conseguiria abarcar mais densamente o relato, e trazer à superfície dados de extrema importância para a compreensão da identidade docente.

É importante que o(a) pesquisador(a)/entrevistador(a) não interfira diretamente no momento da narração do(a) entrevistado(a) para que não seja lesado o fluxo de pensamento (Greenhalgh et al, 2005). Se acontecer a interferência, existe o risco de a produção da informação ser mais de quem pergunta e não tanto de quem responde. Muylaert et al (2014) frisam que a colaboração entre pesquisador(a)/entrevistador(a) e entrevistado(a) no momento da interação que faz originar o processo de entrada às reminiscências da memória em articulação com o(a) pesquisador(a)/entrevistador(a) que se exterioriza pela característica de diálogo do mecanismo em questão. Mais uma vez, Muylaert et al (2014), aportados em Benjamin (1987), consideram essa narração uma forma primária de comunicação e sobrelevam que a mesma não estaria a favor de transmitir informações de maneira exagerada, mas intenciona transmitir conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas a outros. Dessa forma, o momento da entrevista se estabelece numa relação em que tempo e espaço da interseção participante-pesquisador(a) se coincidem e acabam por promover o encontro: um encontro dialógico, no qual a construção da história narrativa é também de uma mediação com o(a) pesquisador(a)/entrevistador(a), portanto uma construção dos dois sobre um evento do participante (Bakhtin, 2006).

Nessa pesquisa, a entrevista começou por uma questão exmanente para as questões imanentes. A questão exmanente é aquela trazida para a entrevista pelo entrevistador(a) e foi confeccionada no momento de planejamento que antecede a entrevista propriamente dita. Já as questões imanentes surgem no decorrer da entrevista devido à narrativa do(a) entrevistado(a) (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

Após a transcrição da entrevista, devem-se levantar os temas que afloraram da narrativa e separar, também, os subtemas. Assim, tornar-se possível analisar tematicamente as narrativas dos(as) professores(as), pois concordamos com Muylaert et al (2014) quando expressam que essas entrevistas narrativas podem ser elucidadas e estudadas de diferentes formas após o recolhimento e a transcrição dos dados, uma vez que se apresentam como uma narração histórica.

Em relação à análise temática, há o fornecimento de uma ferramenta de pesquisa maleável e profícua, que possui a potencialidade de providenciar um conjunto de dados detalhados e complexos. Esses autores definem a análise temática como um método que menciona, analisa e verbaliza padrões (temas) dentro de dados. Por sua vez, Martins e Ferreira (2016) notam que a análise temática é um mecanismo que se funda na construção de um referencial de codificação que reduz o texto qualitativo às palavras-chave e, por conseguinte, elabora-se um sistema de categorias em que os textos podem ser codificados.

Sendo assim, foi constituído para a realização dessa pesquisa um grupo de professores(as) de História, composto por profissionais que atuam lecionando a disciplina de História nos quatro sistemas de ensino da educação básica (pública municipal, pública estadual, pública federal e privada) nos dois níveis finais da educação básica: fundamental II (anos finais) e ensino médio e que estejam dentro da terceira fase do ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1992).

Falar sobre as trajetórias sociais desses sujeitos revela comportamentos, valores e idealizações sobre a própria trajetória profissional e sobre a disciplina lecionada, demonstrando, também, como as trajetórias sociais de cada um interferem na maneira que atuam como profissionais do ensino.

Relembra-se que responderam ao questionário catorze professores(as) que possuem entre 32 e 53 anos de idade e que possuem entre sete e vinte e cinco anos de docência. Relembra-se, também, que foram realizadas três entrevistas narrativas com professores(as) escolhidos dentre os catorzes respondentes dos questionários. São duas professoras e um professor.

2.3 Condições de Coleta de Dados

Na condição de professor de História da educação básica observo, cotidianamente, aspectos positivos e negativos do exercício da docência e do ensino de História nas escolas em que atuo. Além disso, minha trajetória de carreira me permite traçar paralelos com outras realidades e situações já vivenciadas. Todos esses momentos me possibilitam compreender melhor o cotidiano das instituições, as relações interpessoais entre professores(as), alunos(as), gestão e funcionários(as), as fontes de satisfação e insatisfação profissional, os desafios e

problemas organizacionais, identificar os grupos que compõem a escola, além da criação de laços de respeito e afetividade com os(as) professores(as). E, além disso, compreendo, também, as realidades relatadas através dos questionários e entrevistas.

A fase de aplicação do questionário aos(às) professores(as) ocorreu via correio eletrônico (email). No corpo do email estava uma explicação resumida sobre os objetivos da pesquisa e o agradecimento por poderem ajudar na construção de dados para a consecução da investigação empreendida. Além disso, o correio eletrônico continha dois arquivos: o questionário da pesquisa e o termo de consentimento de uso das respostas. Continha, ainda, informações pormenorizadas sobre os objetivos da pesquisa, nome do pesquisador, nome da professora orientadora e instituição de realização (FaE/CBH/UEMG). A recepção por parte dos(as) docentes e os dados obtidos pelo volume de questionários preenchidos e pela qualidade das observações foram satisfatórios, apesar da angústia do pesquisador devido à demora no retorno da maioria dos questionários e ao baixo índice de retorno. Essa angústia foi reduzida após a leitura das considerações de Marconi e Lakatos (2003) sobre o baixo índice de devolução desse tipo de instrumento de pesquisa.

Assim, no prazo de três meses, entre o início de abril e o fim de agosto de 2017 (11 questionários foram recebidos até junho de 2017 e três recebidos em agosto do mesmo ano), separou-se os dados dos(as) professores(as) de História respondentes. Dessa forma, o questionário foi aplicado a catorze (14) professores(as) num universo de trinta e cinco (35) docentes elegidos para tal.

No que concerne ao segundo instrumento da pesquisa, as entrevistas narrativas, estas foram realizadas entre a segunda quinzena do mês de junho e primeira quinzena do mês de julho de 2017. Foram escolhidos três sujeitos com trajetórias de carreira, formação continuada e situação de trabalho distintas (efetivos e contratos das diferentes redes públicas de ensino e contrato de trabalho na rede privada de ensino).

Uma das entrevistas foi realizada no local de trabalho da professora, sem a presença de discentes e da maioria do corpo administrativo da escola, resguardando a confidencialidade das informações em um ambiente calmo, silencioso e tranquilo. As outras duas entrevistas aconteceram nas residências dos(as) depoentes, por escolha dos próprios, o que pode ser entendido como local de segurança para eles(as) e facilitador para o uso de tal instrumento de

pesquisa, onde as mesmas condições de realização da entrevista foram mantidas e observadas: confidencialidade e ambiente calmo, silencioso e tranquilo.

Após essa explicitação sobre a metodologia de recolhimento dos dados a serem analisados, foi considerado salutar – relembrando a citação de Monteiro (2010) sobre a importância da disciplina como elemento constitutivo da identidade desses(as) profissionais – versar acerca da construção do conceito de História. Isso, pois, o conceito da ciência é elementar para, crê-se, o entendimento do porque esses sujeitos escolheram e se identificam com a disciplina e sua importância. Logo, na construção teórica, primeiramente se fez uma breve reflexão sobre o conceito de História, para, em seguida, refletir sobre o ensino de História e suas perspectivas na educação básica.

2.4 O Conceito de História

A palavra História, cuja primeira aparição conhecida remonta a Heródoto, é uma herança de variadas culturas do Ocidente que há quase 2.500 anos é ressignificado, cultivado e amplificado. O historiador François Hartog (2003) cita que os gregos nos presentearam com a criação da figura do historiador e do uso da História como ideia de investigação. Um dos primeiros historiadores gregos foi Heródoto (484 – 425 a.C.) que escrevia sem subvenção do poder político. Ademais, devemos à mitologia grega a musa da História: Clio. Para Pesavento (2004), o olhar da musa voltou-se para outros campos e temas, para outras problemáticas. Esse olhar é o da História como conhecimento científico, ou seja, a História como ciência dos homens no tempo (Bloch, 2002).

Segundo Koselleck[24] (2016), somente no século XVIII que o termo ascendeu à condição de conceito político e social. Albergando tanto passado quanto futuro, "a História" se metamorfoseou num conceito regulador de toda experiência vivida e a se viver. Desde então, a expressão transborda os limites de simples narrativa ou de ciência histórica. "A novidade

[24] Reinhart Koselleck foi um dos mais importantes historiadores do século XX, destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da história dos conceitos (em alemão: Begriffsgeschichte). No geral, pode-se dizer que a obra de Koselleck gira em torno da história intelectual da Europa ocidental do século XVIII aos dias atuais. Também é notável o seu interesse pela teoria da história. Koselleck estudou história, filosofia, direito público e sociologia em Heidelberg e Bristol. Tornou-se conhecido pela sua tese doutoral Crítica e crise. Um estudo acerca da patogênese do mundo burguês (1954).

está no fato de que o conjunto do emaranhado de relações político-sociais deste mundo, em todas as suas dimensões temporais, deve ser entendido como 'História'." (KOSELLECK, 2016, p.38).

A História é uma ciência dinâmica, contada e recontada pelos(as) historiadores(as) através de novas indagações e reinterpretações de hábitos e novas fontes de pesquisa. Os(As) historiadores(as) são profissionais que, impelidos pelos desafios de seu tempo, analisam e reflexionam sobre o passado e suas interferências posteriores. Durante muito tempo, o aspecto político prevaleceu nas interpretações históricas sobre o passado: grandes eventos, como, por exemplo, a Revolução Francesa, e a criação de grandes protagonistas (reis, imperadores, generais, líderes atemporais) marcam essa concepção política da escrita da História, que exclui o que é pouco útil para a vivência dos homens e mulheres comuns, podendo gerar uma passividade no tempo presente, retirando o protagonismo de todos os seres nos eventos históricos.

Essa concepção política, conhecida como História tradicional, começa a ser suplantada a partir dos anos 1930 através de interpretações sociais e econômicas. A primeira produz uma leitura dos acontecimentos com base nos interesses de classe; a outra se relaciona às experiências humanas com base na satisfação de suas necessidades materiais. Gil e Almeida (2012), citando Ciro Flamarion Cardoso (1997), versam sobre a análise desse historiador sobre as tendências historiográficas do início da segunda metade do século XX: A Escola dos Annales[25] e o Marxismo. A primeira critica a história política e propõe uma história das mentalidades, em que o coletivo social é priorizado. Além disso, considera que a História deve fornecer respostas às necessidades do presente através de suas problematizações. O paradigma marxista estabelece a luta de classes como cerne das relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que as opções das pessoas são cerceadas pelas forças produtivas.

A tendência marxista marcou, por décadas, o ensino de História na educação básica, a qual priorizou a formação econômica das sociedades. O caráter instável da produção historiográfica levou à formação de historiadores críticos das análises dos acontecimentos

[25] Nome dado ao enfoque da História iniciado em 1929 por historiadores franceses que queriam uma relação mais profícua entre História e Sociologia, por meio da ênfase nos sistemas sociais, em seus aspectos estruturais, populacionais, ecológicos e culturais, e como atuam na transformação da vida social. Os historiadores dessa linha historiográfica enfoca(va)m nas grandes forças transformadoras, o que os ligavam ao pensamento marxista.

históricos pelo viés econômico. Esse grupo fundamentou a necessidade de ampliar os olhares para as ações humanas no tempo, observando seus modos de pensar, agir e sentir, ou seja, uma História Cultural. Essa nova vertente de interpretação da existência humana e suas relações aproximam-se em demasia com a Antropologia, visto que outros povos, antes negligenciados, passam a protagonizar as análises historiográficas, num abandono do eurocentrismo, através de novas metodologias (memória oral, lendas, objetos materiais) e novos documentos. É a perspectiva da micro-história[26], intercalada com a perspectiva macro da História.

A História passa a ser considerada ciência a partir do século XIX. Isso ocorre devido à visão de modernidade, uso da razão, substituição do poder clerical pelo poder intelectual, proposição da democracia representativa e do Estado de Direito, com base na igualdade civil dos homens.

> ... a gestação do moderno conceito de história, o que seria dado entre 1750 e 1850, [...]. por essa altura, Iluminismo, ascensão social da burguesia e industrialização se combinam para, a partir do espaço cultural alemão, estimular uma alteração sem precedentes no significado dos diversos conceitos políticos fundamentais a partir dos quais se organizava a experiência no mundo ocidental. [...] o termo história ganha, à luz da experiência moderna, um grau de abstração e generalidade tão elevado que passa a ser capaz de se referir a todas as histórias particulares possíveis. (KOSELLECK, 2016, p.11/12)

Esses valores, nomeados iluministas, passam a ser questionados devido às novas formas de opressão e dominação, o que, por razões notórias, levam a questionamentos também ao conhecimento histórico produzido pelo crivo desses princípios que o sustenta. Logo, a ciência História, passou a ser sinônimo de política, constituindo-se como narrativa linear dos fatos, concentrada nos grandes feitos dos grandes homens e apoiada em documentos escritos de caráter oficial. Abandonavam-se as narrativas (crônicas), características da produção historiográfica até então, para o papel reconstrutor do passado através de documentos oficiais, hierarquizando as fontes, criando uma ideia de objetividade e de cientificidade para a Historiografia. "O século XIX assiste, portanto, a uma mudança no estatuto do saber histórico: de gênero literário, transforma-se em disciplina científica." (GIL/ALMEIDA, 2012, p.52). O surgimento de uma ciência histórica independente pode ser conectado a uma classe

[26] Metodologia que realiza uma redução na escala de análise, explorando intensamente o objeto em questão. Demonstra que o passado num é dado posto, mas algo que se reconstrõe a partir das interrogações do presente. Os historiadores dessa corrente buscam atingir, no micro, a dinâmica da vida, construindo versões sobre o passado.

média burguesa que se intelectualizava e que, simultaneamente ao desenvolvimento do conceito moderno de História, apropriava-se de sua identidade. (Koselleck, 2016). De acordo com esse teórico da História, "tão logo as massas estamentalmente desarticuladas desafiaram para uma nova organização social e política, cresceu o papel do ensino da História." (KOSELLECK, 2016, p.212).

O século XX é um ambiente frutífero para o desenvolvimento da escrita da História. O caráter positivista do século XIX é criticado, assim como a forma literária. Os maiores críticos dessas óticas são os historiadores da Escola dos Annales, que enfatizaram a necessidade de combater a História política em prol da ideia de uma História-problema. Nessa visão, o fato não é uma realidade em si, mas algo construído pelo historiador, a partir da formulação de um problema. Sendo assim, as fontes históricas não falam por si, mas são as interpretações do cientista que produzem o conhecimento histórico.

Para Chartier[27] (2001), as fontes históricas que descrevem as ações do passado não são textos inocentes e, apoiando-se em Certeau, demonstra a tensão fundamental que tipifica a História em relação à ficção: "discurso no qual intervêm construções e figuras que são da escrita narrativa, portanto, também da ficção." (CHARTIER, 2001, p.138). Por esse ponto de vista, a escrita da História é um discurso, no qual o(a) historiador(a) aprisiona parte da realidade, uma vez que o passado não pode ser apreendido devido às limitações metodológicas dessa ciência e, principalmente, devido ao local de onde fala o(a) historiador(a)/narrador(a), aproximando a História da ficção.

> "Enganam-se muito aqueles que exigem que um historiador se comporte como alguém sem religião, sem pátria, sem família – é que não se deram conta de que estão pedindo algo impossível". O historiador – como o próprio participante – não conseguiria evitar trazer consigo seus pontos de vista, que dependem da origem, do status, dos interesses e da posição, de forma que uma História post eventum sempre se transforma. (KOSELLECK, 2016, p.193).

Outro historiador importante nessa discussão sobre a escrita da História é Paul Veyne[28] (1998). Este anuncia a subjetividade da História e a relatividade da dimensão dos fatos, uma

[27] Roger Chartier nasceu em 1945, em Lyon. Formou-se professor e historiador simultaneamente pela Escola Normal Superior de Saint Cloud, nos arredores de Paris, e pela Universidade Sorbonne, na capital francesa. Em 1978, tornou-se mestre conferencista da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e, depois, diretor de pesquisas da instituição. Em 2006, foi nomeado professor-titular de Escrita e Cultura da Europa Moderna do Collège de France. Também leciona na Universidade da Pensilvânia, nos EUA.

[28] O historiador francês Paul Veyne é um dos principais especialistas em Antiguidade e professor emérito do Collège de France, onde lecionou de 1975 a 1998, na cadeira de História de Roma.

vez que é o olhar do(a) historiador(a) sobre as fontes que determina a elaboração da historiografia. Logo, a importância concebida a determinadas fontes e não a outra, a determinados fatos históricos e não a outros, depende de critérios escolhidos por cada um, não possuindo, em definitivo, grandeza absoluta. Veyne disserta, também, sobre a liberdade do(a) historiador(a) em recortar a História ao seu modo, enunciando todos os caminhos e meandros pelos quais a construção histórica pode passar. As diferentes visões sobre as mesmas fontes indicam as inúmeras possibilidades de narrar os acontecimentos e constatam que as pistas e indícios dos documentos históricos são extraídos pelo olhar do(a) historiador(a), influenciado pelo seu tempo e espaço. "Os historiadores, esses 'criadores' do fato, dão valor a cada um de acordo com uma série de critérios: no limite defendem determinada ideologia e catam, no passado, acontecimentos que possam reforçar seu universo teórico." (PINSKY, 2014, p.8)

Todos esses processos de transformação demonstram um constante renovar da escrita da História, que coloca em evidência novos métodos, novos objetos e novos temas para a produção do conhecimento. E isso repercute no ensino, pois, como disse Schopenhauer, citado por Koselleck (2016, p.190): "somente através da História um povo vem a se tornar plenamente consciente de si mesmo".

Sobre o conceito de História e sua aplicação como ciência ensinada nas escolas para crianças, jovens e adultos, a principal dificuldade dos(as) professores(as) é a noção de tempo histórico. Para a maioria dos(as) alunos(as) a dificuldade de entender as mudanças e permanências no tempo histórico acaba por pormenorizar a importância da disciplina – e da ciência – em relação às ciências mais exatas, mais duras, gerando uma falta de prestígio dessa ciência humana entre discentes e comunidade escolar. Isso acaba levando, muitas vezes, à resposta, por parte dos educandos, de que a História é ciência que estuda o passado para compreender o presente e preparar para um futuro melhor. Ademais, a periodização da História e sua estrutura curricular dificultam a assimilação do tempo histórico, aproximando-a do tempo cronológico.

> Definições iguais ou semelhantes estão contidas nos manuais didáticos, que, em sua maioria, possuem um capítulo introdutório que define a História, estabelecendo a relação temporal presente-passado e informa sobre o tempo cronológico e as divisões da História. Esses conceitos acabam, entretanto, diluindo-se no decorrer do

É autor de "Como Se Escreve a História" (ed. UnB), um ensaio clássico de 1971 que questiona a pretensão da historiografia de se constituir em ciência pura, aproximando-a da ficção.

> curso, sem articulação concreta com o conteúdo transmitido, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar História é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento fatual do passado. (NADAI & BITTENCOURT, In: PINSKY, 2014, p.96).

Logo, a prática do(a) professor(a) deve contar com elementos do próprio campo da História enquanto disciplina escolar, de modo a ser um campo de saber autônomo e socialmente importante, além de tecnicamente ensinável, permitindo aos(às) discentes caminhos para que entendam o entrelaçar dos acontecimentos históricos e não uma linearidade dos mesmos.

2.5 O Ensino de História e suas perspectivas

Como professor da disciplina de História, ao longo da minha trajetória de trabalho, sempre me questionei e continuo me questionando sobre a importância atribuída por mim a essa ciência e aquelas dadas pelos(as) alunos(as) aos conhecimentos históricos. Ainda me lembro de alguns(mas) professores(as) de História que tive durante a minha educação básica e como lidavam com a transmissão de determinados assuntos do currículo, com estratégias usadas na transmissão de informações e conhecimentos. No senso comum, o(a) professor(a) de História é visto(a) como um(a) professor(a) eloquente, performático(a), que fica horas discorrendo sobre outros tempos históricos. Narrativas essas que, explanam alguns, eram verificadas através de questionários, linhas do tempo e leitura de textos. Mas será que ensinar História para as gerações atuais e futuras funciona com essas estratégias? Será que o alunado de hoje se contenta e se emociona com monólogos de seus(suas) professores(as)? O que é e como deveria/poderia ser a construção do conhecimento histórico? Qual a importância da História a ser ensinada?

O professor Carlos (Q9), em sua fala, pôde nos dar um norteamento sobre essas questões, ao mencionar que

> trabalhando desde 2008 com a disciplina de História, tenho observado com grande preocupação o pouco interesse dos governantes e sociedade com o profissional de História. A maioria dos jovens chega ao ensino médio e não sabe qual o objetivo da disciplina de História na escola e isso é muito grave. Estudar algo ao longo de uma "vida" toda no ensino formal e não saber sua aplicabilidade, seu objetivo. Enfim, este desinteresse levou à reforma do ensino médio, colocando uma disciplina de suma importância para a formação crítica das crianças e jovens do nosso país em segundo plano. Precisamos mudar essa realidade.

Posto isso, essa preocupação, temos as considerações de Pinsky (2014), historiador e editor[29], acerca das preocupações críticas com a pesquisa em História e seu ensino na educação básica que datam, no Brasil, da década de 1970. A organização anterior do Estado brasileiro levava a um ensino positivista e depois teleológico. A instituição escolar, sob o parâmetro do nacionalismo vigente, era colocada com base para a criação e manutenção da nação e formar seus cidadãos, possuindo, dessa forma, tarefas específicas nessa seara. Posto isso, ainda, a escola pública, principalmente, sentiu-se com a tarefa de introduzir, para alunos de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e, paradoxalmente, inculcar um conteúdo embasado nos feitos das elites, consideradas agentes da construção nacional. Nesse período, a tarefa da História era a de referendar várias imagens do passado, legitimando as tradições.

A negação da participação popular dificulta a explicação de vários acontecimentos históricos, além de induzir aos(às) alunos(as) das classes mais populares a ideia de que sua história não tem valor ou que não é História, perpetuando a dominação intelectual dos grupos dominantes. A representação da participação popular no caso das escolas, principalmente, através do material didático, é, assim, não somente uma questão de caráter científico, mas também de esforço de apreensão do real e de caráter político, o que permitirá aos(às) alunos(as) das camadas populares posicionarem-se melhor e de forma mais crítica em relação ao presente. Essa percepção crítica poderá levar ao entendimento do passado não somente como produto acabado das ações das elites e dos governantes, mas como uma relação dos conflitos de interesses de todos os setores sociais. Essa premissa começa a aparecer, no Brasil, nas últimas décadas do século XX no ensino de História, alterando as relações da nova geração de professores(as) da disciplina perante as importâncias de se lecionar História.

A nova geração de professores(as) e pesquisadores(as) da área que saiu das universidades nesse momento passa a preocupar com um ensino mais social, mas esbarra na desvalorização social e salarial dos(as) professores(as), na massificação do ensino, na qualidade duvidosa dos materiais didáticos e nas difíceis condições de trabalho. A transição democrática pós-ditadura militar vai reagrupar os grupos de historiadores(as) e, consequentemente, significou reflexos sobre o ensino e pesquisa de História no Brasil. Até mesmo a vitória contrarrevolucionária da

[29] Foi professor na Unesp, USP e Unicamp. Atualmente profere palestras, desenvolve cursos e participa de congressos.

direita no país levará a mudanças na perspectiva da formação dos historiadores(as) e professores(as) que atuarão na educação básica. As condições profissionais os elevarão a um status social diferente do da maioria da população nacional, inserindo-os na classe média burguesa, havendo o risco de a proletarização social despolitizar o grupo, separando-o das classes subalternas e dificultando o ensino de História voltado para o social.

Sendo assim, Geertz (2000) verbaliza a vivência numa realidade em que valores, tradições e costumes, dos mais variados cantos do planeta, são apresentados e discutidos no dia a dia, interconectando-se em velocidade cada vez maior. É sob essa ótica que os(as) professores(as) de História interiorizam seus papéis e as novas gerações assimilam essa avalanche de informações e as transformam em conhecimentos significados e úteis para si. Essa nova realidade se traduz, também, na vulnerabilidade das relações de trabalho que, atualmente, são frágeis e efêmeras, distanciando-se do discurso secular de que a escola é esteio formativo para uma vida adulta estável profissionalmente. Essa nova realidade impõe mudanças no papel da escola básica, e, por consequência, na atuação dos(as) professores(as) de História e na importância dada à disciplina.

Sobre esse aspecto, duas falas da professora Kátia (E3/Q1) reforçam essas mudanças que, de alguma forma, também estão inseridas no contexto sociopolítico brasileiro atual de polarização ideológica:

> Então, Ana Maria [professora Ana Maria Monteiro] foi uma pessoa que ... que fixou a ideia de que um professor de História, sendo professor, em qualquer que seja sua área, o que ele tem que fazer é refinar a metodologia. [...]. Assim como ele faz com um ... um grupo de graduação. Que ele também... ele pode jogar a informação que for, mas ele, de alguma forma, tem que.. Tem que se... tem que se chegar àquele aluno. Então, um aluno que chega recente na graduação, eu não vai entender o que você for falar. Que é o que normalmente acontece, né? E ... os alunos vão sair por aí pra tentar entender o que o professor vai ... vai tá falando. E muitas vezes só vai entender depois. Faz parte, também! Mas eu acho que também ter um cuidado com o que o ... o aluno, a sua audiência, o seu interlocutor, vai ... tem a possibilidade de entender ou não, né?
>
> [...]
>
> a História está sendo demonizada. Agora se lida com o professor de História como se fizesse lavagem cerebral! Né? É ... a História parece ser ... o professor de História, na verdade, perdeu completamente o respeito. Se o professor já não tem respeito, o professor de História parece que não tem respeito nenhum! [pausa]
>
> Porque parece que ele vai fazer alguma... alguma coisa que vá ... fazer os alunos .... se tornarem robôs... então, cada vez mais, a gente é desvalorizado. Então você entra numa discussão, você é professor de História, pronto! Isso te descredencia ... é ... é ... de qualquer possibilidade de conversa. Então, se a coisa continuar do jeito que

> está, né? E ... e ... e está, né? Eu acho que a tendência é, cada vez mais, a nossa disciplina, em si, e eu falo não só a nossa disciplina, mas a área de humanas, de uma forma geral, ela perder cada vez mais espaço, porque o respeito a gente já tá perdendo!

Portanto, um dos temas que salta a essa nova perspectiva de ensino de História e sua relação com o presente é o da Identidade. Entendida como negociada na interação entre os sujeitos (Dubar, 2005), a identidade é historicamente constituída e logo, na escola, as diferentes gerações identitárias entram em conflito, assim como o ensino de História e sua relação identitária com alunos(as), professores(as) e referenciais. "Para cumprir seu papel, a disciplina de História necessita ter como foco a construção de possibilidades educativas que reflitam sobre a história do aluno, de coletivos próximos e distantes." (GIL; ALMEIDA, 2012, p.39). A disciplina de História lida com as relações sociais de poder e os processos históricos que contribuíram e contribuem para a produção das identidades. A partir disso, as aulas de História podem (e devem) ressignificar e reposicionar as identidades inferiorizadas e estereotipadas pelas sociedades, criando novos parâmetros e relações sociais, uma vez que uma das competências desenvolvidas a partir do ensino de História é analisar permanências e mudanças, em que as identidades são pontos basilares.

Outro questionamento sobre a prática do ensino de História é a razão de sua existência. Para que aulas de História? Ora, o ensino da disciplina, nos contextos atuais, pode ser relevante para o debate contínuo sobre mudanças e permanências sobre preconceito e discriminação e suas raízes sociais, políticas, culturais, econômicas e geográficas. As aulas de História podem auxiliar na compreensão e desconstrução desses paradigmas e auxiliar, também, na construção de novas visões de mundo, em que o respeito, a pluralidade, a diversidade e a tolerância possam ser os novos paradigmas. Esse questionamento sobre o ensino de História relaciona-se com uma afirmação sobre o próprio conceito de História:

> "Que a História do mundo precisa ser reescrita de tempos em tempos, sobre isso creio que não resta mais dúvida, nos dias de hoje" – escreveu Goethe, pouco depois. "Mas tal necessidade não decorre do fato de que tenha sido descoberta muita coisa nova, mas do fato de que apareceram novas concepções, porque o cidadão de um tempo que progride é levado a posições a partir das quais aquilo que passou é visto e avaliado sob uma nova forma". Desde então também a História como tal adquiriu uma qualidade genuinamente temporal. (KOSELLECK, 2016, p. 197).

Muitos conteúdos dessa disciplina lecionados em sala de aula estão organizados pelas questões sociais, culturais, políticas e econômicas que os envolvem.

> Essas novas perspectivas, que reconhecem a complexidade das questões envolvidas no ato de ensinar, permitem avançar em relação a estudos e análises que, não reconhecendo a especificidade da cultura escolar, buscavam o avanço apenas através da maior aproximação com o conhecimento científico. O ensino seria melhor na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação 'a produção científica contemporânea'. (MONTEIRO, 2003, p.10).

São aspectos importantes e dizem respeito a todos os seres humanos. O grande problema aqui é a forma fragmentada em que aparecem e são transmitidos aos(às) discentes, o que pode levá-los(las) a não entender as influências e entrelaçamentos que existem entre eles. Ou seja, não aprenderão História como processo. Logo, a maneira como os(as) professores(as) ensinam e avaliam seus(suas) alunos(as) deve sustentar-se na perspectiva interativa dessas concepções. Além disso, os instrumentos didáticos utilizados (livro didático, livros, filmes, documentos, imagens, jornais, etc.) enfatizam as escolhas do(a) docente e ampliam as possibilidades de reflexão global por parte dos(as) discentes. "O estudo de História não deve ser apresentado fragmentado, impossibilitando o aluno de articular fatos. É preciso manter o propósito de que o aluno consiga entender a História como um processo que não tem um fim em si mesmo." (GIL/ALMEIDA, 2012, p.50)

Esses questionamentos e as novas perspectivas do ensino de História alteram as relações identitárias dos(as) professores(as) dessa disciplina. Dessa maneira, no que respeita especificamente às constituições e reconstituições das formas identitárias dos(as) professores(as) de História da educação básica, não se pode deixar de analisar a trajetória da disciplina que lecionam e sua "importância" dentro da escola e da sociedade, uma vez que a matéria que se ensina ou que se pretende ensinar tangencia as concepções de cada professor(a). A maneira como reconhecemos e conhecemos cada disciplina escolar ou área do currículo afeta diretamente a forma como é ensinada aos(às) alunos(as). Isso pode ser verificado, por exemplo, na fala dos sujeitos dessa pesquisa quando mencionam a formação cidadã, as dificuldades e facilidades com determinadas áreas do currículo e, até mesmo, como os(as) docentes que fizeram parte de suas formações influenciam positiva e negativamente na maneira como lecionam, como verifica-se, por exemplo, nos relatos das professoras Rosana e Kátia apresentados no capítulo 5 deste trabalho.

Uma disciplina escolar não é somente constituída de conteúdos programáticos. Chervel[30] (1990) afirma que os conteúdos disciplinares são apenas meios usados para o alcance de um fim, e um momento ideal para isso é quando uma disciplina escolar é alvo de alguma mudança, quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou reforma/renovação do sistema educacional.

> ... essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado, as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço da finalidade educativa (CHERVEL, 1990, p. 188).

Como afirma Monteiro (2003), doutora em Ciências Humanas/Educação e professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a perspectiva de constituição de um saber escolar deve compreender que a educação escolar não é limitada pela seleção do existente na cultura em um dado momento histórico, mas o que foi selecionado deve ter correspondência com a realidade e ser palatável à assimilação e transmissão: "Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares". (MONTEIRO, 2003, p. 13). Chevallard, citado por Monteiro (2003), afirma que há uma diferença entre o saber acadêmico e o saber ensinado, sendo que o último somente é possível quando o primeiro sofre deformações e adaptações que o tornem apto a ser ensinado. Essa perspectiva acaba por dialogar com as considerações de Chervel, apontando que o saber ensinado nas escolas – seja na disciplina de História, seja nas outras do currículo escolar – dialoga tanto com o saber acadêmico quanto com a cultura e o momento histórico em que está inserido. Ou seja, "o conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas". (SACRISTÁN, In: NÓVOA, 1999, p.85).

Segundo Viñao Frago (apud PINTO, 2014) as disciplinas escolares não podem ser estudadas separadas dos principais agentes que lhes dão vida – os(as) professores(as). Logo, ao se analisar a identidade profissional do(a) docente de História, não se pode separar a trajetória dessa disciplina como campo epistêmico, uma vez que a identidade desses(as) profissionais é

[30] André Chervel, nascido em 1931, foi professor em escolas secundárias e faculdades (1952-1964, 1973-1982). Ele ensinou lingüística francesa na Faculdade de Artes de Aix e na Universidade da Califórnia, Santa Bárbara (1964-1973); e completou sua carreira como pesquisador do Departamento de História da Educação, onde agora é pesquisador associado. Sua pesquisa, iniciada no final da década de 1950, faz parte da linguística, da história da linguística e da gramática e da história do ensino

moldada pelo campo epistêmico em questão. Corrobora com essas ideias uma das constantes identitárias identificadas por Marcelo (2009): o conteúdo que se ensina constrói identidades. O pesquisador espanhol ressalta a importância do conhecimento profundo do conteúdo que se ensina como contribuição à formação da identidade docente e afirma, sob essa ótica, que esse conhecimento que os(as) professores(as) possuem influencia, também, no que ensinar e como ensinar.

> O conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares (MONTEIRO, 2010, p. 95).

Nadai, escrevendo para a publicação de Pinsky (2014), revela que a História como disciplina escolar surgiu, na Europa, nos fins do século XIX, interligada aos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. Logo, surge como disciplina que auxilia na elaboração da identidade nacional e, isso posto, gera a indagação de quem serão os(as) agentes dessa empreitada e como atuarão na mesma, além de como deverão ser formados para contribuir nesse projeto. A ciência História e a disciplina escolar História se apresentam, dessa maneira, como um dos pontos fundamentais no processo de formação da identidade do(a) cidadã(o) nacional que deve colaborar e continuar a organização da nação brasileira.

> Esse fato foi reforçado no espaço escolar de duas maneiras distintas. De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos aos seus aspectos psicológicos individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial; e, de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas. (NADAI, In: PINSKY, 2014, p.30).

Logo, o aprendizado da História nacional, ensinada a crianças e adultos, permite conhecer a identidade de uma nação e seu estatuto através dos tempos. Ademais, reforça, privilegia e legitima uma história justificadora de um projeto político de dominação burguês, principalmente no nível médio de ensino.

A desconstrução desse ensino se inicia, na Europa, após a Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, após a redemocratização. As mudanças na Historiografia descortinam para um novo ensino da disciplina, com vistas a abraçar as novas classes sociais que estão entrando na rede básica de ensino. A História precisava se assemelhar e se aproximar desse público, mas,

porém, a formação dos(as) professores(as) ainda se encontrava longe dessa necessidade/realidade. O resultado é um sentimento de impotência e angústia dos(as) docentes de História diante das contradições entre os discursos das autoridades educacionais e do currículo e a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula. A expansão do ensino não estava sendo acompanhada de medidas eficazes para manter os(as) alunos(as) das classes menos favorecidas da sociedade na escola. E essa é uma realidade que persiste nos dias atuais: "[...] um dos maiores desafios de todos os que se responsabilizam pela construção de uma escola tendencialmente aberta à maioria da população ainda é garantir a permanência dos alunos na escola." (NADAI, In: PINSKY, 2014, p.33)

Para isso, uma boa medida para desempenhar satisfatoriamente a função docente é a valorização da experiência cotidiana dos(as) discentes, ou seja, partindo do entendimento de que a escola e o(a) professor(a) de História não são os únicos responsáveis pela educação dos(as) estudantes, já que esses trazem uma bagagem familiar (assim como seus[suas] professores[as]). O(A) professor(a) realiza seu trabalho e pode ampliar, produzir e transmitir conhecimentos, de forma sempre crítica. "Por isso, conquanto não se deva[m] negligenciar as experiências de vida dos alunos, parece óbvio que elas podem ser mais bem aproveitas a partir dos conhecimentos e da sensibilidade que conformam a consciência do professor de História". (MICELI, In: PINSKY, 2014, p.40)

Essa valorização é fundamental para uma mudança nas perspectivas do ensino da História e, consequentemente, no reconhecimento do valor da disciplina e do(a) profissional que a leciona. A História ensinada nas salas de aulas para crianças e adolescentes não deve apenas apontar os acontecimentos passados e buscar, através desses exemplos, moralizar a sociedade. Deve-se demonstrar o porquê de a realidade presente se configurar de tal forma, usando o passado e suas lições esclarecedoras para buscar alternativas críticas e conscientes para a melhoria gradual e qualitativa da sociedade. Não é profícuo ficar denunciando o presente através do passado, mas criar outras lutas para modificar e entender a realidade a nossa volta. Para isso, é imprescindível subjugar e ignorar os programas oficiais, criar e aceitar novas pelejas e experiências. É crucial ter coragem de combatê-los de todas as formas para que, na voz de seus(suas) profissionais, a História ganhe dignidade e importância, mesmo quando isso não parecer ser possível.

Atualmente, os currículos escolares e o trabalho em sala de aula têm procurado nivelar-se com a progressão dos estudos históricos nas universidades. A História dos fatos, política, foi substituída pela Social, Cultural, das Mentalidades, entre outras. As "pessoas comuns" já são reconhecidas como agentes da História, o dia a dia já está presente nas aulas e o etnocentrismo está saindo de cena e entrando a pluralidade de visões. A seleção de conteúdos, a divulgação da epistemologia histórica e a sempre questão "para que serve?" têm obtido respostas congruentes e satisfatórias por parte de pesquisadores(as), historiadores(as) e professores(as). Portanto, a responsabilidade social do ensino História está posta à mesa, revelando a importância de cada tema, explicando e tratando claramente os conteúdos, sugerindo nas formas e abordagens e apresentando materiais didáticos alternativos.

O poder da História encontrada nos materiais didáticos e lecionada nas escolas é grande, mesmo que imperceptível.

> Para Moriot, a História escolar não precisa buscar nenhuma prática social de referência: ela própria, no sentido de História vivida, é a primeira dessas práticas sociais. Mas, além disso, a História escolar dialoga com as visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais – [...] e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais. (MONTEIRO, 2010, p. 107).

Sendo assim, a prática dos(as) professores(as) de História e suas relações com os currículos e conteúdos lecionados dizem muito sobre a história ensinada. Ademais, suas trajetórias pessoais e profissionais também influenciam na apropriação que fazem do saber docente e do saber acadêmico dessa ciência. É demasiado importante, portanto, o cuidado que os(as) docentes devem ter nessa apropriação, controlando as situações escolhidas para o desenvolvimento de seu trabalho nas diversas salas de aulas e seus diversos públicos.

Pode-se ilustrar esses aspectos do ensino de História (e as dificuldades encontradas no processo) nas falas do professor Tiago e da professora Kátia:

> Eu tô com uma situação, por exemplo, agora com o terceiro ano lá do [redacted] [nome da escola suprimido] que eu... eu venho tendo conflito com essa turma desde o início do ano. Mas conflito, assim, de... de... de... é... é... de bagunça, de desrespeito, não. Eles são indisciplinados no sentido que eles são... é... eles não fazem as coisas... eles dormem... eles têm preguiça... eles... A indisciplina vai nesse sentido, mas nem conversar, eles conversam. Sabe? Tanto que falta vida naquela turma, assim...
>
> E aí... [ênfase] a pedagoga me dando uns toques... eu entendi... aí, agora eu entendo que eles estavam reclamando da minha aula. Fui conversar com eles... e eu fui entende.... eu custei a entender qual que era a queixa deles... [pausa] A questão é que

eles confundem História das Ciências Humanas com História de ficção [enfático]. E quando eu percebi isso... que eu fui explicar pra eles... eles não aceitaram. Eles falaram que não era isso; que eles sabem a diferença. Aí eu vi que eu tava com dois graaanndes problemas. Primeiro: que eles não sabem o que que é História... e outro que eles não sabem que não sabem. Então pra chegar [gesticulando] nisso aí de uma forma que eles não vão... é... se sentir ofendidos [pausa longa] Tá muito delicado! Tem uma reunião, agora, segunda-feira, com a pedagoga, pra ver o que nós vamos fazer.... E aí... E eu percebi uma discrepância muito grande desse terceiro ano pro primeiro e do segundo, porque eu dou aula... pro ensino médio lá... todo [pausa longa]

E aí... a única coisa que tem diferente... porque eu não tenho nenhum tipo de problema... nesse sentido... com didática, metodologia com o primeiro e o segundo. Principalmente metodologia ativa [enfático], que é o que o [redacted] pede... Mas o terceiro ano num vai... Agora eu entendi por quê... Mas num é só comigo. Eu escuto eles falando de outros professores... da área de Humanas. Aí eu percebo que é um problema conceitual muito grande. Eles falam que esses professores, tanto que... que eles já tiveram .... e que inclusive eles gostavam... enquanto pessoa; eles não gostavam enquanto professor, porque eles achavam... que eles estavam fazendo doutrinação [enfático]. E que eu também... faço doutrinação; que a gente quer fazer uma revolução comunista [ênfase]. Aí eu percebo que eles fazem confundem capitalismo com democracia... que existe uma série de... de confusões conceituais.... que eu tô desesperado, assustado com essa realidade!

[...]

E aí ... eu descobri ... essa questão deles, essa lacuna que eles têm, não só de conhecimento, mais [sic] [pausa muito longa] a ponto de entender a ... a ... a própria falta, aí eu tô pensando em conceito da psicanálise, assim... É claro que é uma... análise bem... bem superficial, pela ... porque eu tô ali enquanto professor e não enquanto pesquisador. Mas enquanto pesquisador da área da educação, principalmente com a fundamentação teórica da psicanálise, eu levantei algumas hipóteses ali assim ... por exemplo que eles ... não ... não ... não querem entender que eles têm uma lacuna de conhecimento. Então é mais fácil colocar a culpa no professor, ou nos professores anteriores ..., né? Por que aí é o que a psicanálise fala da falta mesmo, assim... que é.... [gagueja] eles... eles estão cobrindo essa falta [pausa longa] essa noção de que eles não são perfeitos. [...] A psicanálise chama de ... é ... objeto A... e tal. [...] Então eu percebo isso, assim. Aí, isso incomoda eles... alguém chegar, tirá-los da zona de conforto, porque eles falaram, assim: "a gente tá acostumado com isso. De chegar e contar uma históooria ... com início, meio, fim [enfático]. Alguma coisa interessante que aconteceu..." ... Eu falei assim: "gente, cês tão confundindo... História num é isso." [pausa longa] (Professor **Tiago** [E2/Q2])

Eu falei de coisas que hoje eu vejo que num .... eram boas ideias, mas tavam ainda dentro do universo acadêmico que num tava encaixado dentro daquela realidade. Eram ideias boas, né? Mas que num ... num casavam ainda de forma adequada, mas a ideia era boa. Então ela [professora Ana Maria Monteiro, da UFRJ] me ajudou a readequar isso dentro do universo escolar. E ... , especialmente, readequar! Porque ela nunca deixou ... é ... das vezes que eu tive essas experiências que ela mediou. Eu sempre fiz isso, né? porque eu tava muito tomada pelo mundo da academia, como todo mundo na graduação. Mas ela sempre mostrou que é isso que a gente deve fazer, né? Que o professor ... mesmo dando aula pro ensino médio ... é ... sendo ... não sendo no ensino médio, sendo criança ou adolescente, ele não pode perder a dimensão que ele também é um pesquisador. Então, com ela, eu ... eu aprendi isso, assim. Que você... você tem que readequar a sua metodologia. Então, quando eu dei aula lá pro..., nesse momento, né? Eu dei aula pro ... eu acho que era quinta série.... [pausa]. Que foi uma experiência que eu vi que, realmente, criança é muito difícil. Mas eu tentei readequar, fazer uma ... uma experiência didática, que era com...

> usando Norbert Elias[31]... e tal! Então ela usou ... ela me ajudou a repensar isso, é ... é ... adequar isso pra universo ... de criança! Então, a gente fez uma ...,eu ... não só eu, um grupo, né? Eu, Vanessa, Fabrício, enfim, um grupo de ami... de ... de colegas. A gente fez audiência com o rei. Então fez uma coisa lúdica ... as crianças tinham que escrever uma carta ... e depois reencenar. Então foi super divertido e os meninos entenderam ... a ideia de mediação do rei ... enfim, foi bem legal. E com o primeiro ano também. (Professora **Kátia** [E3/Q1])

De acordo com Morais, em obra organizada por Carla B. Pinsky (2015, p.201), "as narrativas contadas muitas e muitas vezes pelos professores acabam se tornando verdadeiras verdades didáticas estanques e inabaláveis, como dogmas de explicação história." Essas narrativas confeccionadas carregam um ponto de vista, demonstram uma questão identitária. É possível ver como as pessoas e todo um país se enxergam, valorizam e transmitem suas histórias; demonstrando o que valorizam, mistificam e descartam em respeito ao seu passado. Dessa forma, as histórias lecionadas nas milhares de salas de aulas são, na maioria das vezes, as maiores responsáveis pelas noções de história de cada indivíduo, desvendando uma grande responsabilidade em ser professor(a) de História, pois, de uma forma ou de outra, o(a) professor(a) acaba trabalhando com as imagens que os(as) alunos(as) têm de si, de seu país, do mundo e de suas comunidades. A esse respeito, cumpre citar Monteiro (2010, p.129), ao afirmar que "mais do que identidades, deve-se procurar identificar semelhanças e diferenças que possibilitem aos alunos começar a perceber a diversidade da experiência humana, ao mesmo tempo [em] que constroem conceitos, instrumentos de análise para compreendê-la".

Além de debruçar sobre a constituição das identidades docentes dos(as) profissionais que lecionam a disciplina de História nas escolas de educação básica do município de Belo Horizonte e da constituição histórica da própria disciplina lecionada, não podemos desconsiderar a relação entre a constituição dessas identidades e as políticas públicas que interagem com as carreiras desses profissionais. Essa relação será realizada através de algumas perspectivas sociológicas, como o reconhecimento social e de justiça social, usados por Gatti[32] (2012), e as políticas públicas que interagem e afetam a vida profissional desse grupo, a dizer: a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a lei 7.235 de 27 de dezembro de 1996 (Plano de carreira dos servidores municipais de educação do munícipio de Belo

[31] Sociólogo alemão (1897/1990)

[32] Formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris VI – Denis Diderot. Atuou como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Horizonte); as leis 15.293 de 05 de agosto de 2004 e a lei complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 (Para servidores em educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais); a lei 11.738/08 que institui o Piso Nacional para os Professores da Educação Básica; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Lei 12.772 de 2012 (dispõe sobre a carreira de Magistério Federal); DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), o Currículo Básico Comum de Minas Gerais para a disciplina de História (ensinos fundamental e médio); a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Monteiro (2010), citando Bittencourt (1997), revela que o autor observa uma tendência das reformas curriculares da década de noventa, no Brasil, em objetivarem o ensino de História para a formação de cidadãos críticos, enfatizando o pertencimento à sociedade ("sujeitos da História"), o que, de certa forma, pode influenciar (e o objeto pode ser influenciado) na característica da identidade profissional dos(as) professores(as) de história: o compromisso com a dimensão formadora do ensino, formadora do cidadão, "na medida em que nessa disciplina são trabalhados referenciais que auxiliam os alunos a superar a visão do senso comum e a realizar uma leitura do mundo com maior potencial crítico" (MONTEIRO, 2010, p. 66)

Nessa perspectiva de Monteiro e retomando o problema enfrentado pelo professor Tiago com a turma do terceiro ano do ensino médio, o mesmo fala, justamente, dessa necessidade de trazer para seus(suas) alunos(as) essa perspectiva do ensino de História de formar criticamente para a cidadania:

> Aí... tá... eu tô começando a pensar em traçar estratégias ... pra ver... ou seja, o conhecimento histórico mesmo, eu entendo, que só a pontinha do iceberg ... que tem enes questões ali..., passando por "oblidades" [sic], a formação cidadã, a formação para o trabalho [...], conhecimento histórico é o que eu vou usar [ênfase] pra trabalhar isso aqui tudo [gesticula em círculo]. E eles tão pedindo, essa turma, tão pedindo conhecimento enciclopédico típico do positivismo do século XIX! Nós tamo em 2017 em Belo Horizonte! [...] Se essa situação... se eu me deparei com essa situação ... no terceiro ano, de uma escola ... desse porte! Que que tá acontecendo no resto?
>
> [pausa longa]
>
> Estou extremamente preocupado. E aí [...] eu entendo porque que retira a História do ensino médio no... no [pausa] né?, nesse ... nesse novo [...] nessa proposta da reforma do ensino médio. Eles não têm noção do que que é História! ... Aí, quando eu estou falando eles, eu tô falando do próprio governo, às vezes. Ou o contrário,

> né? Eles sabem exatamente a importância da História e dos professores e por isso quer tirar [enfático] E ajuda... e... e... assim, e fazzz isso ... com o apoio da população, que não entende a importância dessa disciplina [...] na formação ... cidadã dos nossos jovens
>
> [pausa longa]

Por mais, o professor mexicano Castillo[33] (2014) explica que as mudanças institucionalizadas pelas políticas públicas – principalmente aquelas que visam a educar para o mundo do neoliberalismo – quando se trata da identidade dos(as) docentes, esquecem-se de que mesmo com as mudanças e perspectivas de mudança dos processos de ensino para as novas gerações, isso não significa que os(as) professores(as) mudarão de forma automática suas práticas e que essas mudanças podem gerar resistências. Assim, geralmente, essas políticas visam às mudanças somente das práticas dos(as) professores(as) e se esquecem dos outros profissionais envolvidos no processo educativo. Logo, o autor reflete que, para formar as novas gerações de acordo com as novas políticas educacionais neoliberais, é necessário que os(as) docentes reelaborem suas identidades.

Destaca-se, aqui, a atual proposta de reforma do ensino médio, editada através de medida provisória em agosto de 2016, que reformula vários âmbitos dessa modalidade de ensino como, por exemplo, a extensão da carga horária total e de algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das disciplinas da área das humanidades, em que se inclui a matéria de História. Essa reforma pode impactar nas perspectivas que se pretendem analisar sobre projeções pessoais e profissionais e alterar a identidade profissional do(a) docente de História ao perceber a "pouca significância" dada ao conteúdo que leciona.

> No cenário político atual aproximam-se tempos sombrios tanto no que diz respeito à reforma da previdência, assim como a reforma do ensino médio. O primeiro desconsidera completamente que as escolas privadas não vão manter em seus quadros professores com mais de cinquenta anos, tampouco que professores idosos perdem a energia e o dinamismo para lidar com adolescentes, assim como ignora que grande parte (mulheres) fazem jornada dupla, pois vivemos em um país profundamente machista. A segunda ignora complemente a importância da área de história para a formação de jovens mais conscientes e com um horizonte mais amplo, afinal como ter perspectivas amplas e uma relação mais empática como indivíduos em sociedade se se desconhece o passado? (Kátia)

Essas políticas públicas, implementadas em seus âmbitos de atuação, podem ser responsáveis por alterações nas identidades docentes ao modificarem as relações de trabalho, a progressão

[33] Doutor em Educação. Desde 2006 é professor da Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, Distrito Federal. Também atua como professor em escola de ensino na Cidade do México desde 1994.

da carreira e as responsabilidades dos profissionais da educação básica. Fora isso, como salienta Gatti (2012) e Marcelo (2009), as novas exigências dos(as) discentes, pertencentes à chamada geração dos nativos digitais, e as novas formas de apreensão e formação do conhecimento, como as mídias sociais, a televisão e a internet, alteraram o papel da escola e dos(as) professores(as) como fontes de transmissão e detenção do conhecimento, sejam elas formais, sejam informais.

Em relação às perspectivas atuais sobre o ensino de História, foi perguntado, através de questionário, a um grupo de 14 docentes da disciplina, quais eram, para eles(as) os fins prioritários do ensino de História atualmente e da educação básica de modo geral. Foi pedido que selecionassem os dois indicadores mais importantes e os dois menos importantes, em suas perspectivas, sobre a finalidade da educação e do ensino da disciplina História. A maioria dos(as) professores(as) percebe que desenvolver a criatividade e o espírito crítico é o fim mais importante do ensino de História e da educação como um todo, seguido da promoção e integração dos grupos sociais mais marginalizados da sociedade. Os dois menos importantes são: selecionar os sujeitos mais capacitados e criar hábitos de comportamentos. Elucida-se dessa análise que os(as) docentes de História estão preocupados com a formação crítica e política das novas gerações, em interseção com suas próprias avaliações sobre a necessidade e importância do ensino de História. Depreende-se, também, justamente por essa posição/identidade política que a manutenção das desigualdades é o maior desafio a ser superado pela sociedade e que o(a) professor(a) de História tem papel relevante na perseguição desse objetivo.

TABELA 12 – FINS PRIOTÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO DE HISTÓRIA[34]

	MAIS IMPORTANTES	**MENOS IMPORTANTES**
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico	Q2/EEP/10/M/F2M (Tiago) Q3/EF/25/F/F2 (Ana) Q4/EM/18/M/F2 (Felipe) Q5/EE/7/F/M (Rosa)	

[34] Aqui, usar-se-á os códigos gerados para identificar cada professor que respondeu ao questionário. Esses códigos revelam: a ordem de devolução do questionário (QX); o(s) tipo(s) de escola(s) em que leciona(m): M, de Municipal; E, de Estadual; F, de Federal; FL de Filantrópica e P, de Privadas (EX); anos de profissão na educação básica; gênero: M (masculino) e F (feminino) e nível(is) de ensino em que atua: F2 (fundamental séries finais), M (ensino médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além disso, estão identificados com os nomes fictícios com os quais passarão a ser tratados ao longo do texto.

	Q6/EME/17/F/F2EJA (Rosana) Q7/EE/12/M/M (Eduardo) Q8/EP/11/M/F2 (Leandro) Q9/EE/9/M/M (Carlos) Q10/EE/22/F/M (Regina) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia) Q12/EM/20/M/F2 (Pedro) Q13/EFL/13/F/F2M (Kelly) Q14/EMP/25/F/F2M (Denise)	
Preparar para a vida em sociedade	Q1/EF/11/F/M (Kátia) Q3/EF/25/F/F2 (Ana) Q7/EE/12/M/M (Eduardo) Q8/EP/11/M/F2 (Leandro) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia) Q12/EM/20/M/F2 (Pedro) Q13/EFL/13/F/F2M (Kelly) Q14/EMP/25/F/F2M (Denise)	
Transmitir conhecimentos atualizados	Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia)	
Criar hábitos de comportamento		Q1/EF/11/F/M (Kátia) Q4/EM/18/M/F2 (Felipe) Q5/EE/7/F/M (Rosa) Q6/EME/17/F/F2EJA (Rosana) Q9/EE/9/M/M (Carlos) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia)
Transmitir valores morais		Q2/EEP/10/M/F2M (Tiago) Q4/EM/18/M/F2 (Felipe) Q5/EE/7/F/M (Rosa) Q6/EME/17/F/F2EJA (Rosana) Q7/EE/12/M/M (Eduardo) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia)
Selecionar os sujeitos mais capacitados		Q1/EF/11/F/M (Kátia) Q2/EEP/10/M/F2M (Tiago) Q3/EF/25/F/F2 (Ana) Q7/EE/12/M/M (Eduardo) Q8/EP/11/M/F2 (Leandro) Q9/EE/9/M/M (Carlos) Q10/EE/22/F/M (Regina) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia) Q13/EFL/13/F/F2M (Kelly)
Proporcionar conhecimentos mínimos	Q2/EEP/10/M/F2M (Tiago) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia)	Q12/EM/20/M/F2 (Pedro)
Formar para o trabalho	Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia)	Q3/EF/25/F/F2 (Ana) Q8/EP/11/M/F2 (Leandro) Q10/EE/22/F/M (Regina) Q13/EFL/13/F/F2M (Kelly)
Promover a integração dos grupos sociais mais marginalizados da sociedade	Q1/EF/11/F/M (Kátia) Q4/EM/18/M/F2 (Felipe) Q5/EE/7/F/M (Rosa) Q6/EME/17/F/F2EJA (Rosana) Q9/EE/9/M/M (Carlos) Q10/EE/22/F/M (Regina) Q11/EP/11/F/F2M (Patrícia) Q14/EMP/25/F/F2M (Denise)	Q12/EM/20/M/F2 (Pedro)

Corroborando com a conclusão anterior, enumeram-se algumas percepções desse grupo sobre o ensino de História através de um dos questionamentos feitos ao grupo: como enxergam a importância do ensino de História no contexto histórico e socioeconômico contemporâneo. As respostas a esse item confirmam as respostas da tabela 2, de que o ensino de História seria responsável pela formação crítica e cidadã dos(as) discentes.

> O mais importante para mim é permitir que os alunos despertem a capacidade de empatia, por meio do vislumbre da alteridade do modo de vida de outras indivíduos em diferentes tempos e sociedades. (Kátia)
>
> Considero o ensino de História uma oportunidade de possibilidade de desenvolver um conhecimento crítico sobre a construção da sociedade brasileira contribuindo para que os alunos possam se posicionar e atuar em nossa sociedade atual em prol de uma sociedade plural e democrática.(Ana).
>
> Sendo sintética: a história ensina ao homem de onde ele veio, permitindo que ele compreenda o sentido da posição que ocupa hoje em sociedade e o sentido de todas as relações políticas, sociais e econômicas inerentes à organização da vida em comunidade. A história fornece à Humanidade as ferramentas intelectuais para que ela possa seguir em frente e avançar no sentido da construção de uma sociedade mais justa. (Denise)
>
> Na sociedade atual, onde a velocidade das informações é extremamente acelerada e proveniente de fontes variadas, o ensino de História deve capacitar os alunos a conhecer os processos históricos, destacando os sujeitos e os discursos produzidos nos variados contextos que se aborda. Dessa forma, deve possibilitar ao aluno se enxergar como sujeito histórico trazendo para a sala de aula a diversidade sociocultural que permeia o ambiente escolar e relacionando as vivências presentes com as rupturas e continuidades observadas nos processos históricos. (Rosa).
>
> Eu vejo a história como a grande libertadora dos jovens e adultos. A partir do nosso passado e da visão crítica é possível mudar os vários paradigmas implantando em nossa sociedade, que tem oprimido e subjugado o povo ao interesse de pequenos grupos. Levando a pessoa a entender o seu papel social. Ser agente transformador e buscar diariamente as melhorias da sociedade que está inserido. (Carlos).
>
> De extrema relevância para a melhoria do sistema educacional. O ensino de história é a base para uma formação crítica, consciente e humanizada. Permite diálogos, escuta, exposição de opiniões diversas, interpretação e releitura de contextos históricos, conhecimento da pesquisa e incentivo à tal prática; formação de opinião e debates, aprimoramento social, ampliação das relações e interações sociais. (Patrícia).

Ainda sobre esse tema, também foi perguntado aos(às) professores(as) sobre como as reformas educacionais (como são professores atuantes na educação básica e têm entre 07 e 25 anos de docência, são as reformas e políticas educacionais advindas após a LDBEN, de 1994) refletem em suas atuações como profissionais da educação e do ensino de História. Percebeu-se que as políticas regionais e nacionais para o ensino e, especificamente, o de História, matéria lecionada pelo grupo, são incorporadas às atividades cotidianas com ressalvas e críticas. Como o cenário atual é o da implantação da reforma do ensino médio brasileiro e da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses pontos foram mais frisados pelos respondentes, com especial atenção à primeira: “No que tange a atual reforma do ensino, ela simplesmente vai dilapidar essa área de conhecimento na formação dos alunos.” (Kátia).

> O ensino de história sofreu muitas modificações, está muito contextualizado à atualidade e às mudanças políticas. É uma história mais crítica e que se preocupa com o efetivo exercício da cidadania. O uso da tecnologia no campo educacional no ensino privado é muito positivo, pois se pode diversificar as práticas e metodologias, quando a instituição fornece infraestrutura. Na rede pública ainda está longe do ideal. Embora tenhamos mais liberdade para tratar de questões complexas, vivemos um tempo incerto e com muitas dificuldades: inversão de valores, diminuição da presença familiar junto aos discentes, sobrecarga sobre as funções da escola, defesa de sistemas autoritários. Preocupa-me como um bom ensino médio irá cumprir seu papel sem o amparo de todas as disciplinas das ciências humanas: história, geografia, filosofia e sociologia. Do ponto de vista operacional como todas as escolas (públicas e particulares) irão oferecer ensino técnico: equipar laboratório, contratar profissionais, valores das mensalidades? Tudo ainda muito nebuloso nesse sentido. (Kátia).

> Mudanças na Educação são sempre complexas, vivi a implantação da Escola Plural em BH a qual tinha propósitos educacionais com o qual eu concordo, mas sua implantação para toda uma rede foi complicada e na prática apesentou-se muito problemática. Vivi também na década de 90 a implantação da nova LDB, os PCNS, o PNLD que trouxeram aspectos positivos para a educação, mas também desafios a serem enfrentados pelas escolas. Recentemente algumas reformas sendo postas no cenário nacional sem muita discussão e tomando contornos muito preocupantes no que diz respeito à autonomia do professor, sua qualidade de trabalho bem como sua carreira. (Ana).

> Péssimas. A reforma do ensino médio desqualifica o profissional de história, assim como os demais que foram retirados do currículo obrigatório. Além de ter destruído toda expectativa de mudanças positivas que estavam sendo criadas, principalmente após a inserção do estudo das etnias africanas, um fator desconhecido para maioria de nossos estudantes e que abria espaço para a discussão e realidade da importância do negro como etnia formadora do povo brasileiro. (Rosana).

> Acredito que o ensino de história, acima de tudo, capacita o aluno a lidar com a multiplicidade de representações sociais existentes hoje e com as diferenças de concepções presentes em meio aos diferentes grupos sociais existentes. (Leandro).

> Eu vejo a história como a grande libertadora dos jovens e adultos. A partir do nosso passado e da visão crítica é possível mudar os vários paradigmas implantando em nossa sociedade, que tem oprimido e subjugado o povo ao interesse de pequenos grupos. Levando a pessoa a entender o seu papel social. Ser agente transformado e buscar diariamente as melhorias da sociedade que está inserido. (Carlos).

Também, no que tange ao ensino de História e suas perspectivas, foram questionadas aos(às) professores(as) suas relações com a disciplina, com os(as) colegas que lecionam a mesma matéria escolar e suas relações com os(as) demais professores(as) na(s) escola(s) em que lecionam.

> É muito difícil desvincular meu cotidiano da disciplina história. Até o meu lazer tem relação com a disciplina que leciono. (Leandro)

> Vejo um grande conflito, professor de História por ser muito critico nunca entra em um consenso com o colega. A forma de pensar é muito solitária em alguns quesitos. Da mesma forma com os demais colegas. A forma de pensar de um professor de história, nem sempre anda de acordo com a visão dos demais colegas. Tento na medida do possível trabalhar em grupo, mas vejo muita coisa desnecessária que não leva em consideração o bem maior da escola que é o aluno. (Carlos)
>
> Sinto o curso de História traído por colegas que trabalham com as classes abastadas, formando jovens ricos para serem os opressores. Embora eu entenda a defesa da remuneração, não consigo entrar numa sala de aula e mentir para o meu aluno sobre a verdadeira história das lutas de classes, por exemplo. (Kelly)
>
> Percebo na rede privada uma unidade de pensamento com os professores de história. Em relação às outras áreas (particularmente as mais técnicas) nem sempre é possível uma compreensão maior da importância e significado do nosso trabalho. (Denise)
>
> Em geral tenho grande empatia com os meus colegas professores de história, tendo-os em geral como parceiros de trabalhos. Tanto com esses quanto com os das outras disciplinas sempre me ressenti com a dificuldade que temos de fazer trabalhos em conjunto no caminho da interdisciplinaridade. (Ana)
>
> Sinto-me um peixe fora d´água, pois tenho posturas e metodologias diferentes da maioria, já que procuro ser neutro em relação a aspectos políticos e ideológicos. (Tiago)
>
> É uma relação prazerosa, apesar de ser permeada por indignações. Há uma relação de cooperação entre os colegas da área e também com os demais. Sempre que possível adequamos assuntos e conjugamos práticas a fim de melhorar os resultados da aprendizagem. (Rosa)
>
> Os colegas de história são pessoas antenadas, críticas e articuladas. Tenho uma convivência muito bacana com colegas de humanas. No geral convivo bem com todos os colegas do colégio. (Patrícia)
>
> Com os professores de humanas na maioria das vezes o relacionamento é melhor e os trabalhos interdisciplinares ocorrem mais tranquilamente, assim como os debates educacionais. (Regina)

Nesse aspecto, focaram mais na relação com os outros profissionais e, a partir de suas respostas, fomos direcionados a perceber que suas interações são maiores com profissionais da mesma disciplina por questões de formação e por afinidades teóricas e metodológicas do processo ensino/aprendizagem, haja vista que são da mesma área de conhecimento. Uma das maiores questões para uma mudança significativa da qualidade educacional, a interdisciplinaridade, ainda não é profícua, nos dizeres desses(as) professores(as). Esse problema é recorrente na maioria das escolas e envolve todas as áreas que compõem o currículo.

Por fim, foi perguntado aos(às) professores(as) como percebem o impacto das reformas educativas em alguns aspectos que se correlacionam com o ensino de História. Também foi dito que, se quisessem, poderiam explicar o porquê da reflexão. Dois(duas) docentes não

responderam à pergunta. Uma professora, que leciona no ensino médio da rede federal, salientou que o crescimento e modernização dos equipamentos e da escola, em geral, foram positivos com os governos do ex-presidente Lula e da ex-presidenta Dilma; e que, as condições de trabalho, a qualidade da educação, participação na tomada de decisões e os métodos e conteúdos de ensino (referindo-se a não obrigatoriedade da disciplina História na reforma do ensino médio) passaram a ser pontos negativos com as reformas educacionais e investimentos públicos do governo do presidente Michel Temer. Uma professora da rede privada evidenciou que "os docentes não participam de tomada de decisões. Geralmente direção e coordenação pedagógica é que o fazem. Isso é ruim, pois escutar o professor é muito importante para uma gestão mais completa." (Patrícia). Isso revela o motivo de a maioria dos(as) docentes responder de forma negativa a esse aspecto, apesar de as reformas educativas procurarem verter às escolas uma gestão mais democrática e participativa, isso não ocorre de forma evidente e profícua na maioria dos estabelecimentos de ensino da educação básica. Segundo Fanfani (2005), através de sua pesquisa, os professores brasileiros estão entre os que mais demandam por autonomia, tanto no currículo, quanto na tomada de decisões.

Como o grupo analisado está no terceiro ciclo da vida profissional de Huberman (1992) , os(as) professores(as) passaram, dependendo da entrada na carreira docente, pela implantação e consolidação da LDBEN e reformas mais próximas à atualidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus desdobramentos (no caso do Estado de Minas Gerais, os CBCs [Currículo Básico Comum] para os ensinos fundamental e médio). Pôde-se concluir que, nesse aspecto, a indicação negativa das condições de trabalho e da qualidade de ensino pode estar influenciada pelas questões salariais e pela universalização do ensino, que inseriram um contingente até então alijado das escolas e exigem novas demandas, técnicas e perspectivas de como as escolas estão estruturadas e, consequentemente, do currículo e das metodologias de ensino.

O aspecto que recebeu o maior número de respostas positivas (quase metade dos respondentes) foi o de inovações pedagógicas. Isso pode ter a ver com as reformas do currículo de História no sentido de uma formação mais crítica e cidadã (muito ressaltada pelos respondentes como princípio elementar do ensino da disciplina). Além disso, entende-se estar relacionado com as mudanças na própria historiografia, que busca recontar os fatos e acontecimentos por pontos de vistas antes negligenciados pelas Histórias política, social e

econômica. Como são professores(as) com até 25 anos de magistérios, as mudanças no conceito de História e na Historiografia modificaram suas relações com a disciplina e com os métodos de ensino e aprendizagem, que podem ter sido diferentes enquanto estavam na educação básica. Essa última consideração pode justificar, também, a percepção numa piora na qualidade do ensino, uma vez que estavam na educação básica em um período que só estudavam aqueles com melhores condições de se manter nas redes de ensino ou que as famílias podiam auxiliar nos seus estudos sem a necessidade de suas ajudas nos rendimentos das mesmas. Ademais, as inovações tecnológicas e novos recursos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem permitem justificar a visão positiva sobre o tema.

TABELA 13 – IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA.

	Positivo	Negativo	Neutro	Não Sabe
Condições de trabalho dos docentes		12		
Qualidade da Educação	1	11		
Participação dos docentes na tomada de decisões	2	9	1	
Inovações pedagógicas	4	4	2	1
Infraestrutura física das escolas	3	7	1	1
Métodos e conteúdos de ensino	2	9	1	
Cobertura do sistema educativo	2	7	2	

Dois respondentes não responderam a esse item e outros de forma parcial, justificando a diferença entre total de respondentes da pesquisa e a verificação dos dados da tabela.

3. REFLEXÕES TEÓRICAS QUE BALIZAM A INVESTIGAÇÃO

3.1 O(s) Conceito(s) de Identidade(s)

Para caracterizar o que a pesquisa entenderá sobre identidade(s), deve-se historicizar esse(s) conceito(s) e demonstrar a maneira pela qual alguns acadêmicos trabalharam com a(s) identidade(s), revelando suas concepções teóricas e quais as posições teóricas que essa pesquisa utiliza, desvinculando de outros conceitos e autores que se debruçaram sobre a temática. Sobre essa ótica, Martins, por exemplo, diz que:

> Memória e identidade estabelecem uma encruzilhada em que as diversas perspectivas do senso comum, sede da experiência elementar do quotidiano, se encontram com a apropriação do conhecimento científico. História, psicologia, literatura, economia, sociologia, filosofia, antropologia e tantas mais contribuem articuladamente para que se constitua uma rede de fatores em cujo núcleo se reconhece o sujeito e sua ação (MARTINS, 2011, p.51)

Segundo a pesquisa de Knoll (2014), as identidades começaram a ser estudadas pela academia no âmbito do indivíduo. Conforme o autor, os primeiros estudos sobre o tema são de Talcott Parsons, que conceitua a identidade como sendo individual, porém determinada pelas estruturas sociais nas quais o indivíduo foi gerado. Essa visão foi criticada por Berger (1983), uma vez que, para ele, a individualidade (termo usado no lugar de identidade pelo autor) é passível de rupturas e mudanças no presente, pois a socialização primária do indivíduo é frágil, uma vez que todos estão e são expostos a infinitas influências divergentes: mídia, religião, escola, família.

Esses dois autores tratam do sujeito sociológico (Hall, 2003), cuja identidade é forjada na interseção e interação entre o eu e o coletivo (sociedade), ou seja, na interação dos sujeitos com os outros indivíduos ocorrem trocas de valores, simbologias e sentidos dos mundos que esses sujeitos vivenciaram e vivenciam. Hall, ao conceituar o sujeito sociológico, o faz com vistas a demonstrar que as identidades assumidas pelas pessoas são definidas historicamente, devido ao tempo, espaço e local de socialização do sujeito, e não biologicamente. Logo, essas identidades são modificadas ou cambiadas na medida em que os sistemas de representação e significação cultural se multiplicam. Melucci, complementando a teoria de Hall, verbaliza que "se for verdade que nossa identidade fundamenta-se unicamente em uma relação social e que depende da interação, [...], então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolvível

entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros." (MELUCCI, 2004, p.48).

Acrescenta-se, assim, a cultura, que confere identidade aos grupos sociais e profissionais, e que não deixa de ser considerada produto puro ou estável. As culturas são miscigenações resultantes de trocas e de relações entre os grupos humanos. Desse modo, podem firmar padrões uns sobre os outros e/ou, também, receber influências, numa constituição de apropriações de significados e práticas em que estão contidos elementos de acomodação e resistência. Adiciona-se, aqui, a questão atual da globalização, na qual as abordagens local e regional são influenciadas e resistem à "perda da história" local, num reexaminar das experiências de vida e das identidades sociais, étnicas, de grupo e profissionais. Para o ensino de História, a busca das raízes diante da globalização auxilia nas abordagens regionais em sala de aula e valoriza a disciplina de História, o que aumenta a responsabilidade dos profissionais da área perante essas angústias do seu público e sobrecarrega seu trabalho.

Essas ideias perfazem o conceito de identidade e diferença. Ao se identificar, a pessoa assim o faz em relação a algumas diferenças que enxerga no(s) outro(s) e vice-versa. Por exemplo, o sujeito que tem como identidade ser Hippie, só se identifica dessa forma porque há o contraponto de outros estilos de vida. Sendo assim, a profissão docente se torna um marco identitário por possuir especificidades que a torna diferente das demais profissões e ofícios. Portanto, identidade e diferença não se separam, mesmo que a identidade seja normalmente tida como referência, graças à tendência de tomar o que se é como a norma (Knoll, 2014), ou seja, é somente através dos outros que assumimos um conhecimento autêntico de nós mesmos.

Essas diferenças identitárias, segundo Melucci e Hall, são mediadas por relações de poder. A(s) identidade(s) e a diferença são compulsórias e nada inocentes, não sendo simples definições. Conforme Santos (2011), são atos de significação que confirmam a presença do poder e define fronteiras,

> Através de marcas de inclusão/exclusão ("os que pertencem" e "os que não pertencem"); de demarcação de fronteiras ("nós" e "eles"); de classificação ("bons e maus", "impuros e puros", "desenvolvidos e primitivos", "racionais e irracionais"); e de normalização (nós somos normais, eles são anormais). Essa classificação binária se estrutura em duas classes polarizadas, e uma delas sempre será a positiva, em relação a uma negativa (SANTOS, 2011, p. 40-41).

Rüsen, citado por Knoll (2014, p.24-27), afirma que essas relações de poder que envolvem as identidades são produtoras de violência e são uma preocupação crescente na sociedade ocidental. Esses desconfortos são gerados pelo etnocentrismo, que consiste na idealização da própria história com aspectos positivos e a história dos outros com aspectos negativos, o que ocasiona um distanciamento cultural que afasta o eu e o(s) outro(s). Dessa forma, a única maneira de solucionar o problema etnocêntrico, para Rüsen, é uma constituição da identidade pela história, com a criação de narrativas que tragam reflexões sobre a formação de si e do(s) outro(s) com o possível e salutar reconhecimento mútuo.

No que tange à relação entre identidades e profissionalismo docente, partiu-se do entendimento de que as identidades profissionais docentes (especificamente a do docente de História) não somente se criam a partir dos aspectos mais formais do ensino (controle de classe, conhecimento da matéria a lecionar, resultados dos(as) discentes nas avaliações internas e externas), mas também no resultado da interação das experiências pessoais dos(as) professores(as) e seus contextos sociais, culturais e institucionais (de forma cotidiana). As experiências que são vivenciadas antes, durante e após a graduação cooperam para os sujeitos criarem repertórios que poderão, ou não, auxiliá-los na constituição de suas identidades. A atuação dos(as) professores(as) na sua atividade profissional ocorre em determinado contexto histórico-sociocultural e em dados contextos interpessoais e relacionais. O sujeito docente se constitui não somente na formação inicial e continuada, mas também por sua atuação cotidiana. Essa formação reflete em sua prática em sala de aula e nas relações com os colegas de trabalho e fora do ambiente do emprego. Segundo a pesquisa de doutorado de Oliveira (2013), a identidade profissional docente é entendida como identidade ligada à atuação profissional. Relaciona-se à perspectiva de autoconhecimento, que favorece positivamente todas as escolhas da vida do indivíduo que deverão possibilitar-lhe, ao mesmo, atuar em alguma atividade com a qual se identifique. Dessa forma, conhecer suas identidades é fator facilitador para a construção de carreira docente, levando a escolhas e especializações na formação e no desempenho profissional.

Para buscar elucidar essa relação, foram utilizadas as contribuições de três cientistas sociais acerca da(s) identidade(s) na contemporaneidade e suas relações com a profissionalidade, a

saber: Bauman[35], Hall e Dubar. Apesar de não tratarem especificamente da identidade docente, esses três autores contribuem intrinsecamente para a constituição desse campo, ao tratarem das relações identitárias e exercícios de carreiras de trabalho.

Para Bauman (2005), pensador polonês, a sociedade atual vive o *"problema da identidade"*. A globalização afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre os indivíduos. Logo, em tempos atuais as pessoas hoje buscam, constantemente, a identificação com algo e a efemeridade dos produtos acabou se transpondo para o campo das relações pessoais, gerando diversas identificações possíveis ao sabor das necessidades momentâneas. Bauman (2005, p.35) afirma, nesse sentido, que "em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, "estar fixo" – ser "identificado" de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto".

Ao buscar se identificar com algum grupo e criar seu pertencimento, compreendem-se as ambivalências da constituição identitária: a nostalgia do passado conjuga-se em total conformidade com a "modernidade líquida". Coadunam com essa ideia as afirmações de Hall (2003) sobre a identidade cultural na pós-modernidade. Essa se tornou difusa devido às mudanças estruturais transformadoras da sociedade atual. Hall aponta para uma fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes eram sólidas referências para o pertencimento dos indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, a identidade é um processo contínuo de redefinir-se e de inventar-se, uma busca incessante pelo pertencer e, por isso, é algo inacabado e inconcluso, assim como o sujeito, sendo constantemente criada e recriada. A identidade é produzida na interação entre o eu e a sociedade: é a relação do sujeito com outras pessoas, ocorrendo trocas de valores, símbolos e sentidos dos mundos que o sujeito vive.

[35] Zygmunt Bauman (1927-2017) foi um sociólogo, pensador, professor e escritor polonês, uma das vozes mais críticas da sociedade contemporânea. Criou a expressão "Modernidade Líquida" para classificar a fluidez do mundo onde os indivíduos não possuem mais padrão de referência. Ingressou no mestrado na Universidade de Varsóvia. Em 1954 concluiu o mestrado e tornou-se professor assistente de Sociologia na mesma Universidade. Em março de 1968, uma série de protestos de professores, estudantes e artistas que lutavam contra a censura do regime, culminou com o expurgo antissemita que obrigou muitos poloneses de origem judia a deixarem o país. Brauman e sua mulher foram expulsos da Polônia. Exilado em Israel, lecionou na Universidade de Tel-Aviv. Em 1971, foi convidado para lecionar Sociologia na Universidade de Leeds, Inglaterra, onde também dirigiu o departamento de sociologia da Universidade até sua aposentadoria, em 1990.

Segundo Dubar (2005), a identidade não é algo dado, ela se constrói e reconstrói desde o nascimento ao longo da vida, por meio da interação com outros sujeitos, sendo produto de sucessivas socializações, de trocas. Socialização esta que é compreendida pelo autor como um procedimento pelo qual o ser humano vai desenvolvendo seu modo de agir, interagir e estar no mundo; como um processo dinâmico que vai se transformando, estando sempre em construção e reconstrução ao longo da vida (DUBAR, 2005). Nesse contexto, não há uma identificação exclusiva dos sujeitos, cada um, por meio das suas relações com o mundo em que vive, constitui e reconstitui suas relações com as pessoas em diferentes situações.

O processo de construção da identidade de um sujeito, para o autor, é marcado pelo trato progressivo com situações positivas e negativas, constituindo-se nas relações sociais, pessoais, culturais, entre outras, que ele vai vivenciando ao longo de sua trajetória de vida. Assim, a identidade é um produto da socialização dos seres humanos que ocorre no contato e não no vazio cultural. O contato pode garantir mudanças no sujeito e ajuda na construção do seu eu, que aos poucos vai se completando, ressignificando e contribuindo para a constituição de sua(s) identidade(s). Cabe ressaltar que essa constituição também acontece na reflexão constante da prática, na apropriação de sua história pessoal, na escola, entre outros. O autor também sugere que as primeiras ações para a constituição da identidade são atribuídas pelos pais e sequencialmente pela família e pelos diferentes meios (cultural, social, político, dentre outros) que o sujeito vivencia. Portanto, para Dubar (2005, p.105), a identidade é o resultado simultâneo "estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições".

O autor ainda destaca a existência de uma divisão da identidade: a identidade para si (biográfica) e a identidade para o outro (relacional). Ambas são inseparáveis. A identidade para si é uma auto compreensão de situações que os sujeitos fazem de si, tem caráter de construção durante uma trajetória; e a identidade para os outros concerne às representações atribuídas pelos sujeitos que estão ao seu redor (alunos, colegas, padres, progenitores, dentre outros). Logo, "a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu sei quem eu sou por meio do olhar do Outro" (DUBAR, 2005, p.104). Porém, Dubar sinaliza que esse olhar do outro nunca me dá a certeza de quem eu sou, posso até tentar me colocar no lugar do outro, mas nunca vou conseguir estar "em seus sapatos", sentir ou passar pelo

mesmo que ele. Nunca vou ter a certeza de que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro, pois “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 2005, p. 104).

A identidade é o entendimento de um processo socialmente construído de um sujeito situado em determinado período histórico e geográfico. Em se tratando da identidade profissional, esta é constituída baseada na significação social da profissão, em seu fluxo histórico e em suas tradições e contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resolução às necessidades postas pela sociedade, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

3.2 Identidade profissional docente

3.2.1 Contextualização

A identidade profissional docente se constitui na interação entre o indivíduo e suas experiências pessoais e laborais, sendo, dessa forma, construída e transmitida constantemente. Ademais, existem algumas características da identidade profissional docente que se repetem indiferentemente do contexto cultural, profissional ou social. O professorado possui um largo corpo de habilidades e conhecimentos especializados que são frutos de aquisições ao longo de sua formação (social e profissional [inicial e continuada, além da experiência ao longo da carreira]) e que os auxiliam na tomada de decisões e emissão de valor no decorrer de sua prática laboral. Sua competência profissional também está atrelada à interação que estabelece com seus pares ao longo da carreira e ao(s) estabelecimento(s) de ensino no(s) qual(is) atuou e atua.

Vê-se que há muitas formas e ângulos para a abordagem do fenômeno da identidade, nas quais se implicam tensões e não necessariamente tem que se pensar em termos de uma situação problemática específica. Entende-se que o importante é gerar conhecimento acerca dos sujeitos da pesquisa – professores de História da educação básica do munícipio de Belo Horizonte, Minas Gerais – e de seus trabalhos a partir de suas próprias visões e da noção de identidade que abarcam aspectos como: quem são, o que fazem, como fazem, que

representação constroem sobre eles mesmos e sobre o trabalho que desempenham, como se caracterizam e quais são suas expectativas. Isso porque não há conhecimentos acerca disso, sobre as especificidades de seu labor, os espaços de trabalho e da realidade que enfrentam em suas atividades educativas como professores da educação básica, o que são importantes, pois contribuem na documentação da diversidade que caracteriza os(as) professores(as) de História da educação básica no Brasil.

A identidade profissional é uma temática que levanta vários questionamentos e é constantemente revisitada devido às contínuas interferências pessoais e externas que os indivíduos passam ao longo de suas vidas. A profissão docente é alvo constante de pesquisas e análises devido à importância que tem na construção das sociedades e do mercado de trabalho em um mundo em que o sistema capitalista predomina. Os professores são considerados um dos principais responsáveis pela transmissão e constituição de saberes considerados necessários para que os mais diversos indivíduos busquem, em suas individualidades, um posicionamento e representação nas sociedades. Além disso, a profissão docente possui um próprio posicionamento de importância nessas sociedades, o que repercute em sua valorização econômica, política, social e cultural. Em relação ao Brasil, é expressa, nas últimas décadas, a importância do papel dos docentes para a criação de uma classe de trabalhadores bem forjados às necessidades econômicas e de desenvolvimento da nação, mesmo que, paradoxalmente, a importância e o valor dessa profissão não sejam social e economicamente reconhecidos.

> Esse relatório [OCDE, 2005[36]] vem mostrar a preocupação internacional em relação ao magistério, às formas para tornar a docência uma profissão atraente, a como manter os melhores professores no ensino, e como conseguir que os professores continuem aprendendo ao longo de sua carreira (MARCELO, 2009, p. 110).

Dubar (2005) sinaliza que o conceito de identidade profissional docente deve ser entendido pelo seu desenvolvimento e evolução, em suas esferas pessoal e coletiva, ao longo das trajetórias de vida. A identidade é um fenômeno relacional e não atributo fixo, estável. Ela é repercussão de uma complexa e dinâmica mobilidade em que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com variados papéis sentidos pelos(as) professores(as) a desempenhar. Nessa seara, o estado do conhecimento desenvolvido por Beijaard, Meijer &

[36] Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2005).

Verloop (2004) elencou as seguintes características sobre identidade profissional docente: a) a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, coincidindo com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como um aprendizado ao longo da vida; b) a identidade profissional envolve tanto a pessoa quanto o contexto (e desenvolve resposta ao mesmo); c) a identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si e que se relacionam com os diversos contextos nos quais os(as) professores(as) se movimentam; e d) a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. Logo, é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Dubar (2005) traz, igualmente, afirmações sobre a composição da identidade profissional. Para o sociólogo, os docentes visam, atribuem e assumem determinadas posturas em busca do reconhecimento e pertencimento no grupo profissional em que está inserido. Suas imagens identitárias passam pelas suas experiências pessoais dentro de suas famílias e nas escolas. Para o francês, a identidade é "resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições". (DUBAR, 1997, p.105).

Muitos estudos sobre a identidade docente, como o de Conceição e Dias (2012), afirmam que os(as) professores(as), principalmente no início da carreira, utilizam-se das lembranças das atuações de seus(suas) docentes na escola básica como importantes referenciais nas suas atuações em sala de aula e na relação com os(as) alunos(as), contribuindo para sua identificação como profissional da educação. O seu caminhar na carreira profissional vai moldando o tipo de identidade que quer/precisa ter em relação aos colegas de trabalho (através das trocas de experiências, as identidades são alteradas e construídas). Acrescentam-se, a esse processo, o reconhecimento e a valorização social da profissão, complementando o produto nomeado identidade docente.

A identidade é o entendimento de um processo socialmente construído de um sujeito situado em determinado período histórico e geográfico. Em se tratando da identidade profissional, esta é constituída baseada na significação social da profissão, em seu fluxo histórico e em suas tradições e contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num

contexto como resolução às necessidades postas pela sociedade, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

Sendo assim, a identidade profissional docente (o "ser professor") ocorre num longo processo construtivo, pois é necessário tempo para assimilar a formação, compreender e aprender como agir, tomar decisões e para se reconhecer como formador de futuras gerações, principalmente. Essas experiências individuais e profissionais que formam as identidades docentes estão envolvidas em três dinâmicas identificadas por Mockler (2011): o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Essas três dinâmicas dialogam com a composição da identidade profissional de Dubar (2005): identidade de si (imagens identitárias), identidade para outrem (reconhecimento identitário) e identidade como produto (dinâmicas identitárias) e com a verificação das fases do ciclo de vida dos professores propostas por Nóvoa, Huberman, Goodson, Holly, Mota, Gonçalves, Fontoura e Bem-Peretz (1989). Esses pesquisadores estabelecem fases do desenvolvimento da carreira docente, que são: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento. Logo, o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no(na) professor(a) como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira (IZA et al, 2014). Cada qual dessas dinâmicas apresenta condutas diferenciadas do(a) professor(a), resultando num melhoramento qualitativo da compreensão e envolvimento de si mesmo, das esferas políticas e do campo de atuação laboral.

Por fim, mas sem a possibilidade de esgotamento do tema, têm-se as contribuições sobre as identidades profissionais de Marcelo (2009) que podem ser inseridas nessa dialética. O autor aponta que essas se constituem como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Nas experiências individuais, são relevantes as questões socioculturais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religiosas, de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade e de estrutura de formação acadêmica dos progenitores. Nas experiências profissionais, são relevantes as questões de identificação de/no grupo, reconhecimento social, contexto socioeconômico-histórico em que está inserido o docente, valorização profissional e social e o impacto das reformas educacionais na trajetória de vida

desses docentes. Vale salientar que as identidades docentes são mutáveis e têm relação direta com o contexto social em que estão inseridas.

Em relação às multifacetadas identidades docentes, Marcelo (2009) elenca características sobre a identidade profissional docente:

A. As identidades profissionais são um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.
B. As identidades profissionais envolvem tanto a pessoa quanto o contexto. As identidades profissionais não são únicas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão às características, desenvolvendo respostas ao contexto.
C. As identidades profissionais docentes são compostas por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam e, quanto mais importância tem uma dessas subidentidades, sua modificação é mais difícil.

A essas características contribuem, também, as ponderações sobre os saberes docentes e formação profissional de Tardif (2003) ao expor as possibilidades de ressignificação dos processos de profissionalização através de uma identidade profissional com a profissão docente. As variáveis possíveis diante do gigantismo territorial brasileiro atrelado às suas diferenças regionais, econômicas, culturais e sociais, em conversa com as reflexões de Tardif, contribuem para a compreensão das relações humanas, que são características do trabalho docente.

D. As identidades profissionais contribuem para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes. As identidades são influenciadas por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

As identidades docentes são dinâmicas e variam ao longo do tempo devido a diversos fatores de ordem pessoal, socioeconômico, cultural, territorial, histórico e de desenvolvimento tecnológico. Pode-se perceber, por consequência, que a(s) identidade(s) são construídas pelas circunstâncias que lhe(s) dá(ão) formas, nutrida(s) por acontecimentos. Sendo assim, um

grupo pode passar por diversas configurações de identidade em seus diferentes momentos históricos, pelas situações concretas por quais passa de acordo com os recursos ofertados. “A construção e atribuição da identidade equivale certamente a uma estratégia de legitimação, de afirmação da hegemonia, na medida em que estabelece modelos sociais de conduta”. (ABREU, SOIHET et al, 2009, p. 44).

Sendo assim, entende-se que a(s) identidade(s) profissional(is) docente(s) implica(m) uma série de capacidades e habilidades específicas que determinam as competências adquiridas e colocadas em prática, além da vinculação de pertencimento a um grupo social e profissional de “iguais”. Isso se deve ao fato de que o conceito de profissão “es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico, que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan”. (SANZANA; CLAVERÍA, 2010. p.405)

3.2.2 Profissionalização

A importância do ensino, do papel da escola e da docência na sociedade contemporânea suscita diversas análises sobre os(as) professores(as) nos diferentes segmentos – educação básica e universitária – e níveis. Vários pesquisadores, de diferentes áreas epistemológicas, debruçam sobre variados aspectos da atividade docente e sobre quem são esses profissionais, em busca de elucidar e contribuir para o melhoramento contínuo desse pilar social: a educação. As áreas de conhecimento se comunicam numa dialética permeada de proposições e assertivas, numa busca incessante e sempre renovada que entender o processo educativo. Esse processo possui inúmeros recortes: análises sobre os(as) alunos(as), a gestão escolar, as políticas públicas e educativas, a formação inicial e continuada de professores.

> Nos países em desenvolvimento, hoje, a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito conjugado de uma série de fatores. Entre esses temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de alunos e de sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar o conhecimento e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em diferentes níveis. No entrechoque dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em suas salas de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe propiciou, e com os saberes que sua experiência construiu. (GATTI, 1996, p.85)

Os entendimentos sobre essas vertentes constituem as identidades dessa ciência, a Educação / o Ensino, revelando seus tensionamentos e tangenciamentos, que sempre geraram, geram e gerarão discussões acaloradas. O conceito de profissão é resultado de certo conteúdo ideológico e do contexto em que se insere, influenciando as práticas laborais, através da legitimação social. Historicamente, a profissão docente – ou a premissa de uma profissionalidade, uma vez que a docência, por ter caráter "vocacional", sempre foi considerada um semiprofissão – caracterizava-se pela predominância do conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas e sua semelhança com outras profissões. Portanto, ser detentor de certo conhecimento formal é possuir a premissa de poder transmiti-lo, ensiná-lo.

> Dessa maneira, o magistério tem apresentado, ao longo do tempo, aspectos identitários universais compartilhados por professores de diversas partes do mundo e reconhecidos em meio ao que é próprio de cada lugar e cultura. Embora seja encarado, no senso comum, como uma carreira profissional, no dia a dia o magistério apresenta características que permitem questionar sua definição como uma profissão liberal, no sentido clássico do termo, quando se trata de examiná-la de um ponto de vista racionalmente mais elaborado. Esta divergência constitui o cerne de um importante debate que se desenvolve há algumas décadas com a participação de autores de diferentes países, como Espanha, Canadá, França, Estados Unidos, além do próprio Brasil, envolvendo os aspectos que permitiriam caracterizar o professor como um profissional ou, no outro extremo do arco ocupacional, como um trabalhador assalariado ou mesmo alguém que se dedica a essa atividade em virtude de uma vocação, entendida não apenas como um desejo ou inclinação natural, mas como uma disponibilidade para a dedicação semelhante à que geralmente se atribui ao sacerdócio. (COELHO, DINIZ-PREIRA, 2017, p. 25).

Sendo assim, entre avanços, inércias e retrocessos, a educação, no Brasil e no mundo, vai se configurando como espaço interacional da sociedade, da cultura e da política, moldando-se às necessidades presentes e expectativas vindouras. Essas inter-relações ajudam a entender a profissão docente, seus ensaios, lutas e conquistas ao longo dos anos. A massificação do ensino, a feminização da profissão, as condições de trabalho e o estereótipo do trabalho por vocação são fatores que influenciaram e influenciam as formas como as categorias do magistério, da docência, se constroem e se constituem ao longo dos anos.

A educação no Brasil, em sua história, é um campo que indica especificações e vários condicionamentos, alterações e disputas de poder. "O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos" (NOVOA, 2014, p. 21). Por um longo período, a conceituação de profissão docente não esteve coligada à sua prática social, mas à

representação que deveria ser realizada por quem ocupava essa função. Em lugar de profissão, exprimia-se a ideia de vocação docente. A profissão docente não está somente relacionada ao trabalho puramente ou ao fator econômico, pois comporta outras atividades: o lugar social do professor, sua alusão de responsabilidade na formação das futuras gerações, sua dedicação ao ofício e seu posicionamento social. Além disso, os discursos educativos que se vinculam aos interesses políticos e econômicos de uma nação modificam as práticas docentes, transformando-as, para alguns(mas) professores(as), num lugar permeado de contradições e lutas, levando esses(as) profissionais a construírem e reconstruírem suas identidades profissionais, como, por exemplo, pode ser verificado nas falas de alguns sujeitos dessa pesquisa sobre o cenário atual do ensino de História frente à polarização ideológica, a influência de movimentos de setores sociais, como o Escola Sem Partido, e a reforma do Ensino Médio.

A expansão do ensino, na cultura ocidental, inicia-se na Europa do século XVI. Funcionando em igrejas e conventos, tinham por objetivo manter a influência da Igreja sobre a massa populacional. Os docentes eram membros do clero, o que leva ao entendimento da atividade docente com prática de sacerdócio, de vocação. Mas, para escolarizar essa massa populacional, foi necessária a abertura da docência a professores leigos, uma vez que não havia clérigos suficientes para tal tarefa. Apesar do caráter vocacional enfatizado pelas igrejas, a docência por professores leigos altera a atividade de ensino. No século XIX, o processo de industrialização e o desenvolvimento social e econômico proporcionados por ele levam os Estados Nacionais liberais a tomarem para si a responsabilidade do processo educativo. “A concepção liberal atendeu a uma exigência de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora.” (HYPÓLITO, 1997, p. 21).

Segundo Nóvoa (2014), ao longo do século XIX a identidade docente se forja entre o cruzamento da função no magistério, a vocação sacerdotal e a obediência do funcionalismo público. No Brasil, conforme Scheibe (2008), somente com a formação da República e a necessidade de uma identidade nacional consolidada é que a educação se amplia, como forma de atender a essa construção do ideário de nação e de pertencimento do povo. Logo, é no período republicano da história do Brasil que se iniciam o processo de instalação de escolas

por todo o território nacional e as providências para se formar os docentes que nelas atuarão. Pinsky (2014) ressalta que somente a partir de 1940 que as classes populares começam a ter acesso à escola, abrindo as portas da escola para pessoas que, até então, não tiveram acesso ao ensino, mas que precisavam ser alfabetizadas e instruídas para inserção nas mudanças econômicas e no mundo do trabalho que se descortinavam. A partir disso, a constituição da(s) identidade(s) docente(s) e a profissionalização da atividade vão se cristalizando, de forma conivente aos ideais capitalistas, laicos e liberais dos estados, mas sem perder sua base sacerdotal.

Entendida e concebida como um "sacerdócio da democracia" (PASSOS, 2011) no alvorecer do século XX, a docência foi um importante mecanismo de implantação do sistema republicano de governo, cabendo-lhes a formação e direcionamento dos anseios e desejos dos(as) discentes, numa ideia de docência como missão cívica. Segundo Freidson (1998), não se pode estipular o que é profissão num sentido concreto, mas sim como os indivíduos de determinada sociedade designam quem é o profissional e quem não é, construindo e reconstruindo as profissões através de suas atividades, sentimento de pertencimento e realização de suas funções laborais.

> A exortação, o aconselhamento e motivação, para que professores tenham determinada conduta, predominam em diversos artigos. A escola é um espaço para dar forma à criança e ao jovem. Deve criar hábitos e atitudes nos alunos, a partir dos (hábitos e atitudes) dos professores. Assim, há uma insistência no comportamento pessoal dos/das professores(as). Nesse período, o movimento de renovação pedagógica traz a marca de renovação e reconstrução da nação. (PASSOS, 2011, p. 95).

Além do civismo, a ideia de vocação docente também pode ser atrelada a uma função religiosa, um sacerdócio. Essas ideias acabam por desprofissionalizar a docência e enceta uma série de problemas à construção da carreira profissional, desvalorizando a função perante outros ofícios e profissões que exigem a mesma dedicação formativa. Consequentemente, esse conceito de vocação docente causa prejuízos aos profissionais da área até à contemporaneidade, o que causa desconforto e a "fuga" de pessoas que poderiam ser excelentes professores, mas preferem outras carreiras devido às péssimas perspectivas que a profissão docente traz no panorama do mundo do trabalho.

Prontamente, a noção de missão da docência (cívica e religiosa), transmuta-se na concepção da identidade do(a) professor(a) como constructo a ser assimilado, constituindo-se numa

imagem plácida e aconchegante do magistério, forjando uma identidade distante das confluências históricas da profissão. As táticas criadas para transformar o(a) docente no(a) funcionário(a) professor(a) podem refletir contendas para a identidade profissional, acionando defesas e questionamentos. De acordo com Lawn (2001), o Estado, conforme suas finalidades, constrói, no processo histórico, um projeto de identidade profissional docente que abarca normas e valores que são calculados através das leis, na admissão, nas avaliações e no dia a dia dos(as) professores(as). A ação do Estado provoca uma homogeneização, unificação e hierarquização dos(as) professores(as) como corpo profissional. Segundo Vera Lúcia F. A. Brito (PASSOS, 2011, p. 130), a profissão docente a partir de 1930 será demarcada pela ocupação no magistério. A autora salienta a mudança identitária devido ao processo de feminização do magistério e, mais do que a organização funcional ou corporativa, a solução para os problemas nacionais, no momento, passava pelo controle estatal, através da definição da carreira, dos soldos, na definição da educação e da organização do trabalho escolar. A escola e a instrução personificam o progresso e os(as) professores(as) são os(as) seus(suas) agentes.

> A educação ganha destaque no discurso republicano. A escola passa a ser uma ponte entre a sociedade civil e a sociedade política. [...] A escola deveria se firmar com uma nova forma de socialização, pois era vista como um locus privilegiado para a renovação social e política do país, e o professor se torna funcionário do estado, com um papel importante – formar as novas gerações dentro destes princípios e valores. (PASSOS, 2011, p. 100).

Ainda por cima, a fixação da identidade profissional como sendo comum a qualquer disposição do trabalho (empresarial e comercial), intenciona, no caso dos(as) docentes, o estabelecimento de uma identidade coletiva enquanto trabalhadores(as). Situar a identidade dos(as) professores(as) determina como se aspira que seja o trabalho docente, criando, através das leis e dos discursos, as referências sobre o que deve ser um profissional do magistério, da educação, para um determinado projeto de nação (Lawn, 2001).

Num panorama histórico, o caminho trilhado pela construção da identidade profissional poderia ser interpretado como um processo de refazer de identidades profissionais, tanto pessoais quanto subjetivas e coletivas dos(as) docentes, cujo efeito pode não constituir uma contínua realização de vantagens, mas uma internacionalização pelos indivíduos e pelos movimentos docentes de regressões e avanços de experiências na rota de constituição de uma identidade profissional docente. (Ball, 2002).

> Dependendo do autor, o profissionalismo e a profissão podem ser identificados como uma exigência de redefinição da contribuição para a produção, como um meio para adquirir maior identidade social, como um critério de redistribuição de poder, como um processo para aumentar a qualidade produtiva, como um pressuposto para a proteção do coletivo, como um processo para a proteção do coletivo, como um processo de constante mudança profissional, como obtenção da proteção da lei... (IMBERNÓN, 2011, p.27)

Logo, ao longo das décadas, a representação de como deveria ser cumprida essa atividade profissional por quem ocupava esse papel é dissociada de sua prática social e do conceito de profissão docente, revelando a necessidade, no campo epistemológico, de se reconstruir a relevância do cotidiano do magistério. Os(as) professores(as) atualmente se encontram, segundo Nóvoa (2014), numa encruzilhada: deve-se refazer as identidades e, a adesão a novos valores seria capaz de facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam, hoje em dia, a profissão docente, revalorizando suas autoestimas em relação à essa profissão. São nos contextos de atuação que os conhecimentos adquiridos através da prática se transladam como conhecimento profissional – conhecimentos estes adquiridos por meio da interseção de sua cultura individual com sua formação inicial, com a vivência com outros(as) professores(as) e os(as) demais funcionários(as) da escola, com sua compreensão da comunidade escolar, de sua relação com a gestão do estabelecimento de ensino, entre outros fatores. Ou seja, por meio do trabalho cotidiano que o(a) docente intervém e transforma a realidade educativa e social onde produz a sua docência.

3.2.3 Condições materiais

O modo de organização, da maioria das escolas, pode limitar a atuação docente cerceando sua atuação através da legislação, da grade curricular e dificultando a formação continuada.

> Sempre lecionei em escolas católicas e todas elas (numa tentativa de serem coerentes com seu discurso humanista e cristão progressista) abrem espaço para o debate (ainda que limitado e controlado) de questões sociais e políticas. Pode ser só um verniz, mas permite ao professor abrir brechas para atuar. (Denise)

Deve-se salientar, também, que a estrutura atual da maioria dos estabelecimentos de ensino, pode ser prejudicial ao professorado, reduzindo, paralelamente, a absorção dos conhecimentos transmitidos pelos(as) alunos(as), [“falta muita coisa básica na escola para dar uma aula de qualidade (Carlos)”.], o que vai de encontro à ideia de qu, a melhoria na qualidade do ensino, requer bons(boas) professores(as), comprometidos com a hercúlea tarefa de ensinar.

Além disso, a organização da carreira, as políticas educacionais, a frágil organização sindical da classe, promovem uma desprofissionalização que se reflete, prioritariamente, nos baixos salários e na desmotivação à carreira. Logo, é preciso um incentivo a uma maior identificação pessoal com o local de trabalho, além de aumentar a relação de pertencimento do profissional com vistas a elevar o potencial dos professores e da escola. Isso pode ser conseguido criando dispositivos que permitam que o aprofundamento na carreira docente não seja visto como "uma fuga da sala de aula", mas como uma valorização pessoal e profissional com reflexos positivos na educação de crianças e jovens.

A expansão educativa do século XX incorporou massivamente a mão de obra feminina no magistério, muito devido à ideia do "cuidar", "proteger" e "educar", e essas professoras deveriam ser exemplos das qualidades morais e cívicas propostas em cada momento histórico. Até os anos 1960/1970, a maior parte dos trabalhadores do ensino tinha certa estabilidade, segurança material e prestígio social. Nesse período inicia-se a ampliação do acesso à escolaridade e a implantação de reformas educativas que visavam à redução das desigualdades sociais através do acesso à educação. Essa universalização do ensino (que se apresenta mais como uma massificação, devido às condições laborais e materiais) e democratização do acesso para grande parcela da educação, aumentam ainda mais nas décadas de 80 e 90 do século XX, reconfigurando o sistema educativo, os espaços escolares e, por consequência, a(s) identidade(s) profissional(is) docente(s).

A questão da equidade social, através da educação, norteia as reformas escolares da última década do século XX, implicando em transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Essas mudanças popularizaram o ensino e, somente não puderam ser efetivadas plenamente, devido à falta de recursos financeiros, humanos e de formação oportuna e apropriada aos(às) professores(as).

Na contramão dessas mudanças estão as exigências cada vez maiores aos profissionais da educação básica, que se sentem cada vez menos preparados e sobrecarregados de responsabilidades. Os câmbios ocorridos na sociedade e no sistema econômico capitalista influenciaram na estrutura dos Estados e, consequentemente, na estrutura das escolas da educação básica e na constituição da identidade docente, fazendo com que os profissionais da área sofram os prejuízos da proletarização da profissão, que desvaloriza seu status social, suas condições materiais e de trabalho e seus salários. Sendo assim, a(s) identidade(s) docente(s)

trespassam constantes desafios entre sua importância na manutenção e construção social e econômica das futuras gerações dos Estados Nacionais, e sua desqualificação enquanto força produtiva.

Segundo Imbernón (2011) o contexto atual, em que se desenvolvem as escolas e a profissão docente, é marcado por diversas premissas de mudanças culturais, artísticas, políticas, tecnológicas, econômicas e sociais que modificam a relação dos(as) docentes com as instituições educativas , que dão novas funções ao professorado, dão uma nova cultura profissional e alteram as posições daqueles que atuam profissionalmente nesse ramo.

Esse mesmo autor declara que as últimas décadas modificaram as relações de trabalho, as suas condições materiais de trabalho, as relações salariais e o paradigma de que a escola era o "único" centro de transmissão de saberes científicos. Além disso, a popularização e universalização do ensino básico demandaram que as escolas se aproximassem de outros aspectos, como questões éticas, coletivas, comunicativas, comportamentais e emocionais em vista de uma educação mais democrática, inclusiva e formadora de futuros cidadãos.

> Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2011, p.12)

Imbernón também salienta uma série de fatores que prejudicam o exercício da docência no dia a dia: falta de gratificações morais e salariais, a rotina, o isolamento da atuação, a cultura pedagógica social, a padronização da formação inicial, hierarquização e burocratização crescente, baixo autoconceito profissional, e possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias dos(as) usuários(as). Pode-se acrescentar, também, o aumento gradativo de funções sobre responsabilidade do(a) professor(a), além da regência e planejamento curricular (relatórios psicológicos, disciplinador, automatização de trabalhos e funções antes realizados pelas secretárias das escolas, como, por exemplo, o diário eletrônico).

Para Fanfani (2005), os discursos sobre os(as) docentes se baseiam em concepções ideológicas, cuja trajetória da educação básica e pública são seus esteios: de um dos pilares da construção da identidade nacional, que os(as) levavam a um prestígio social, os(as) docentes se transformaram em profissionais tecnicamente responsáveis pela aprendizagem dos(as) alunos(as) e, consequentemente, pelo fracasso escolar. Essas imagens ideais ou ideológicas

acerca da docência demonstram uma falta de hegemonia do papel da escola e do ensino perante a sociedade atual, fato agravado pelas transformações e renovações do conhecimento cada vez mais rápidas da atualidade, de modo que docentes e escolas perderam seu papel principal de arcabouços do saber.

Por fim, as novas exigências das atuais e futuras gerações de alunos e alunas, e as condições materiais em que estão inseridos os(as) atuais professores(as) e que se inserirão os(as) futuros(as) profissionais da educação, impõem a necessidade de mudanças na formação, a fim de que os(as) professores(as) não seja(m) técnico(a)(s) que elabora(m) e executa(m) inovações prescritas, mas profissional(is) que atua(m) ativa e criticamente numa real inovação e valorização de mudanças no contexto de atuação, num processo dinâmico e flexível, atendendo às demandas da sociedade para o presente e futuro. “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (IMBERNÓN, 2011, p. 28)

3.3 Como pensam os(as) professores(as) de História?

A docência e, por consequência, a docência da disciplina de História, traz aspectos socioculturais importantes na constituição identitária dos profissionais da educação e, claro, dos profissionais que lecionam História. A literatura pedagógica é vasta no sentido de mostrar, por exemplo, a diminuição no sentimento dos profissionais da área, e da sociedade de uma forma menor, de que lecionar é um ato de vocação. Além disso, o corpo docente, bastante heterogêneo, devido às suas condições materiais, de formação e de pertencimento social familiar, permite diversas visões sobre os objetivos finais da educação, de forma geral, e do ensino de História, de forma mais específica. Segundo Fanfani:

> El cuerpo docente presenta profundas y variadas heterogeneidades, que no sólo tienen que ver com diferencias de opiniones, valoraciones, actitudes y expectativas, todas ellas legítimas en sociedades relativamente complejas y pluralistas; sino también presentan profundas desigualdades em la posición que dichos docentes ocupan em los espacios sociales em que transcurren sus vidas y em las oportunidades de acceso a bienes materiales y simbólicos estratégicos. (FANFANI, 2005, p.259).

Além da diversidade de condições materiais e culturais e dos locais e redes de ensino onde lecionam, e que interferem nas suas formas identitárias, os(as) professores(as) de História,

hoje em dia, lidam com a concorrência das mídias sociais e meios de comunicação como fontes de conhecimentos, além de outras instituições sociais, como família e religião, que interferem e moldam o pensamento dos(as) alunos(as). Evidentemente, vale ressaltar, que os(as) próprios(as) professores(as) da disciplina também estão imbuídos(as) de valores sociais e pessoais que podem interferir em suas práticas em sala de aula. É justamente sobre esses aspectos que a próxima tabela, cujos resultados estão expostos e examinados. Foi solicitado que os(as) professores(as) respondentes atribuíssem graus de importância a cada uma das proposições apresentadas. As respostas dos catorze indivíduos do grupo foram somadas para, com o total, estabelecer o grau de prioridade das mesmas proposições nas configurações identitárias desse grupo. Ademais, foram analisados casos de respostas extremas para o mesmo item (alguns considerando menos influente e alguns considerando extremamente importantes).

O item com maior relevância para os(as) professores(as) de História do município de Belo Horizonte é o de que *os docentes devem comprometer-se com a democratização social e política do país,* coadunando com as respostas acerca de da importância do ensino de História nos contextos históricos e socioeconômicos. Logo, percebe-se que a(s) identidade(s) profissional(is) desse grupo é(são) bastante política(s). Enfatiza essa análise os dois próximos itens julgados de maior relevância pelos(as) docentes: *o professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações* e *os professores devem ter consciência de que seu papel é político.* Este estudo indica, portanto, que o sentido que esses(as) professores(as) de História dão para o ensino da disciplina que lecionam e, por consequência, a(s) forma(s) identitária(s) que assumem enquanto pessoas que lecionam a disciplina de História, são sentidos prioritariamente políticos, através dos quais as necessidades dos(as) alunos(as) (na visão/avaliação docente) e do papel que perseguem e assumem perante os meios sociais, determinam seus papéis e ações na didática do ensino de História, como se afere através das respostas dadas nos questionários. Essa conclusão acaba por remeter ao conceito de identidade proposto por Rüsen, que afirma que “a identidade é uma inter-relação específica entre si e os outros” (RÜSEN, 2012, p.283), podendo-se inferir que o olhar que esses(as) docentes têm de si é demasiadamente marcado pelo olhar que possuem dos outros (seja(m) os(as) alunos(as) em seus locais de trabalho, seja da formação sociocultural).

Atingindo cerca de 75% de positividade, estão os itens *a qualidade mais importante para o exercício da docência é o conhecimento atualizado do conteúdo a desenvolver* e *o docente deve ser um profissional de ensino com um domínio das tecnologias e didáticas mais atualizadas.* O grau de relevância atribuído a essas duas afirmações deixam entender que o bom professor é aquele que domina os conteúdos da disciplina que leciona, o que exige formação (graduação – curso universitário) na área específica e deve estar atento às mudanças tecnológicas que impactam os(as) discentes e utilizá-las, de forma profícua, em sala de aula. Ou seja, em um mundo digital e tecnológico, as práticas de ensino se alteram para atender ao público das escolas. Vale ressaltar, porém, que nem todos os estabelecimentos de ensino possuem estruturas físicas e materiais adequadas para tal empreendimento. As avaliações aferidas a esses dois itens pelos(as) professores(as) corroboram com dados já demonstrados anteriormente sobre as interferências da infraestrutura física nas condições de trabalho e a escolha majoritária de que o domínio de novos conteúdos não é um problema cotidiano enfrentado.

Menos da metade da relevância considerada pelos(as) docentes vão para os itens: *para ser um bom docente é mais importante o compromisso com a tarefa e com os discentes do que o domínio dos conteúdos curriculares; para ser um bom professor é mais importante as qualidades éticas e morais do que o domínio de técnicas e conhecimentos pedagógicos* e *um profissional da docência deve ser um especialista em implementação e programação curricular.* Esses itens revelam que os(as) docentes atuais se sentem muito mais profissionais de uma área de trabalho do que tutores ou educadores, principalmente porque são professores(as) especialistas de uma determinada ciência, que possuem elementos identitários bem diferentes da construção social e secular do magistério. Também revela que esses(as) docentes dão muita importância à sua atuação enquanto profissionais do ensino História, pois, ao entendê-la como de suma importância para a formação crítica e cidadã dos(as) discentes, necessitam do domínio dos conteúdos programáticos do currículo da disciplina escolar, mesmo que não sejam os(as) professores(as) os responsáveis pela escolha preliminar e organizacional desse currículo. Ademais, essa afirmação se associa com a escala de relevância dada ao seguinte item: *ser professor é uma das profissões onde o mais importante é a vocação.* Oito professores escalam negativamente essa afirmação. Quatro professores escalam medianamente a assertiva e dois professores afirmaram veementemente que a proposição é essencial à docência. Segundo Coelho e Diniz-Pereira (2017), o fato de o trabalho educativo

do(a) professor(a) da Educação Básica estar vinculado às crianças e jovens, e estender, sob muitos aspectos, a educação recebida na família, o magistério foi e ainda é, muitas vezes, relacionado aos cuidados maternais. Essa representação do(a) profissional docente como alguém disposto(a) a fazer seu trabalho sem maiores "preocupações" com a remuneração, encontra-se ainda muito difundida na sociedade, inclusive entre os(as) professores(as). Para Arroyo (2000), a ideia de vocação pode estar inserida na ideia de profissão e, por mais que tente excluir esse traço vocacional, a figura do(a) docente permanecerá identificada à ideia de profecia, de modos de vida, de amor, de dedicação. O autor salienta, também, que o próprio fato de o(a) professor(a) habilitado(a) a lecionar ser um(a) "licenciado"(a) vincula-se a uma ideia de serviço aos semelhantes inerente à figura do(a) professor(a), aproximando-se à ideia de vocação, porém secularizada, politizada. (Coelho; Diniz-Pereira, 2017).

Fanfani (2005) afirma que "los datos muestran que la gran mayoría de los docentes considera a su actividad como vocacional y profesional al mismo tiempo" (p. 265). Para o pesquisador argentino, mesmo sendo a origem de uma série de tensões e conflitos, a associação de aspectos profissionais e vocacionais pode ser, quiçá, uma característica distintiva do magistério contemporâneo.

Logo, para quem defende que o magistério seja considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, indubitavelmente, ser negativa. A análise do que ocorre em relação ao exercício da profissão docente mostra que, na verdade, ela encontra-se hoje no centro de questões de complexidade crescente, cujos elementos constituintes nem sempre são fáceis de identificar. Para os(as) professores(as) aqui pesquisados, a resposta a esse último item específico descortina uma mudança na identidade docente, agora um pouco mais profissional do que vocacional, mas ilumina que, por outra via, essa visão ainda faz parte do imaginário constitutivo da(s) identidade(s) docente(s), que pode ser confirmado pelas considerações de Sanzana e Clavería (2010) acerca da identidade docente, ao demonstrarem que ela decorre da formação, que se constitui por um conjunto de competências, pelo posicionamento social da profissão e as instituições formadoras.

Além disso, os autores salientam que, não se deve pensar numa identidade do magistério, mas que a identidade docente é uma sucessão de combinações das identidades dos atores envolvidos. Posto isso, revelam o caminhar desse "status" identitário ao longo dos últimos

dois séculos e afirmam que esse caminhar deve ser analisado desde a formação da escola, espaço sociocultural onde os(as) professores(as) eram identificados como apóstolos, devido à influência da Igreja no processo formativo e educacional, e que eram missionários que deviam servir através da bondade, da abnegação, da sabedoria, da paciência e do sacrifício. Com a estruturação dos sistemas nacionais de educação, segundo Sanzana e Clavería, "el Estado fue el principal construtor externo de identidade" (2010, p.405), uma vez que agora os(as) professores(as) eram funcionários públicos. Com a massificação dos sistemas de ensino, nas décadas finais do século XX, viu-se crescer uma tensão entre quantidade e qualidade dos sistemas educativos, e o(a) professor(a) ficou no meio dessa tensão. Essa tensão dar-se-á pela identificação do objetivo da docência como de caráter técnico, com normas estabelecidas e estanques de desempenho para discentes e docentes, modificando, profundamente a relação do profissional com a função. Os autores também demonstram que, na etapa da educação na sociedade do conhecimento, a atual, "la identidad es configurada por agentes sociales, institucionales y por autoconstrucción, cobrando fuerza la identidad como profesional de la docência". (SANZANA; CLAVERÍA, 2010, p.405).

Por fim, as duas afirmações com menores relevâncias para o grupo pesquisado foram: *o docente em sala não deve se arriscar em debater problemas políticos atuais* e *o professor deve desenvolver unicamente valores de comprovada validade universal.* A partir desses resultado, elucida-se que os(as) docentes de História identificam-se como seres políticos de extrema importância na formação crítica e cidadã do público que atendem, ano a ano (fato esse já confirmado em outras respostas dadas pelo grupo). Também elucida que os(as) profissionais que lecionam História veem que, para essa formação crítica e cidadã, necessitam restaurar e estabelecer temáticas negligenciadas pelos sistemas escolares e seus currículos, inserindo todos os grupos sociais e suas contribuições históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas. Justamente por entenderem esse importante papel da educação e, em particular, do ensino de História, como facilitador dessa inserção socioeconômica e cultural, tangenciado pelas suas fortes identidades políticas, é que são tão críticos às interferências de setores sociais mais conservadores (como, por exemplo, o revelado pelo Programa Escola Sem Partido) e à reforma do ensino médio brasileiro em fase de implantação.

TABELA 14 – CONFIGURAÇÕES DO PENSAMENTO IDENTITÁRIO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA[37].

	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	TOTAL
Ser professor é uma das profissões onde o mais importante é a vocação	1	0	4	6	4	10	3	6	10	2	6	4	7	1	64
Para ser um bom docente é mais importante o compromisso com a tarefa e com os discentes do que o domínio dos conteúdos curriculares	1	8	1	5	1	5	2	6	1	5	7	10	6	1	59
Para ser um bom professor é mais importante as qualidades éticas e morais do que o domínio de técnicas e conhecimentos pedagógicos	1	0	5	5	1	5	2	6	2	8	2	10	4	1	52
A qualidade mais importante para o exercício da docência é o conhecimento atualizado do conteúdo a desenvolver	10	5	5	6	5	10	7	10	5	9	10	3	6	10	101
O docente deve ser um profissional de ensino com um domínio das tecnologias e didáticas mais atualizadas	7	10	5	6	6	5	5	8	10	9	10	10	10	10	111
Um Profissional da docência deve ser um especialista em implementação e programação curricular	6	0	5	4	3	5	5	2	5	5	5	1	10	5	61
O docente em sala de aula não deve se arriscar em debater problemas políticos atuais	1	0	1	1	1	10	1	1	1	0	1	1	1	1	21
O professor deve desenvolver unicamente valores de comprovada validade universal	1	0	1	1	1	5	0	1	1	0	3	5	1	1	21

[37] Q1 (Kátia); Q2 (Tiago); Q3 (Ana); Q4 (Felipe); Q5 (Rosa); Q6 (Rosana); Q7 (Eduardo); Q8 (Leandro); Q9 (Carlos); Q10 (Regina); Q11 (Patrícia); Q12 (Pedro); Q13 (Kelly); Q14 (Denise).

O docente deve evitar toda forma de militância e compromisso ideológico nas classes	1	6	7	2	5	10	4	3	1	5	1	1	1	1	48
O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações	10	7	7	9	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	131
Os docentes devem comprometer-se com a democratização social e política do país	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	139
Os professores devem ter consciência de que seu papel é político	10	8	8	9	7	5	10	10	10	10	10	10	7	10	124

4. PERCURSOS FORMATIVOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA

4.1 Aspectos Gerais

Tomando por empréstimo o conceito de Teixeira (2007) de que a condição docente é a situação na qual um sujeito se torna professor, pode dizer que essa condição perpassa a ordem do humano, do político e da delicadeza. Humano porque a docência diz respeito às relações humanas, nos seus encontros e desencontros, entendimentos e conflitos. Político porque a docência possui suas temporalidades, que marcam e particularizam as relações de professores(as) e alunos(as). São sujeitos socioculturais, éticos, únicos, estéticos, diversos que coabitam o mesmo tempo e espaço, gerando tensões e aproximações. Estas particularidades exigirão do(a) docente eleger concepções e prioridades que se traduzirão em propostas curriculares implicadas no processo de formação humana: os conhecimentos científicos têm importância, mas não são suficientes em frente das dimensões e potencialidades da vida humana em desenvolvimento. Por fim, da delicadeza, pois há um cuidado, um zelo, com os processos educativos, com as dinâmicas e caminhos da formação humana, com as formas, dinâmicas e construção do conhecimento e inserção na cultura.

> Os fios e trançados da relação docente/discente contêm, portanto, uma forma particular de arranjo entre ética e estética [...] nesta relação estão postas escolhas, vidas e projetos de mundo, de homem, de sociedade e de história, sendo ela um colocar-se com o outro nos terrenos da alteridade, a ética e a estética nela se põem, se repõem e compõem. [...] A relação docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados. Por ser assim, talvez se possa dizer que a docência é algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é da ordem do humano, do político e do cuidar. (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Isto posto, há, na atualidade, um problema no coração da condição docente: o distanciamento entre docente/discente. Os(as) professores(as) não reconhecem os(as) alunos(as) como alunos/as, criando estereótipos negativos. Quando a dificuldade do(a) professor(a) está no(a) aluno(a) e em suas relações com ele(a), encontra-se diante de um desafio imensurável (TEIXEIRA, 2007). Hoje o(a) professor(a) disputa a atenção dos(as) discentes com as mídias, uma das bases desse distanciamento. Dessa tensão surgem diversas indagações: os códigos científicos e o conhecimento acumulado pela humanidade serão transmitidos? Existem novas significações nesse processo? O(a) aluno(a) aprende? Ou aprende o quê?

Destes tensionamentos, Arroyo (2004) salienta que, os(as) professores(as) possuem dificuldades em se relacionarem, no âmbito da compreensão e da convivência, com determinados tipos de meninos e meninas, gerando uma outra base de distanciamento ("elitismo" do professorado) e, também, dificuldades quanto às suas auto identificações e imagens próprias.

> O conjunto de traços característicos das sociedades contemporâneas, associado a esta dificuldade que incide diretamente sobre a relação docente/discente, nos faz supor que temos um problema instalado no coração da docência. [...] Um problema que se desdobra nos sentidos, nos sentimentos e significados que os professores atribuem a seus alunos e suas relações com eles e ao exercício da docência. Trata-se de um problema que se agrava, ao lado de outros já conhecidos, tal como a precariedade das condições de trabalho e das bases materiais e institucionais necessárias ao exercício da docência. Esta problemática [...] talvez possa auxiliar-nos na compreensão do que as pesquisas têm denominado como mal-estar docente e como crise da docência. Ou, ainda, como nostalgia, como síndrome de desistência, como desmotivação e cansaço demonstrados pelos professores em vários países. Talvez possa explicar, também, os índices crescentes de adoecimento de professores, assim como o absenteísmo no trabalho. (TEIXEIRA, 2007, p. 440).

Nesse campo, a perspectiva da identidade vem sendo contemplada nas mais recentes pesquisas em educação sobre formação de professores. "É notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980" (BUENO, 2002, p.13). O estudo da constituição da identidade docente descortina-se para a compreensão de como o(a) professor(a) atua em seu meio, transformando a realidade educacional tanto na interação com seus(suas) alunos(as) quanto na relação direta com seus pares; assim como sugerido por Marcelo (2009, p.109): "a identidade se constrói e se transmite". Para esse autor a identidade individual constituída no cotidiano e na práxis docente reflete e transforma a identidade coletiva.

Sobre a(s) identidade(s) do(s) docente(s) da disciplina História, a dissertação de mestrado de Knoll (2014), traz uma pesquisa qualitativa que analisa os enfoques didáticos de uma professora de História e que foram conceituados como Identidade Histórica Docente. Knoll conclui que a identidade histórica da docente pesquisada é predominantemente política. As ferramentas que auxiliaram o pesquisador o levam a confirmar sua hipótese, de que o professor faz escolhas didáticas baseadas nas realidades vivenciadas em seus locais de trabalho, e em sua própria identidade individual e de grupo. Knoll, acerca da identidade, nutre

seu trabalho com contribuições de diversos autores, como Hall[38] (2001) e Gadamer[39] (2003), por meio dos quais se percebe que a identidade é uma concepção de eu, ou de nós, construída através da diferenciação dos outros.

> O campo de pesquisa sobre essas temáticas é vasto e amplo e a reflexão dos resultados desses trabalhos sobre a identidade profissional docente encaminha-nos a perceber como nos vemos como professores, como somos vistos enquanto tal, e como queremos que nos vejam. Enfim, a identidade profissional é um constructo relativo à forma como os indivíduos se diferenciam de outros e a como definem a si mesmos, e ao grupo de seu pertencimento. Ao longo da vida, a identidade de professor se (re)faz e se (re)fez por todos que se dedicam ao ensino. Contudo, nesse processo emergem muitas diferenças. [...]. Hoje, questões como formação continuada, formação profissional, tecnologias educacionais, metodologias diferenciadas, discursos oficiais e meios de comunicação disseminam informações, algumas conflitantes sobre as funções específicas que esses profissionais devem desempenhar. No dia a dia de seus fazeres, os docentes vão se constituindo, pelos múltiplos efeitos das configurações simbólicas e das representações hegemônicas societárias que, em boa parte, instituem o processo da constituição de sua identidade profissional. (PRYJMA, 2016, p. 42-43).

O estado da arte das pesquisas sobre professores de História no Brasil demonstra que as mesmas estão intimamente ligadas aos problemas da sociedade e influenciadas por eles. Knoll (2014, p.15) afirma que as pesquisas sobre os(as) professores(as) de História "não apenas mostra como a sociedade influenciou as temáticas e as formas escolhidas para se pesquisar, mas também mostra como as pesquisas influenciaram o campo acadêmico de maneira dialética". O autor ressalta que, num primeiro momento, o destaque era o ensino da História e ressalta, também, o pioneirismo da tese de doutorado de Selva Guimarães Fonseca (1997) cujo enfoque é a prática dos professores de História, principalmente na educação básica, tornando-se referência nas outras pesquisas posteriores sobre o tema.

Logo, a pesquisa bibliográfica realizada no banco de teses da CAPES[40], indicou que ainda temos poucos trabalhos em âmbito *stricto sensu* que abordem especificamente a(s) identidade(s) dos(as) professores(as) de História no Brasil, o que justifica este projeto de pesquisa.

---

[38] Hall. S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

[39] GADAMER, H. *O problema da consciência histórica.* Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

[40] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: http://www.capes.gov.br/.

Ademais, como já dito anteriormente, os professores de história da educação básica se caracterizam pela grande diversidade e complexidade de sua conformação. Quem são, como se caracterizam e o que os caracterizam e como se formaram e se formam, são aspectos importantes, os quais esse estudo pretendeu examinar. Ressalta-se, também, a formação em História e atuação na educação básica do pesquisador que, em sua perspectiva pessoal, observa mudanças contínuas na sua identidade profissional (tipo de estabelecimento de ensino em que atuou e atua; convivência com os(as) discentes e suas expectativas e respostas aos estímulos do professor para o desenvolvimento do conteúdo programado a cada ano letivo); situações cotidianas que reafirmam e refutam a epistemologia sobre identidade e prática docente; reflexões acerca do capital cultural e formação de vida do pesquisador em relação à sua forma de enxergar a prática da docência e a sua prática enquanto formador/professor/educador; e interação com colegas de disciplina e trabalho, (que altera a identidade do sujeito ao trazer perspectivas novas, práticas didáticas e reflexões sobre seu papel perante aos(às) alunos(as), à escola e à sociedade).

Todos esses efeitos influenciadores são nomeados por Ávalos (2011) como comunidades de prática, liderança distribuída e "desprivatização" das práticas docentes. As comunidades de prática seriam os agrupamentos de pessoas que possuem uma paixão ou preocupação comum por algo que fazem e que, na medida em que interagem entre si de forma constante, aprendem como melhorar essas atividades ao discutir, trocar informações e tomar decisões acerca de ações de intervenções ou mudanças que se demonstram necessárias. Essas ações, que produzem novos conhecimentos e alimentam processos de melhora, podem ser denominadas liderança distribuída.

> El supuesto central del concepto de liderazgo distribuido es que, em organizaciones sociales (como lo es la escuela), las capacidades y la inteligencia están distribuidas a través de las condiciones sociales y materiales que constituyen la organización, y que em particular, em el conjunto social, las contribuciones individuales constituyen más que la suma de sus partes. [...] Es decir, la interacción em el grupo conduce a nuevo conocimiento que tiene um origen "distribuido". (ÁVALOS, 2011, p. 240).

A vontade dos participantes desses grupos de abrir-se para os outros e trocar experiências positivas e negativas, que podem auxiliar nas mudanças das práticas educativas, visando melhorias pessoais, coletivas e do sistema de ensino e aprendizagem dos alunos, de forma geral e individual, é o que se chama de "desprivatização" das práticas docentes. Logo, o intercâmbio de informações, práticas pedagógicas, o trabalho em conjunto dos pares e as

relações pessoais e profissionais entre alunos(as), professores(as) e gestão, modificam e alteram as identidades, e perfazem o caminho do desenvolvimento da educação. “Os saberes e crenças construídos pelas vivências nos espaços da história individual, pessoal - acadêmica ou não - e pela história profissional constituem em cada professor sua identidade, pessoal e docente” (PRYJMA, 2016, p. 45).

4.2 Formação Docente

A formação do(a) professor(a) é um momento significativo e importante para a re/construção do ensino, um momento importante para a transgressão dos ranços e das práticas conservadoras acumuladas ao longo da História, tendo como objetivo formar profissionais compromissados com novas práticas pedagógicas; sendo capazes de ir além e participar ativamente da re/construção de um novo ensino, de uma nova Educação. De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores(as) precisa ser repensada e reestruturada, como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação continuada. Ao percorrer a trajetória histórica da formação docente no Brasil, é possível perceber como este percurso é repleto de fragilidades, conflitos e lutas.

Segundo Carlos Marcelo Garcia (1999), a partir dos anos 1990, a produção científica sobre a formação de professores(as) foi crescendo e tomando corpo, delimitando o campo *formação de professores* através de cinco indicadores (MARCELO, 1999, p. 24-26): existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento de pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Para o autor espanhol, existem alguns princípios para a formação de professores (MARCELO, 1999): primeiramente, a concepção da formação como um contínuo.

> O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa,

> acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (FULAN, 1987, p. 215)[41].

Segundo, a necessidade de integração da formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Junto ao segundo princípio, salienta-se a necessidade de ligar os processos de formação de professores com ao desenvolvimento organizacional da escola. Existe uma potencialidade para a aprendizagem dos(as) professores(as) por meio da integração com os centros educativos.

Um quarto princípio é a necessária articulação e integração entre a formação de professores, os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos(as) docentes. O conhecimento didático do conteúdo é fundamental e funciona como um estruturador do pensamento pedagógico do(a) professor(a), diferentemente dos especialistas em cada uma dessas áreas. Em quinto lugar, existe a indispensabilidade da integração teoria-prática na formação de professores. A formação, inicial e continuada, precisa levar em conta a reflexão epistemológica da prática (MARCELO, 1999, p. 29).

Como sexto princípio destaca-se a procura do isomorfismo entre a formação recebida pelos(as) professor(as), e o tipo de educação que será pedido que desenvolvam posteriormente. Destaca-se, também, que é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos(às) futuros(as) e aos(às) atuais professores(as), sendo o principal conteúdo da formação docente. Como sétimo princípio, Carlos Marcelo realça a importância da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação docente. Sobre o assunto, Marcelo (1999, p.29) destaca que "este princípio de individualização que defendemos deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como as equipes de professores ou a escola como unidade".

Por fim, estabelece que se deva dar aos(às) professores(as) a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, ressaltando a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios docentes.

Adicionam-se a esses princípios as orientações conceituais na formação de professores(as): acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista. Essas orientações

[41] Citado por MARCELO, C. Formação de Professores (1999). p. 27

influenciam de modo determinante os métodos, estratégias e conteúdos para formar os(as) docentes. São estruturas de racionalidade, paradigmas de formação, que orientam um conjunto de ideias acerca da formação de professores e dos meios para alcançá-la.

A orientação acadêmica é aquela que sublinha o papel do(a) docente como especialista em uma ou em várias áreas disciplinares. É a que predomina em relação às outras e que objetiva o domínio do conteúdo na formação de professores. A orientação tecnológica parte do fundamento de que o(a) professor(a) é um(a) técnico(a) que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outrem. Já a orientação personalista tem como ponto nevrálgico a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. Reflete que ensinar não é somente técnica, mas uma revelação de si mesmo e dos outros, sendo o(a) professor(a) seu mais importante recurso. A orientação prática, juntamente com a orientação acadêmica, é a abordagem mais aceita para se aprender o ofício, a técnica e a arte do ensino. O essencial dessa perspectiva é o fato de conceber o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários únicos, determinados veementemente pelo contexto, com resultados imprevisíveis e carregada de tensões e conflitos de valor que exigem opções políticas e éticas. Os(as) professores(as), assim sendo, funcionam em situações ímpares e o seu trabalho é ambíguo e incerto.

Em intrínseca relação com a prática, a orientação social-reconstrucionista incorpora um compromisso ético e social em busca de práticas educativas e sociais mais democráticas e justas, com os(as) professores(as) sendo sujeitos comprometidos com o seu tempo, com o seu público e com o ativismo político, mantendo uma relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino.

Logo, percebe-se a concepção da formação docente como um processo ininterrupto de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e que prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (IMBERNÓN, 2000).

4.2.1 Concepções de formação docente: o trabalho docente

Os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, levantados por Saviani (2009), dialogam com as proposições acima sobre o repensar da formação docente. Saviani destaca seis períodos, ao longo dos últimos dois séculos, na história da formação de professores(as) no Brasil: 1 – ensaio intermitente de formação de professores (1827-1890); 2 – estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3 – organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939); 4 – organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971); 5 – substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971 – 1996) e 6 – advento dos Institutos Superiores de educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006).

Esses processos demonstram a necessidade de se formar professores(as) em consonância com as demandas estruturais da nova sociedade capitalista. A expansão dos sistemas nacionais de Ensino, em diversos países, a partir do século XIX, que buscavam atender às necessidades formativas de trabalhadores(as) mais bem qualificados(as), impôs a necessidade da ampliação e massificação da formação de professores(as) para atuarem nesses sistemas de ensino. Essa premissa é atualmente válida na organização neoliberal das sociedades capitalistas, o que estabelece os parâmetros para formação de professores(as) e influencia na concepção e qualidade do trabalho docente.

Antes de refletir, especificamente, sobre o trabalho docente, versar-se-á sobre o conceito de trabalho. De acordo com Hirata e Zarifian (2003), existem duas definições à noção moderna de trabalho. A primeira – definição antropológica – constitui-se uma característica genérica e geral da ação humana.

> Para Marx (1867/1965), o trabalho é em essência um ato que se passa entre o [ser humano] e a natureza... Ao mesmo tempo em que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele a modifica, ele modifica sua própria natureza e desenvolve suas faculdades aí adormecidas". (HIRATA, ZARIFIAN, 2003, p. 65).

A segunda definição reconsidera a primeira em que as trocas entre os seres humanos e a natureza acarretam em condições sociais determinadas. Os próprios autores demonstram, também, que essa dupla definição possui limitações: em primeiro lugar por partir de um modelo assexuado de trabalho e, em segundo lugar, por essas relações suscitadas não serem apreendidas de maneira idêntica.

> Se extrairmos todas as consequências da tese do 'homem' como ser social, não existem trocas genéricas entre o homem e a natureza, mas trocas *sempre específicas* entre os homens e as naturezas. E os próprios homens são os homens e as mulheres: trona-se possível falar de sexo do trabalho". (HIRATA, ZARIFIAN, 2003, p. 66).

Em interlocução com o conceito acima, Lukács (1978) afirma que o trabalho faz a distinção entre o ser da natureza orgânica e o ser social. Ou seja, mudanças fundamentais se processam a partir do labor humano: enquanto na natureza as mudanças consistem em ser de outro modo, a partir do trabalho acontece uma alteração no processo cognoscitivo, que permite fazer uma distinção entre o ser em si, dos objetos, e o ser para nós, pensado e criado pelo conhecimento humano. O trabalho, assim, é considerado como a categoria essencial à socialização, constituindo-se elemento articulador e fundamental na distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza. A partir do trabalho o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo. Com o trabalho, o homem reage ao ambiente e produz algo novo, anteriormente inexistente e através dele o homem se destaca da natureza. Compreende-se assim que, pelo trabalho, o homem constrói um ambiente e uma história com menor intervenção das leis naturais.

Compreendendo, dessa forma, a atividade laboral como uma dimensão fundamental na vida humana, que pode transformar qualitativamente o meio em seus aspectos objetivos e subjetivos, pode-se dizer que a prática docente é um trabalho humano e, por isso, é construída por sujeitos inseridos em um espaço sócio-histórico localizado. Atualmente, há uma busca em superar o caráter desumano assumido pelo trabalho na modernidade, gerado pela divisão do trabalho e exploração capitalista da humanidade. Tende-se a superar a noção de trabalho como atividade meramente mecânica, abstrata e alienada, para buscar outra na qual o ser humano seja o sujeito do processo produtivo. Essa nova vertente está intimamente relacionada com as reformas educacionais dos anos de 1990:

> As reformas educacionais dos anos 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. [...] Já as reformas educacionais do ano 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública [e do trabalho docente]. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Essas recentes mudanças das políticas públicas/educacionais, no Brasil e no mundo, transformam as relações das forças de trabalho e modificam o papel do professor, num processo nomeado por Oliveira (2004) como reestruturação do trabalho docente, gerando, por consequência, sua precarização e flexibilização. O trabalho docente pode ser considerado completo de sentido uma vez que seu objeto é, antes de tudo, a relação humana. E como toda atividade laboral deveria promover satisfação a quem a realiza, quando isso não se perpetua, existirão docentes insatisfeitos com sua atividade produtiva.

Essas últimas reformas educativas são marcadas pela massificação e padronização de determinados processos pedagógicos e administrativos, sob os argumentos da organização sistêmica e da garantia da suposta universalidade. O crescimento da educação básica feita dessa maneira sobrecarrega demasiadamente os(as) professores(as), determinando uma reestruturação do trabalho docente, impingindo maior responsabilização do(a) professor(a) nos processos educativos e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004).

As novas exigências sobre os(as) professores(as) contribuem para um processo de desprofissionalização e perda da identidade profissional. Aparenta-se que ensinar não é mais o principal objetivo da educação básica. Outras demandas preenchem o tempo do docente, que se vê acuado e sem saída. Avaliações externas e sistêmicas para os(as) alunos(as) que dizem refletir a qualidade do serviço prestado pelo(a) professor(a), desconsiderando as condições materiais e estruturais dos estabelecimentos de ensino e a rotina dos profissionais (como, por exemplo, professores que atuam em mais de uma unidade de ensino). Além disso, existe a própria questão do envolvimento do(a) aluno(a) com o processo de aprendizagem. Se o discente permanece reticente à escolarização ou não aventa possibilidade de mudanças através da busca pelo conhecimento, o trabalho do(da) professor(a) ficará comprometido e as cobranças e responsabilizações que recaem sobre suas práticas, tornam seu trabalho mais extenuante e descompensador.

Ajuntam-se a essas demandas, as questões elencadas por Gatti (1996) da feminização do trabalho docente e das condições sociais desse, e principalmente dessas professoras (claro, sem excluir os professores) antes e após a formação inicial. O maior número de mulheres nas escolas, comumente advindas dos estratos sociais mais baixos, torna a valorização do trabalho docente pormenorizada nas discussões dos(as) administradores(as). Enquanto que para a maioria dessas profissionais o salário é uma renda importante e essencial para a manutenção

dos núcleos familiares e pessoais, o valor desse mesmo salário é aquém das necessidades e do tipo de formação adquiridas, o que resulta na desvalorização profissional e na negação de uma identidade docente. A profissão professor se torna desestimulante e chama atenção apenas, em muitos casos, daqueles(as) que não possuem muitas alternativas de mobilidade social em outras áreas trabalhistas. Acrescenta-se a ideia de que o trabalho docente, devido à presença maciça de mulheres, está mais relacionado ao cuidar do que ser uma profissão, desqualificando o trabalho docente e acentuando a misoginia nas relações sociais.

Logo, novas organizações e padrões no trabalho docente apontam para uma maior flexibilidade. Novos processos avaliativos, novas estruturas curriculares e novos padrões gerenciais e pedagógicos norteiam para uma exigência de um novo perfil de trabalhadores(as) docentes. Esses(as) se veem forçados(as) a dominar práticas e saberes novos em suas funções laborais.

> A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentados como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. [...] Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam, sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Os(as) professores(as) experimentam desafios em relação à hierarquia e à autoridade. Tanto estudantes quanto professores(as) percebem as relações de poder que os(as) envolvem no ambiente escolar. Alguns(mas) professores(as) sentem que vivenciam interessantes condições de relações interpessoais com seus(suas) alunos(as), aproximando-se de suas vidas, dialogando, dando atenção às condições de cada comunidade e unidade escolar. Outros(as) professores(as) percebem-se numa "crise de autoridade" em que se questiona, por consequência, a "postura de professor". Essas dicotomias perpassam pela condição docente e pelo trabalho docente, ressignificando, reconstruindo, reeditando.

4.2.2 Algumas considerações sobre a docência: formação, condição, trabalho.

André (2010) ressalta algumas lacunas nas investigações sobre formação docente, indicando alguns temas negligenciados pelas pesquisas acadêmicas, como, por exemplo, os planos de carreira e organização sindical dos docentes; as condições de trabalho; a formação de

docentes para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com populações indígenas e com a diversidade cultural; e a dimensão política na formação do(a) professor(a).

Teixeira (2007) acrescenta o papel das universidades diante dos desafios da docência na educação básica, questionando o papel das pesquisas acadêmicas em sua interação com o público docente, apontando sua falta de necessidade ao não se traduzirem em contribuições e formas de pressões efetivas aos organismos de políticas públicas e sociais para a educação.

Saviani (2009) chama atenção para a questão de que a formação de professores(as) não pode estar dissociada da problemática das condições de trabalho que envolvem a carreira docente. Se não se equacionar a questão salarial com a questão da jornada de trabalho, a profissão docente não será estimuladora e nem atrairá novas pessoas para exercê-la. Ademais, desestimula os atuais profissionais, dificultando a boa formação e o papel social exaltado para a Educação: sua primordial importância na constituição e manutenção da sociedade do conhecimento.

Dessa maneira, percebe-se que, quando se trata da investigação sobre a docência, a formação de professores é o ponto nevrálgico desse processo, em que se deveria aproximar as discussões sobre trabalho, condições e identidade. Dissociá-las facilita a investigação sobre o(a) professor(a), mas deixa lacunas sobre o processo como um corpo mais unificado. As contribuições de cada um desses recortes investigativos precisam aproximar-se num diálogo contundente e essencial para a mudança que se faz necessária na formação inicial e continuada dos(as) professores(as): formá-los em diálogo com os saberes, práticas, condições de trabalho, relações interpessoais e posicionamento perante as políticas educacionais e de carreira que afetarão suas trajetórias.

Vários fatores precisam ser considerados para a qualidade do desempenho laboral dos(as) professores(as): formações, as características da instituição escolar onde trabalham, o contexto socioeconômico das escolas em que trabalham, a burocracia escolar e seus níveis, assim como das políticas de estado, perspectivas de carreira e condições de valorização salarial. Além disso, devem ser analisadas as características pessoais do(a) professor(a), sua condição material, suas convicções políticas, culturais, identitárias e religiosa, expectativas, habilidades (gerais e pedagógicas) e sua forma de construção cognitiva. Todos esses fatores

atuam no desenvolvimento identitário desse(a) profissional, daí a importância da sua consideração como totalidade.

Por fim, a docência é uma atividade complexa como um labirinto: cheia de caminhos que levam, direcionam e redirecionam para diversas saídas e construções. Cada caminho percorrido é singular, uma vez que a docência é um trabalho em que as individualidades estão em constantes tensões e aproximações em cinco vertentes: a do(a) docente, a do(a) discente, a da família e da gestão escolar e a do estado. Essas vertentes se cruzam e entrecruzam, formando uma *teia* de possibilidades, em que a(s) identidade(s) de cada ser se aproxima(m) e se distancia(m) durante o processo de ensino/aprendizagem, seja na (re)construção do(a) professor(a), seja na transmissão do conhecimento curricular, seja na constituição e reconstituição das trajetórias de carreira e no pertencimento de classe. O(a) docente lida com situações únicas e singulares a cada dia, a cada momento, pois cada professor(a), cada grupo de alunos(as), cada aluno(a), cada escola são únicos.

4.3 Trajetórias de formação do grupo pesquisado

Recolher dados sobre as trajetórias de formação dos professores de História pode nos nortear sobre as construções identitárias que estão constituindo ao longo de suas carreiras. Por conseguinte, pode evidenciar as oportunidades de formações continuadas na profissão e como se relacionam com sua atividade laboral. O primeiro passo para tentar entender e buscar concluir as questões dessa pesquisa foi perguntar sobre suas formações adicionais: aperfeiçoamentos, especializações, mestrado e doutorado. Dos catorze professores(as) do grupo pesquisado, quatro possuem apenas a formação inicial em História (dois são licenciados em História e dois são licenciados e bacharéis em História). Um dos professores também possui bacharelado em Ciências Contábeis.

Dos que possuem algum tipo de formação adicional/continuada, um é licenciado em História e possui especialização em Psicopedagogia Institucional e mestrado em Educação. Uma professora é licenciada e bacharel em História, possui mestrado em História e doutorado nessa mesma área. Outra professora é licenciada e bacharel em História e possui mestrado e doutorado em Educação. Um professor possui licenciatura em História e especialização em História e culturas políticas. Um professor é licenciado e possui mestrado em História. Outro

professor tem licenciatura em História e está cursando licenciatura em Educação Física. Além disso, possui especialização em História e culturas políticas, metodologia de ensino em História e Geografia e em cuidado com idosos. Uma professora é licenciada e bacharel em História, especialista em Políticas Públicas pela UFMG e já cursou algumas disciplinas isoladas de mestrado. Uma professora é licenciada em História e tem especialização em História do Brasil pela UFF (Universidade Federal Fluminense). A última professora desse grupo é bacharel e licenciada em História e está finalizando o doutorado em História pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

A exceção ao grupo é o professor Pedro. O mesmo é graduado em Filosofia e possui mestrado em Ciência da Religião pela UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Aponta que optou por fazer Filosofia por ser o mais próximo de História que havia na única faculdade da cidade em que morava na época (Muriaé, MG).

Nas atuais conjunturas do mercado de trabalho e acesso a melhorias salariais e de condições laborais, a formação continuada é um investimento necessário, segundo Fanfani (2005), o que justifica o bom número de professores(as) com cursos de aperfeiçoamento dentro do grupo analisado nessa pesquisa.

A fim de rastrear os processos identitários dos(as) professores(as) pesquisados, entendeu-se que dever-se-ia encontrar as motivações que os(as) levaram a escolher o curso de História como formação inicial. O grupo apontou diversas razões, que são: identificação pessoal com a área de ciências humanas, ter se espelhado na atuação e carisma de alguns(mas) professores(as) da disciplina ao longo da educação básica, influência de familiares que também são professores(as), sucesso como estudante na disciplina de História, interesse intelectual e cultural, identificação com a profissão docente e a possiblidade de inserção rápida na formação e no mercado de trabalho. A seguir, seguem alguns relatos para coadunar com as informações sobre as motivações em ser professor(a) de História:

> Escolhi a graduação em História por ser minha matéria preferida no ginásio e no ensino médio, e, especialmente, por ter tido dois professores da área que marcaram minha formação nessas épocas (Kátia)

> A minha opção era o curso de Direito, e nas aulas preparatórias do cursinho, acabei me apaixonando e concluí o curso de História. O que não ocorreu com o curso de direito, que abandonei pela metade. (Rosana)

> Escolhi História por achar que era um curso mais fácil. Esse foi meu primeiro motivo. Como segundo motivo, após tentar UFMG por 2 anos e não passar, comecei a escolher uma faculdade particular mais barata e a faculdade de História, na época, não era um curso em comparação aos outros muito caro. Basicamente, os motivos que me levaram a cursar História foram: ter uma faculdade; mais fácil ou menos concorrido no caso da UFMG e havia algum interesse por alguns temas da História. (Carlos)
>
> Era o fim do Regime Militar e a primeira turma do curso de História da PUC-MG. Era revolucionário fazer História. (Regina).
>
> Paixão pela disciplina e vontade de aquisição do conhecimento político e social do Brasil e do mundo. Segundo motivo: me tornar uma formadora de opinião das juventudes e, por fim, pela riqueza do curso. (Kelly).

Além disso, foi pesquisada a origem formativa na educação básica dos(as) professores(as) em questão: em que tipo de estabelecimento de ensino cursaram sua educação básica. As formações na educação básica (ensinos fundamentais séries iniciais [1] e séries finais [2] e ensino médio) desses(as) professores(as) são as seguintes: dez docentes cursaram as séries do ensino fundamental em instituições públicas de educação e somente uma professora terminou as séries finais desse nível de ensino em instituição privada de ensino. No que concerne ao ensino médio, sete professores(as) cursaram-no em escolas particulares e sete em escolas públicas. Hoje em dia, muitas famílias com rendimentos médio-baixo e médio, sacrificam algumas atividades em prol da educação privada para os(as) filhos(as), principalmente por causa da redução da qualidade de ensino das escolas públicas devido às políticas públicas neoliberais e à massificação e universalização do ensino. Esse panorama se iniciou, justamente, no período em que a maioria desses(as) docentes estava concluindo seus estudos na educação básica, o que pode justificar essa mudança de rede de ensino de alguns sujeitos. A queda da qualidade do ensino aferida nas escolas públicas a partir da década de 1990, período da introdução da universalização do ensino via aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pode ter levado o público com formação cultural mais "elitizada" a buscar a rede privada visando à inserção nas universidades.

4.4 Atuação, experiências e condições de trabalho.

A média de tempo de magistério dos(as) professores(as) pesquisados(as) é de 15 anos. Logo, dentro da perspectiva de Huberman (1992), são professores(as) que seriam os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas. São professores(as) que podem investir seu potencial no desenvolvimento como docentes,

buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino e se envolver mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente ou reduzir seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralelamente. Nessa fase, a de estabilização, os(as) docentes questionam mais o sistema e propõem alternativas, uma vez que se sentem mais seguros. Acreditam, crê-se, que sua identidade profissional docente esteja mais delineada, o que, para Huberman, refletiria numa motivação e dinamismo maior com a docência e a trajetória profissional.

Desses catorze professores(as) de História, nove atuam somente em uma instituição de ensino da educação básica e os outros cinco em duas instituições (desses últimos, dois deles atuam em duas escolas municipais, uma professora atua em uma escola municipal e outra escola estadual, um professor atua em uma escola pública estadual e uma escola da rede privada de ensino e uma professora leciona em uma escola da rede pública municipal e em uma escola da rede privada). Pinto (2009), diz que professores(as) tendem a procurar por mais de uma escola para trabalhar devido ao insuficiente salário oferecido por somente uma rede de ensino e/ou escola, o que acaba gerando jornadas de trabalho, em sala de aula, de regência, de 24h, 30h semanais ou mais. No grupo pesquisado, esse número é pequeno, indo em desencontro com a afirmação do autor, mas deve-se levar em consideração que duas professoras são da rede de ensino federal, cujos salários são maiores que os das outras redes. Pensando sobre esse prisma, metade dos professores busca mais de uma escola como forma de obter uma condição salarial mais vantajosa.

Dessas dezenove escolas, duas são da rede federal de ensino (uma professora leciona no nível fundamental de ensino e a outra no nível médio); seis são da rede estadual de ensino (quatro professores(as) trabalham com o ensino médio, um professor trabalha com o fundamental séries finais e uma professora trabalha com o fundamental séries finais e ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos); seis são municipais e os professores que nelas atuam atendem ao ensino fundamental séries finais e, por fim, quatro escolas são da rede particular (um professor e uma professora atuam somente no ensino médio, outro professor atua somente no ensino fundamental séries finais e uma professora atua nos níveis de ensino que exigem professores(as) especialistas [licenciatura plena em alguma ciência]). Uma escola é filantrópica e a professora atua nos ensinos fundamental séries (anos) finais e médio.

A atuação desses(as) professores(as) também possui relação com a categoria profissional em que inserem, quantidade de horas semanais laborais e tempo de experiência nos diferentes níveis educacionais. Das professoras que atuam em escolas públicas federais, uma declarou ser concursada/efetiva, perfazendo entre 11 e 15 horas de trabalho, possuindo 08 anos de experiência como professora na educação básica e mais dois anos de experiência no ensino superior. A outra professora é efetiva com dedicação exclusiva, possui jornada de trabalho de 40 horas semanais, atua há vinte e cinco anos no ensino fundamental anos finais e também já atuou por seis meses no ensino médio e três anos e seis meses na educação superior.

Dos(as) professores(as) que atuam na rede pública estadual (somente nessa rede ou concomitantemente com outras redes), um professor possui dez anos de profissão, possui experiência de oito anos no ensino médio, sete anos no ensino fundamental anos finais e dois anos no ensino superior, é designado na rede estadual de ensino e contratado na rede privada e possui carga horária total de até 19 horas aulas semanais. Outra professora trabalha há sete anos com a docência, sendo sete anos no ensino médio e cinco anos no ensino fundamental séries finais (em concomitância). É efetiva da rede estadual e possui carga horária de 16 horas de regência e 08 de planejamento e trabalha somente em uma escola. Outra professora possui dezessete anos de experiência docente, sendo todos esses anos no ensino fundamental anos finais e cinco anos no ensino médio. Além de trabalhar na rede estadual de educação básica (no presente momento, leciona, também, na modalidade EJA), também é efetiva na rede municipal de ensino e perfaz, ao todo, entre 31 e 35 horas de regência na semana. Os três próximos professores atuam exclusivamente na rede estadual de ensino. Dois desses são efetivos e um é designado. Um desses professores é efetivo e tem onze anos de tempo de experiência, carga horária de 24 horas semanais e atuou um ano no ensino fundamental anos finais e dez anos no ensino médio. A outra professora efetiva também possui carga horária semanal de 24 horas, vinte e dois anos de profissão e leciona há vinte e dois anos no ensino médio e atuou por vinte anos no ensino fundamental anos finais. O professor da rede estadual que é designado possui nove anos de experiência em regência de turmas, possui atualmente até cinco horas de trabalho semanal e já atuou/atua há sete anos no ensino fundamental séries finais e quatro anos no ensino médio.

Dos quatro professores(as) que atuam em escolas municipais de educação básica, uma já teve sua atuação e experiência mencionadas no parágrafo acima. Outro professor leciona em duas

escolas dessa rede, é efetivo, trabalha até 10 horas semanais e possui dezoito anos de experiência com regência em sala de aula, sendo esse total de anos no ensino fundamental anos finais, e seis anos concomitantes no ensino médio. Outro professor atua em duas escolas municipais, possui 21 anos de experiência, atua há 20 anos no ensino fundamental séries finais, e já atuou três anos no ensino médio e um ano no ensino superior. É efetivo e declara trabalhar mais de 41 horas semanais. Por fim, uma professora que tem 25 anos de profissão, sendo que, durante todo esse tempo, trabalhou nas modalidades fundamental séries finais e médio. Atualmente leciona em uma escola municipal e outra da rede privada de ensino. Já atuou, também, ao longo de sua carreira, dois anos no ensino superior. A professora é efetiva da rede pública e contratada na rede particular de ensino e tem carga horária de trabalho semanal superior a 41 horas.

Por último, mas não menos importante, descrevem-se as experiências e atuações dos quatro profissionais do ensino que lecionam na rede particular. Um deles também leciona na rede estadual e já foi citado anteriormente, assim como a professora que atua na rede privada e na rede municipal de ensino concomitantemente. Outro professor leciona no ensino fundamental anos finais, é contratado, possui carga horária semanal entre 11 e 15 horas e tem experiência de quatro anos no ensino fundamental anos finais, quatro anos no ensino médio e três anos no ensino superior. A professora que leciona, atualmente, somente em uma escola da rede privada (escola católica), possui entre 21 e 25 horas de carga horária laboral por semana; onze anos de experiência na educação básica (ressalta que trabalhou sete anos como efetiva na rede estadual de Minas Gerais e trocou a estabilidade do funcionalismo público por melhores perspectivas financeiras e de condições de trabalho ofertados pela rede privada de ensino nos últimos quatro anos) e possui nove anos de experiência tanto na modalidade de ensino fundamental séries finais quanto no ensino médio.

Uma professora nos informou que o tipo de estabelecimento de ensino em que leciona é filantrópico e que tem contrato de dedicação exclusiva, trabalhando entre 36 e 39 horas semanais e leciona há treze anos tanto nos ensino fundamental séries finais quanto no médio.

A quantidade de horas trabalhadas que os(as) professores(as) consideram em suas respostas são as de regência em sala de aula, excluindo, muitas vezes, as atividades de planejamento, elaboração de atividades e avaliações, correções e reuniões. Isso aumenta em demasia o trabalho docente e prejudica a qualidade de seu trabalho, como pode ser observado nos dados

anteriores e nos subsequentes. A melhoria da qualidade laboral, profissional e pessoal docente só virá quando, segundo Pinto, o professor estiver em dedicação exclusiva e apenas um cargo e "com uma jornada de 40 horas, cumprida, de preferência, em um mesmo estabelecimento de ensino, o que acontece nas redes de ensino de boa qualidade, como é caso das federais e escolas privadas, de fato, boas". (PINTO, 2009, p.61). Ressalvando que essa jornada inclui regência, pesquisa e atividades extracurriculares.

Esses(as) professores(as) indicaram, através dos questionários que, apesar da estabilidade adquirida pelos concursos públicos que prestaram, permanecem em seus locais de trabalho por afinidade, conhecimento da comunidade discente e do entorno da escola e apreço pelos estabelecimentos de ensino. Somente um professor designado ressaltou que, por sua condição contratual, não possui circunstâncias que o mantém nas escolas, uma vez que, a cada ano, pode estar lecionando em um estabelecimento de ensino diferente (e, quiçá, de rede de ensino diferente).

Em relação às condições atuais de trabalho, dois professores(as) declararam que são ótimas. Eles(as) lecionam na rede privada de ensino e salientaram a infraestrutura física e o suporte pedagógico recebido como os principais responsáveis pela satisfação com o ambiente de trabalho.

> A instituição possui uma boa estrutura e suporte pedagógico: projetos interdisciplinares, incentivo às práticas pedagógicas modernas e atualizadas, valorização do uso de espaços diversificados de aprendizagem, preocupação com a formação humana e de valores, equipe de coordenação com boa escuta, oficinas, cursos, palestras, momentos de formação e estudo; suporte tecnológico educacional às demandas da educação atual: computador e data show nas salas de aula, aplicativos de simulados, portal da escola (para disponibilizar materiais e comunicar-se com os alunos); incentivo da instituição em participação de eventos externos, como Olimpíadas nacionais e regionais (Olimpíada Nacional em História do Brasil – Unicamp), OBA (olimpíada nacional de Astronomia), OBMEP, Olimpíada de Química., Mini-Onu (PUC-MG) / Incentivo parceria em trabalhos de campo diversificados. (Patrícia)

As duas professoras que lecionam na rede federal de ensino consideram boas as suas condições de trabalho. Versam sobre boas condições pedagógicas e de infraestrutura. Acrescentam o tempo de preparação das aulas, que é mais adequado do que nas outras redes de ensino. "tenho um tempo suficiente para preparar aulas, leciono 12 a 16 horas (de um total de 40 horas)". (Ana). Uma das professoras salienta que suas condições de trabalho são boas em vista dos demais colegas das outras redes públicas de ensino, "que são demasiadamente precárias" (Kátia).

Uma professora da rede estadual, um professor que leciona em duas escolas municipais e uma professora que leciona em escola filantrópica, também disseram que suas condições de trabalho são boas e justificam essa sensação por terem condições positivas de convívio e estrutura física e pedagógica razoáveis. A professora da rede estadual acrescenta o fato de a escola em que trabalha estar localizada em região nobre da cidade, o que seria um fator positivo na infraestrutura física e de acesso ao local de trabalho.

Cinco professores(as) disseram que suas condições laborais são regulares. Um(a) desses(as) professores(as), que atua no ensino médio da rede estadual, fala sobre "falta de valorização, pouca autonomia e baixa remuneração". (Regina). Outra docente que respondeu possuir a mesma condição laboral ressaltou a falta de recursos materiais e financeiros nas escolas estaduais. Uma professora sinaliza que acha regular sua condição atual de trabalho em vista das experiências anteriores em outras escolas, onde as estruturas materiais, financeiras e humanas eram mais precárias do que as das escolas em que leciona atualmente.

> Gosto do que faço, mas o modelo de educação brasileiro com baixos salários, baixos investimentos na educação, descaso dos familiares de uma grande parte dos alunos com a educação e a promoção automática no ensino fundamental dificultam o processo. (Pedro)

> As dificuldades inerentes à Rede Pública (baixo salário, falta de estrutura, falta de uma política pedagógica séria e comprometida com resultados efetivos e não apenas numéricos) e as pesadas cobranças das escolas privadas em que o professor é refém de uma prática empresarial na educação. (Denise)

Dois professores(as) disseram ter condições ruins de trabalho e os dois trabalham no ensino médio da rede estadual de ensino. Um professor verbaliza que a violência externa e interna à escola, a falta de garantia na carreira profissional e o estresse cotidiano da profissão, são as causas de sua sensação ruim em relação à sua atividade laboral. O outro professor verbaliza mais sobre as condições materiais para lecionar:

> Falta muita coisa básica na escola para dar uma aula de qualidade. Por exemplo, uma turma de 2º ano tem o livro [didático] e a outra turma não. Não tem um mapa para mostrar aos alunos a localização geográfica. Faltam verbas para levar os alunos para locais onde o conhecimento teórico pode se misturar com a prática (visita técnica), enfim, são vários os problemas e cada escola pública enfrenta um diferente. Já trabalhei em escolas que não tinha esses problemas citados acima, mas havia outros... como a falta de tinta para pincel ou controle do uso do pinceis de quadro por parte da direção, faltava folha para tirar um xerox, etc... (Carlos)

Ainda sobre o tema condições de trabalho, questionou-se ao grupo de professores dessa pesquisa sobre suas condições laborais passadas, atuais e panoramas futuros. Os(as)

professores relatam que, no início da carreira, as condições eram piores que as atuais, ou seja, nos últimos anos houve investimentos materiais e tecnológicos nas escolas. A questão disciplinar e social também aparece nos relatos. Os depoentes versam sobre a dificuldade em manter a disciplina dentro e fora das salas de aula e a violência dentro e fora dos muros das escolas. Há também relatos de excessivas horas de trabalho dentro e fora do ambiente laboral e também sobre a situação profissional: ser professor(a) contratado/designado gera um não vínculo com as escolas e falta de um horizonte mais seguro. A efetivação por concurso público é meta almejada para estabilidade e melhores condições do exercício da docência. Os depoimentos permitem concluir também que, apesar de melhorias percebidas, ainda são muitos os desafios dos(as) profissionais da educação. No panorama para os próximos anos, enxergam as atuais reformas em discussão (reforma trabalhista, lei de terceirização, reforma previdenciária) e ou implantação da reforma do ensino médio pelo atual governo da presidência do Brasil com olhares negativos e nebulosos, gerando um mal estar constante em como exercerão suas profissões nos anos vindouros:

> Total falta de estrutura na rede pública. Excesso de trabalho na rede privada. Sem expectativas de mudanças. (Denise)
>
> Entrei no [nome suprimido] através da ampliação dos campis do mesmo durante o governo PT, assim como grande parte dos meus colegas. Isso permitiu que a escola não apenas tivesse sua estrutura e alcance ampliados, como também dinamizou e modernizou os saberes e conteúdos transmitidos nessas instituições. Infelizmente, o engessamento que já se faz iminente tanto da estrutura quanto do quadro de professores vai dilapidar os passos que foram dados com tanto esforço e luta até aqui. (Kátia)
>
> Minhas condições de trabalho melhoraram, já que atualmente trabalho em boas escolas (levando em conta o contexto de cada uma). Para os próximos anos, eu não tenho certeza se terei emprego, em função da reforma do ensino médio e da aprovação da terceirização. (Tiago)
>
> Em 1995, eu tinha dois cargos na PBH, trabalhava 36 horas em sala de aula lecionando para muitas turmas, assim minhas condições de trabalho eram ruins. Optei por um salário menor em troca de melhores condições de trabalho (menos aulas semanais, mais tempo de preparação das aulas etc.). Essas condições foram piorando num momento em que o PSDB esteve no governo federal e que sucateou as universidades. Com a entrada do PT houve maior investimento nas universidades com a recomposição do quadro de professores efetivos por exemplo. No entanto, atualmente minhas perspectivas são péssimas, após o golpe de 2016 e das diversas medidas tomadas no sentido de retirar direitos dos cidadãos brasileiros. (Ana)
>
> Por alguns anos, em escolas de bairros menos favorecidos, a frustração era grande em relação à falta de estrutura escolar para lidar com os diversos problemas decorrentes de uma sociedade desigual, que se refletem na escola muitas vezes em atos de violência e vandalismo. Não acredito que o tratamento meramente punitivo seja eficaz nessas situações, mas a realidade escolar dificilmente oferece outras vias

> abordagem para essas situações. Por algum tempo cheguei a me afastar da área da educação e investir em outra formação, até que fui nomeada em um concurso público, reavaliei a volta para a sala de aula muito em função da escola em que poderia trabalhar, tentando minorar as frustrações já enfrentadas e que tanto interferem na saúde física daqueles que não conseguem ignorar certas situações. Atualmente trabalho em um escola central, que sofre menos do que as periféricas em relação à falta de investimentos, o que não a isenta de padecer de falta de materiais básicos desde papel à recursos eletrônicos. Contudo, mesmo estando satisfeita com as atuais condições de trabalho, diante dos rumos atuais da educação, continuo buscando outras oportunidades relacionadas à minha segunda formação, ainda em processo de finalização. (Rosa)
>
> Ser designado ou contratado nos coloca numa situação de imenso desconforto pela falta de continuidade do trabalho. Fui designada por muitos anos, mas atualmente como efetiva vejo um progresso, tanto na questão da disciplina quanto no interesse dos alunos. Além da confiança da escola em meu trabalho. (Rosana)
>
> No campo pessoal, as condições de trabalho tiveram uma melhora significativa. No que tange ao futuro, acredito que o profissional da educação passará por problemas já que hoje, no país, os debates acerca da educação presentes na sociedade não passam por um projeto de edificação de um modelo educacional e sim pela inclusão de concepções retrogradas no cenário escolar. Cito o exemplo do projeto escola sem partido e das tentativas de barrar discussões necessárias no âmbito escolar como as discussões sobre gênero. (Leandro)

Foi perguntado aos(às) professores(as), também, sobre as situações cotidianas no exercício da docência que podem interferir positiva ou negativamente em suas condições laborais. Através dados elencados na tabela em sequência, quase todos(as) os(as) respondentes afirmaram ter uma relação positiva com a gestão escolar, o que facilita a solução de outros problemas do dia a dia. Além disso, novas temáticas e novas abordagens do ensino de História não são problemas para a maioria dos(as) docentes, o que demonstra a preocupação em sempre estar atualizado com as mudanças e novas perspectivas da área. A forma do planejamento curricular e os objetivos sobre a atuação em sala de aula também são bem claros para a maior parte desse grupo de professores(as). Também salientaram que a condição social discente não interfere muito na condução do trabalho em sala de aula.

A condução da disciplina e a organização do trabalho nas salas de aula, a relação com os pais, os processos avaliativos, a disponibilidade de assessoria e supervisão pedagógica e o tempo demandado e disponível para a correção de atividades dos(as) alunos(as) dividem a opinião do grupo de professores(as) pesquisados. Uma professora da rede federal enfatizou que a relação com os pais é um problema devido ao fato de não haver contato entre eles, o que pode ser motivo, também, para outros(as) docentes terem respondido ao questionário da mesma forma. A pouca presença dos pais ou responsáveis na vida escolar é uma questão cotidiana que aflige a maioria das escolas brasileiras. Sobre a condução da disciplina, uma professora da rede

privada focou na questão da quantidade de discentes por sala. O número elevado (mais de 35 alunos) é um entrave no controle disciplinar e na organização do trabalho em classe, dificultando o trabalho docente e desgastando-o desnecessariamente. Sobre as avaliações e o tempo disponível para correção das tarefas dos(as) alunos(as), a mesma professora afirmou que a quantidade e os prazos de entrega e correção se tornam um problema para o exercício da docência, o que pode elucidar o porquê de mais da metade dos(as) docentes considerarem insuficiente o tempo disponível para correção de avaliações, atividades, cadernos e etc.

Coaduna com essas informações um artigo de Pinto (2009) sobre a remuneração dos professores. Esse autor salienta que a remuneração do professorado não leva em conta as atividades extraclasses: "parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade..." (PINTO, 2009, p.58), o que, por consequência, pode levar a uma precariedade das condições de trabalho.

TABELA 15 – SITUAÇÕES QUE INTERFEREM POSTIVA E NEGAVAMENTE AS CONDIÇÕES LABORAIS COTIDIANAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA

	É UM PROBLEMA	**NÃO É UM PROBLEMA**
Condução da disciplina em classe	TIAGO ROSANA EDUARDO CARLOS PATRÍCIA PEDRO DENISE	KÁTIA ANA FELIPE ROSA LEANDRO REGINA KELLY
Relação com a direção/gestão	FELIPE KELLY	KÁTIA TIAGO ANA ROSA ROSANA EDUARDO LEANDRO CARLOS REGINA PATRÍCIA PEDRO DENISE
Trabalho com os colegas de profissão	KÁTIA TIAGO CARLOS	ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO LEANDRO REGINA PATRÍCIA PEDRO KELLY DENISE
Domínio de novos conteúdos	TIAGO	KÁTIA ANA FELIPE

		ROSA ROSANA EDUARDO LEANDRO CARLOS REGINA PATRÍCIA PEDRO KELLY DENISE
Falta de definições e objetivos claros sobre o que se tem de fazer	ROSA CARLOS REGINA	KÁTIA TIAGO ANA FELIPE ROSANA EDUARDO LEANDRO PATRÍCIA PEDRO KELLY DENISE
Formas de planejamento curricular	KÁTIA CARLOS KELLY	TIAGO ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO LEANDRO REGINA PATRÍCIA PEDRO DENISE
Relação com os pais/responsáveis	KÁTIA FELIPE ROSANA CARLOS PEDRO KELLY	TIAGO ANA ROSA EDUARDO LEANDRO REGINA PATRÍCIA DENISE
Características sociais dos alunos	TIAGO ROSANA EDUARDO DENISE	KÁTIA ANA FELIPE ROSA LEANDRO CARLOS REGINA PATRÍCIA PEDRO KELLY
Organização do trabalho em classe	TIAGO ROSANA EDUARDO PATRÍCIA	KÁTIA ANA FELIPE ROSA LEANDRO CARLOS REGINA PEDRO KELLY DENISE
Avaliação	TIAGO FELIPE REGINA PATRÍCIA KELLY	KÁTIA ANA ROSA ROSANA EDUARDO LEANDRO CARLOS PEDRO DENISE
Tempo disponível para o desenvolvimento de tarefas	KÁTIA TIAGO	ANA FELIPE

	ROSA EDUARDO LEANDRO CARLOS REGINA PATRÍCIA PEDRO KELLY DENISE	ROSANA
Disponibilidade de assessoria e supervisão pedagógica	KÁTIA FELIPE ROSANA EDUARDO CARLOS REGINA PEDRO KELLY DENISE	TIAGO ANA ROSA LEANDRO PATRÍCIA
Tempo disponível para corrigir avaliações, cadernos, etecetera.	TIAGO ROSA EDUARDO LEANDRO CARLOS REGINA PEDRO KELLY DENISE	KÁTIA ANA FELIPE ROSANA PATRÍCIA

A respeito das experiências nos diversos estabelecimentos de ensino por quais passaram ao longo de suas carreiras, até esse momento, os(as) docentes nos descortinam diversos fatores em como esses locais do exercício docente influenciaram e influenciam em suas práticas cotidianas. Esses(as) professores(as) ressaltam os recursos didáticos e tecnológicos, as discussões coletivas e como cada rede de ensino - e necessidades pontuais de cada escola – os(as) auxiliam na construção contínua de suas práticas (organização, responsabilidade, lidar com a diversidade de públicos). Além disso, desvendam os pontos negativos, como, por exemplo, a burocracia excessiva, a falta de apoio pedagógico, problemas estruturais e dificuldades com o público discente e de seus responsáveis.

> Por ser em níveis e estruturas muito diversas, cada uma me permitiu o contato com universos bem distintos tanto dos alunos quanto das instituições. No meu primeiro trabalho com jovens e adultos, aprendi a trabalhar coisas mais básicas como leitura e vocabulário, uma vez que cheguei como professora novata com conceitos muito complexos para a apreensão daqueles alunos. No ensino superior, percebi a importância do domínio de uma discussão historiográfica mais atualizada, para além dos autores clássicos. Também pude enfrentar pela primeira vez o trabalho de orientação, que foi e é muito gratificante tanto para o professor quanto para o aluno. Já no [nome suprimido], onde atuo, redescobri o encantamento pelo trabalho com o ensino médio. Entrei nesta instituição pensando em fazer outro concurso público para uma universidade, mas o trabalho com esses alunos me propiciou uma sensação, na falta de um termo melhor, de utilidade, falar com os seus futuros pares é estimulante, mas lidar com jovens que não gostam ou nunca pensaram sobre determinados conteúdos e conceitos é encantadoramente desafiador. (Kátia).

> A instituição privada me influenciou na organização e responsabilidade, as públicas, por sua vez, ampliaram a busca por formas mais inclusivas e variadas na tentativa de equalizar as diferenças encontradas em sala, assim como promover métodos alternativos de ensino que foge um pouco ao viés conteudista. (Rosa)
>
> Após 17 anos lecionando, cada dia se cria uma análise do que pode ser mudado ou melhorado, principalmente naquilo que deve ser transformado. O fato da maioria das escolas que lecionei estar em regiões de periferia me conscientizou de toda dificuldade que esses alunos têm de seu papel histórico na sociedade, já que são constantemente marginalizados. Fazê-los descobrir a sua importância é fantástico. (Rosana)
>
> De diversas formas. A escola onde trabalho hoje, [nome suprimido], tem uma influência grande já que lá aprendi a linguagem para lidar com adolescentes bem como a estar atento as constantes atualizações desta linguagem. Influenciou-me, também, a ser menos conteudista e privilegiar, nas minhas aulas, o trabalho com a capacidade de interpretação dos alunos. (Leandro)
>
> Tudo que está a nossa volta na escola influencia na prática docente, uma escola, por exemplo, que não cobra o comprometimento dos pais e alunos com as aulas, deixa o professor desamparado em cobrar as atividades. O mesmo acontece quando se percebe uma desorganização da direção, tudo caminha solto e tentar lugar sozinho neste contexto é muito sofrido e desgastante. Veja que tudo ligado à escola em seus aspectos pedagógicos e administrativo influenciaram na minha prática docente. (Carlos)
>
> Influenciou de forma reversa, fez com que eu me tornasse cada vez mais uma educadora consciente da realidade dos jovens de classes menos favorecidas, me sinto na obrigação de não deixa-los permanecer na alienação. (Kelly)

Logo, pode-se dizer que, as condições de trabalho atuais desses(as) professores(as) estão relacionadas às condições materiais das escolas; ao desempenho dos(as) discentes; às responsabilidades inerentes à função; aos fatores externos (políticas públicas, currículos, relação com as gestões, comunidades e pais/responsáveis); à formação continuada e às condições imediatas de salário e planos de carreira, o que torna as respostas do grupo tão individualizadas, uma vez que cada um(a) desses(as) professores(as) possui realidades distintas, mesmo com pontos de convergência, o que, em alguns momentos, coaduna com a literatura científica e, em outros momentos, divergem da mesma. Ou seja, não existe uma realidade estanque, cada qual a interpreta conforme as suas concepções e vivências.

4.4.1 Inícios e progressões de carreira no exercício da docência em História

O início do exercício da docência é tarefa hercúlea. Muitos profissionais desistem nos primeiros anos por diversos fatores: salas com discentes indisciplinados, ausência de estrutura

material e pedagógica de vários estabelecimentos de ensino, baixos salários, nível socioeconômico dos(as) alunos(as) e falta de um plano de carreira.

Huberman (1992) nos brinda com a ideia de que, no início da carreira, os(as) professores(as) estão num estágio de "sobrevivência" e de "descoberta". O primeiro se relaciona ao "choque com o real": condições materiais e de trabalho, condições disciplinares de alguns(mas) alunos(as), realidade pedagógica e a transmissão de conhecimento, que fazem os(as) docentes em início de carreira a questionarem se são bons(boas) o suficiente para a tarefa de lecionar e se, realmente, foi a melhor escolha profissional que fizeram. Paralelamente a isso, tem-se a "descoberta" do mundo da educação, do ser professor(a). É o entusiasmo inicial, a experimentação, exaltações, responsabilidades, contato com outros profissionais da área. Esse aspecto é o que, segundo o autor, permite aos(às) professores(as) aguentarem o primeiro. Corrobora com a ideia os dizeres de Maria Madalena Fontoura no livro organizado por Nóvoa (1992), ao afirmar que a rapidez das transformações de cunho sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades "traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade". (FONTOURA, 1992, p.174).

Para entender mais sobre o início da docência na disciplina de História e expectativas e frustações em relação à profissão (e quais motivos colaboram para tais), inicia-se a análise com um questionamento feito aos respondentes sobre algumas ideias que poderiam possuir quando estavam nos primeiros anos de exercício da docência. Dos(as) catorze professores(as) de História que responderam a essa pesquisa, treze estão de acordo ao afirmarem que desde o início de suas atividades na educação básica, de que o(a) bom(a) professor(a) é aquele(a) que tem interesse e se entrega fortemente à docência (A professora Denise disse estar em pleno desacordo com a afirmação). Todos(as) os(as) docentes concordaram que a função docente está associada a um compromisso político geral, que harmoniza com outros questionamentos da presente pesquisa sobre a importância do ensino de História, aos quais responderam mencionando a função social e cidadã do ensino dessa ciência na educação básica. Concordam, em maioria, que o conhecimento profundo na área de atuação e o uso de recursos tecnológicos são fatores que auxiliam na profissão que exercem. E, finalmente, 70% dos(as) professores(as) sujeitos (10 em 14) dessa pesquisa discordou de uma neutralidade política no exercício do ensino de História e da docência em geral, ou seja, enquanto professores(as) e

cidadãos(ãs), são responsáveis pela formação crítica dos(as) discentes. Especificamente no caso da(s) identidade(s) docente(s) dos(as) professores(as) da disciplina de História, o posicionamento político é preponderante, podendo-se entender que um dos principais fins do ensino de História é a formação política crítica.

TABELA 16 – POSIÇÃO EM RELAÇÃO À FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA NO INÍCIO DA CARREIRA

	Estava de pleno acordo	Estava de acordo	Estava de desacordo	Estava de pleno desacordo
Um bom docente se distingue mais que nada pela entrega e pelo interesse no cumprimento de sua função	2	11		1
A docência deve ser uma profissão com um forte componente de conhecimento e tecnologia	2	8	2	2
Em sua atividade, o docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade política	1	3	5	5
O trabalho do docente deve ser associado com um compromisso político geral	8	5	1	

Com relação às expectativas e frustações em relação à profissão, os(as) docentes, no tocante às expectativas, ponderam sobre a importância da conscientização de classe, de sociedade e da importância da História para a formação cidadã, mudando as perspectivas de futuro das juventudes. Um professor acrescentou que tem a esperança na valorização do(a) professor(a) de História e da disciplina pelos órgãos oficiais. Outras três professoras ressaltaram que esperam uma melhor valorização salarial, sendo que, uma delas, também se refere a incentivos à formação continuada e à melhoria das condições físicas e materiais das escolas, com a finalidade de ofertar uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade. Em relação às frustações, a maior parte falou da constante desvalorização do ensino de História nas escolas e pela sociedade, de uma forma geral, gerando um desconhecimento do passado

histórico do país e uma sociedade mais individualista, conservadora e preconceituosa. Os(As) professores(as) acrescentam, ainda, a questão dos baixos salários, os estereótipos identitários em relação ao(à) professor(a) de História e o excesso de trabalhos fora da escola para cumprir com as demandas do processo de ensino:

> Baixos salários, baixo reconhecimento social são as grandes frustrações. Não alimento expectativas de melhora em curto prazo. Recentemente, o orientador de meu doutorado, prof. Dr. [nome suprimido] postou em seu face[book] um desabafo onde dizia que a partir daquele dia ia incentivar todos os seus alunos da licenciatura a abandonarem a ideia de serem professores. Conclusão do [nome suprimido]: "O Brasil não os merece". Talvez em pense como ele, atualmente. (Denise)
>
> As minhas expectativas estão ligadas a forma como eu enxergo a disciplina a qual eu me referi anteriormente. Já as frustações estão ligadas a fato de entender que os conhecimentos da disciplina é apenas um a influenciar o a formação dos alunos e que os conhecimentos que chegam pela mídia, família e outros setores são maiores e até mais influentes e determinantes para a formação dos alunos. Assim, meu trabalho é um investimento de longuíssimo prazo e difícil visualização dos retornos. Às vezes sinto que estou remando contra a maré. (Ana)
>
> Eu espero que a profissão seja devidamente valorizada, incluindo os investimentos na formação continuada, oferecendo condições de trabalho e estudo que permitam ao professor promover um ambiente e uma sociedade mais inclusiva, tolerante e menos desigual. A frustração decorre de observar que os interesses dos agentes ligados à educação não atua nesse sentido, dada à falta e ao congelamento de investimentos, assim como de medidas que visam mais o interesse econômico de determinados grupos do que propriamente promover uma educação social e cidadã de qualidade. (Rosa)
>
> Além da dificuldade salarial, o valor de hora aula ainda é baixo em relação à outras carreiras, dificuldade de sobreviver com apenas uma escola, a maioria tem 2 ou 3 empregos; ou outra atividade que não esteja ligada à docência; ter mais de um emprego dificulta o convívio social e o lazer, pois as atividades como elaboração de provas, atividades, correção, preenchimento de diários, publicação de materiais e atividades nos portais, preenchimento de relatórios são feitas fora do ambiente escolar. O professor continua levando muito trabalho extra para casa. Consequentemente o nível de estresse e adoecimento físico e mental é grande.
> Seja na rede pública ou privada o professor sofre muita pressão de todos os setores: administrativo, pedagógico, alunos e pais. A demanda por cumprimento de atividades e prazos é extenso, ou seja, temos muito trabalho para planejar, executar e ao final do processo apresentar bons resultados. Quando os resultados não são satisfatórios, a "culpa" é sempre do docente.
> Outro ponto a ser considerado é estar em sala muitas horas por dia consome uma energia mental e física extrema, lidar com adolescentes é trabalhoso e tenso, são muitas emoções, em 50 minutos acontece muita coisa e nem sempre a aula sai como o planejado. O professor tem que estar preparado emocionalmente para resolver muitas questões dentro e fora de sala de aula.
> Plano de carreira das redes estadual e privada é muito fraco; lecionar nas redes públicas tem sido muito difícil em função da questão disciplinar e da falta de interessa dos discentes. (Patrícia)

Nessa seara, também foi perguntado aos(às) professores(as) sobre o atual plano de carreira de suas respectivas redes de ensino; o tipo e a condição socioeconômica dos(as) discentes com os(as) quais trabalharam no início do exercício da profissão e sobre como avaliam o nível das instituições de ensino que lecionam no presente momento, assim como o nível socioeconômico dos(as) seus(suas) atuais alunos(as). Nenhum dos(as) docentes do grupo respondeu que possui, atualmente, um plano de carreira que possa ser avaliado como ótimo.

Gatti (2012) traz à tona a discussão sobre as políticas de carreira docente na educação básica e o reconhecimento social da docência. Em seu texto ressalta as diversas mudanças implantadas com o objetivo de atender às novas demandas da educação como os direitos humanos e a melhoria de sua qualidade. Nessa discussão, a pesquisadora sublinha a importância da valorização social e profissional dos(as) professores(as) através, principalmente, de planos de carreira que atendam a seus anseios e tragam perspectivas de melhoria nas condições laborais, impactando o currículo, as condições de trabalho e a formação desses(as) profissionais.

Sobre a valorização e reconhecimento profissional da docência, Gatti, enfatiza que essas não tratam somente de questões pessoais, mas também de equidade social, e que, na contemporaneidade, as demandas dos grupos sociais se chocam com as demandas dos controles econômicos e governamentais, de modo que, consequentemente, os sistemas educativos se tornam pontos de tensão. Dessa maneira, na atualidade, a docência vem sendo responsabilizada pela qualidade do ensino e da educação. Por isso, Gatti (2012, p.94) enfatiza que "o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado".

Expondo que a situação atual é de salários aquém das exigências de formação e laborais, é preciso mudar o padrão de remuneração e de garantias de aperfeiçoamento pessoal dos(as) docentes para oportunizar a formação continuada e a manutenção de profissionais bons e bem preparados na educação básica. A esse respeito, Gatti (2012, p.96) afirma que as "constatações, porém, indicam sempre que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação". Outras diferentes pesquisas, como a de Oliveira e Vieira (2010), reafirmam a insatisfação do professorado com seus rendimentos salariais e planos de carreira, mesmo após a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n.2/2009)

que orienta quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério na educação básica pública no Brasil e a lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os(as) professores(as) da educação básica. Isso porque muitos municípios e estados da federação ainda, no presente momento, não implantaram o piso nacional e possuem planos de cargos e salários inadequados às novas demandas da educação básica nacional, uma vez que as progressões salariais estão mais relacionadas ao tempo de serviço (e essas progressões são irrisórias), do que ao aperfeiçoamento profissional, desestimulando a formação continuada.

Essas considerações podem ser percebidas nas falas dos(as) professores(as) de História que participaram dessa pesquisa. Dos(as) docentes participantes dessa pesquisa, três responderam que consideram bons seus atuais planos de progressão de carreira: as duas professoras que lecionam na rede federal de ensino e o professor que leciona em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Esse último ressalta que sua condição de progressão é boa comparada às outras redes de ensino existentes na cidade. Uma professora da rede federal da educação básica destaca que sua progressão leva em consideração o tempo de trabalho e a titulação acadêmica (formação continuada). A outra professora da rede federal enfatizou, como justificativa, as mesmas considerações que fez em relação às condições salariais e de trabalho:

> Defino como boa na medida em que a condição salarial e a estrutura das escolas onde atuam os demais colegas das escolas públicas fora do âmbito federal são demasiadamente precárias. Embora também seja bom frisar que após o imenso crescimento das escolas técnicas federais, preocupa-me no cenário político atual e do porvir a manutenção tanto das escolas como dos direitos adquiridos dos trabalhadores. (Kátia).

Essa consideração é confirmada por Pinto (2009) que versa sobre a remuneração dos(as) docentes: “No Brasil, na educação básica, a exceção é a rede federal de ensino, que melhor paga seus profissionais, assim como é também a que apresenta os melhores indicadores de qualidade”. (PINTO, 2009, p.58).

Dois docentes disseram que consideram regulares seus atuais planos de progressão de carreira. O professor que leciona em duas escolas públicas municipais justificou sua resposta dizendo que o poder executivo do município vem alterando o plano para pior. A professora que trabalha em escola filantrópica nos informa que não possui tempo para poder estudar mais e, assim, pensa-se, progredir na carreira.

O restante dos(as) docentes, nove deles(as), avalia como ruins suas atuais condições de progressão na carreira da docência em História. Os(as) professores(as) efetivos da rede pública revelam que não veem muitas possibilidades de progressão, que o plano atual deixa a desejar aos anseios dos(as) profissionais, pois não é colocado em prática e nem tem as mesmas condições das demais carreiras do serviço público que exigem a mesma formação. Por fim, concluem que, mesmo após anos de carreira, ainda não obtiveram nenhum tipo de progressão. Os dois professores designados na rede estadual da educação básica não possuem planos de carreira devido à condição de temporários na rede e, no caso da rede privada de ensino, os professores e as professoras que atuam nesse tipo de estabelecimento sublinham a ausência de um plano de progressão na carreira que leve em consideração o tempo de serviço e a titulação acadêmica.

Ou seja, a longo prazo, as condições salariais se mostram negativas para mais da metade do grupo, o que vai contra ao que responderam sobre suas atuais situações salariais. Posto isso, entende-se que, em uma visão mais imediatista, a condição salarial é boa, mas, a longo prazo, se revela negativa. Soma-se a isso as outras variantes sobre as condições de trabalho (gestão, relação com discentes, com funcionários(as), com os(as) colegas de profissão, com pais/responsáveis, estrutura física, materiais didáticos, políticas públicas, dentre outras) que, em uma análise do presente, pode-se apresentar positiva.

Do total de questionários respondidos, nove professores(as) iniciaram suas carreiras em instituições públicas de educação, donde seis desses professores(as) destacaram que o nível socioeconômico dos(as) alunos(as) era baixo e três destacaram que eram de níveis baixo e/ou médio. (Uma professora, além da escola pública estadual, iniciou sua carreira, concomitantemente, em curso pré-vestibular e numa escola particular da rede católica). Dois professores iniciaram suas carreiras em escolas particulares em cidades do interior dos estados de Minas Gerais e de São Paulo e declararam que seus(suas) alunos(as) possuíam nível socioeconômico alto. Uma professora iniciou sua carreira numa escola privada no estado do Rio de Janeiro, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, cujo público possuía nível socioeconômico baixo. Uma professora iniciou sua carreira em escola privada (católica) e seus(suas) alunos(as) possuíam nível socioeconômico alto. O outro professor iniciou sua carreira em curso pré-vestibular que atendia um público de nível socioeconômico baixo.

Sobre como consideram a avaliação do(s) estabelecimento(s) educativo(s) em que atuam hoje em dia, os(as) professores(as) avaliaram que seis desses estabelecimentos são de nível bom (três estabelecimentos privados, dois da rede federal de educação e uma filantrópica) e possuem clientela de níveis médio, médio-baixo e baixo. Outras seis escolas são de nível regular (públicas estaduais e municipais) e possuem clientela de níveis médio-baixo e baixo. Uma escola é considerada de nível baixo (rede estadual) e possui alunos(as) de nível socioeconômico baixo segundo o respondente, e três escolas (duas municipais e uma privada) são avaliadas como uma das melhores, sendo que as municipais possuem público com nível socioeconômico médio-baixo e baixo e a escola privada com nível alto (segundo os(as) respondentes).

Logo, é possível concluir que os(as) docentes iniciaram suas carreiras em diferentes redes de ensino e mudaram de rede ao longo dos anos, por terem sido aprovados(as) em concurso público e, após alguns anos de experiências, poderem ser inseridos na rede privada. As perspectivas de carreira, portanto, apresentam-se heterogêneas, mas devido à ausência de planos de carreira ou às suas frágeis estruturas, sem uma progressão real e condizente com as titulações e tempo de serviço, tais planos acabam por não ser um ponto decisivo no traçar de uma carreira sólida e estável, além de poder desestimular a busca pela continuidade na formação. Assim, a carreira docente é instável e os(as) professores(as) mudam constantemente de escolas e redes de ensino. Somente as escolas federais possuem uma melhor condição e progressão de carreira, porém, são poucas unidades e exigem maiores titulações acadêmicas.

Em relação às percepções sobre o(s) ambiente(s) de trabalho, foi perguntado aos(às) professores(as) como avaliam esses ambientes em relação aos agentes professores(as), direção/gestão, discentes e escola(s); suas sensações acerca do reconhecimento de suas atuações por esses mesmos agentes e, por último, suas satisfações no que respeita ao relacionamento com esses agentes. Conclui-se dos dados elencados nas tabelas de 18 a 20 que os(as) docentes pesquisados têm uma boa relação com seus colegas e alunos(as) nos ambientes de trabalho, independentemente da rede de ensino, e que são poucos os casos em que a relação com os(as) colegas de trabalho é insatisfatória. De acordo com os dados levantados, são poucas as escolas que possuem um *feedback* negativo sobre a atuação do(a) profissional. Salta aos olhos a satisfação mediana, por parte dos(as) professores(as), com os

principais agentes de suas relações laborais cotidianas. Esse dado pode ser resultante de questões de infraestrutura, disciplina em sala dos(as) alunos(as), atuação da gestão escolar e valorização interna e externa às escolas da função docente.

TABELA 17 – AVALIAÇÃO DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO[42].

	Escola(s)	Professores	Direção/Gestão	Alunos
Ótimo	LEANDRO DENISE	TIAGO/EP LEANDRO PATRÍCIA PEDRO DENISE	TIAGO/EE LEANDRO PEDRO DENISE	KÁTIA ROSA LEANDRO PATRÍCIA KELLY DENISE
Bom	KÁTIA TIAGO/EP ANA FELIPE ROSA ROSANA CARLOS REGINA PATRÍCIA PEDRO KELLY	ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO REGINA KELLY	TIAGO/EE ANA ROSA ROSANA EDUARDO CARLOS REGINA PATRÍCIA	TIAGO/EEP ANA FELIPE ROSANA CARLOS REGINA PEDRO
Médio	TIAGO/EE EDUARDO	KÁTIA CARLOS	KÁTIA FELIPE KELLY	EDUARDO
Ruim		TIAGO/EE		
Não sabe / Não se aplica				

TABELA 18 – SENSAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE SUA ATUAÇÃO, DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA, NOS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO[43].

	Professores	Direção/Gestão	Alunos	Escola(s)
Ótimo	KÁTIA LEANDRO KELLY DENISE	TIAGO/EE LEANDRO DENISE	KÁTIA TIAGO/EEP ROSA LEANDRO KELLY	LEANDRO DENISE

[42] O professor Tiago, que atua nas redes estadual e privada de ensino, respondeu suas sensações em cada rede e, devido a isso, suas respostas estão separadas por rede, identificadas como EP (escola particular), EE (escola estadual) e EEP quando mesma resposta para ambas. Os(As) outros(as) professores(as) que atuam em mais de uma escola não diferenciaram suas sensações em relação aos questionamentos.

[43] O professor Tiago, que atua nas redes estadual e privada de ensino, respondeu suas sensações em cada rede e, devido a isso, suas respostas estão separadas por rede, identificadas como EP (escola particular), EE (escola estadual) e EEP quando mesma resposta para ambas. Os(As) outros(as) professores(as) que atuam em mais de uma escola não diferenciaram suas sensações em relação aos questionamentos.

			DENISE	
Bom	TIAGO/EP ANA FELIPE ROSA EDUARDO REGINA PATRÍCIA	TIAGO/EP ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO REGINA PATRÍCIA KELLY	ANA FELIPE ROSANA REGINA PATRÍCIA PEDRO	KÁTIA TIAGO/EEP ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO REGINA KELLY
Médio		KÁTIA	EDUARDO	
Ruim				
Não sabe / Não se aplica	TIAGO/EE ROSANA CARLOS PEDRO	CARLOS PEDRO	CARLOS	CARLOS PATRÍCIA PEDRO

TABELA 19 – SATISFAÇÃO DOS(AS) DOCENTES DE HISTÓRIA SOBRE SEUS ATUAIS AMBIENTES DE TRABALHO[44].

	Professores	**Direção/Gestão**	**Alunos**	**Escola(s)**
Ótimo	KÁTIA TIAGO/EP LEANDRO PEDRO DENISE	TIAGO/EEP LEANDRO	KÁTIA ROSA LEANDRO	LEANDRO
Bom	ANA FELIPE ROSA ROSANA EDUARDO REGINA PATRÍCIA KELLY	ANA ROSA ROSANA EDUARDO CARLOS REGINA PEDRO DENISE	TIAGO/EEP ROSANA REGINA PATRÍCIA	TIAGO/EEP ANA FELIPE ROSA ROSANA REGINA DENISE
Médio	CARLOS	KÁTIA FELIPE PATRÍCIA KELLY	ANA FELIPE CARLOS PEDRO KELLY DENISE	KÁTIA EDUARDO CARLOS PEDRO KELLY
Ruim	TIAGO/EE		EDUARDO	
Não sabe / Não se aplica				PATRÍCIA

[44] O professor Tiago, que atua nas redes estadual e privada de ensino, respondeu suas sensações em cada rede e, devido a isso, suas respostas estão separadas por rede, identificadas como EP (escola particular), EE (escola estadual) e EEP quando mesma resposta para ambas. Os(As) outros(as) professores(as) que atuam em mais de uma escola não diferenciaram suas sensações em relação aos questionamentos.

Sobre a satisfação com o ambiente de trabalho e com a docência em si, Fanfani (2005), em sua pesquisa em quatro países latino americanos, incluindo o Brasil, verbalizou que essa satisfação, essa autoestima em relação ao trabalho docente, contribui fortemente na construção das identidades pessoal e profissional.

5. PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E SUAS BIOGRAFIAS

Destaca-se que, as entrevistas realizadas com os(as) professores(as), tiveram o intuito de fazer com que narrassem suas experiências de formação pessoal, inicial, continuada e docente e suas relações com a disciplina que lecionam no decorrer de suas carreiras e o impacto dessas experiências no desenvolvimento de suas identidades como docentes de História. Seguindo a metodologia do uso de entrevistas narrativas, a iniciação se deu a partir de um tópico inicial a respeito de suas experiências intentando que os(as) entrevistados(as) discorressem sem interrupção. Após as codas, isto é, sinais de finalização dados pelo(a) entrevistado(a) (Jovchelovitch & Bauer, 2000), o entrevistador utilizou-se de perguntas com a finalidade de compreender alguns aspectos das narrações, porém evitando o uso de indagações a possíveis contradições presentes nas narrações.

As entrevistas narrativas foram precedidas das respostas aos questionários e, após os(as) professores(as) informarem seus dados pessoais, socioculturais, econômicos; as suas percepções sobre a docência, os ambientes de trabalho, as condições laborais e suas relações com o ensino de História, ambicionou-se, com as entrevistas, um olhar mais pormenorizado sobre as possíveis influências nas constituições identitárias desses(as) profissionais.

O uso desse instrumento foi pensado dentro da perspectiva biográfica, estudo de histórias de vida, pelo interesse em compreender o percurso profissional e pré-profissional que determinados(as) professores experimentam, buscando nessas experiências, elementos que influenciem ou determinem sua visão e prática em relação ao cotidiano escolar. Acerca disto, Ruiz e Ispizúa (1989) apontam algumas vantagens para o uso das histórias de vida, tais como:

a) Descobrir as chaves de interpretação, por meio das experiências pessoais desses(as) docentes.

b) Tentar captar a totalidade da experiência biográfica no tempo e no espaço, desde a infância até o presente momento, considerando a pessoa e todos os que entram em relação significativa com ela, desde a família às relações de amizade, escolar e social, bem como a definição pessoal da situação, a mudança pessoal e de sociedade ambiental.

c) Buscar captar a visão subjetiva com que cada um(a) se sente pertencente ao mundo e enxerga a si mesmo(a), como interpreta sua conduta e a dos demais para adaptar- se ao mundo exterior.

d) Captar a ambiguidade e a mudança, tentando descobrir as mudanças e ambiguidades pelas quais a pessoa vai passando no decorrer de sua vida, suas dúvidas, contradições, etc.

Os estudos biográficos possibilitam compreender a ação dos(as) docentes em suas relações com os meios, constituindo-se em uma contribuição importante, ao considerar que o(a) professor(a) não pode ser visto como um elemento destacado de sua própria história,

> É necessário recorrer a sua trajetória [...] para compreender o "lugar" em que se situa e sua disposição para a inovação e para a mudança. Disto resulta a relevância que há adquirido a investigação sobre as histórias de vida [...] (HERNÁNDEZ, 2004, p. 11).

Nessa condição, as práticas, reflexões, discursos e experiências dos(as) educadores(as) podem denunciar e anunciar retrocessos e avanços constatados e vivenciados no cotidiano escolar, favorecendo o desnudamento de várias questões. Sacristán (1999) corrobora com essa discussão ao considerar que no âmbito da ação educativa há uma relação entre o consolidado historicamente na organização escolar, as crenças e os interesses pessoais de cada professor(a).

Logo, para o autor, a análise de toda e qualquer ação desenvolvida no interior das escolas, bem como a sua possibilidade de mudança, deve considerar que as decisões do que deve ser feito e do modo como deve ser feito, são tomadas como decorrência da relação entre o que a tradição reunida nas escolas permite e os propósitos pessoais de cada professor(a).

O uso das histórias de vida visa a uma concepção de sujeitos que considerem suas histórias sociais e pessoais em um determinado contexto, como forma de "analisar a relação entre suas biografias individuais, os acontecimentos históricos e as limitações que as relações de poder, como de classe, raça e gênero, impõem sobre suas opções pessoais" (MIDDLETON, 2004, p. 64). Nesse avizinhamento, descortinam-se conexões que se arquitetam a partir da interpretação que os sujeitos fazem do mundo e de si mesmo, "na (re)ação com outro, pois estes condicionam a sua possibilidade de estar no mundo e atribuir sentido a essa dinâmica" (KNOUBLACH; TORALES, 2012, p.853).

Nesta perspectiva, os(as) investigadores(as) possuem um vasto e enriquecedor campo empírico, por meio dessas narrativas dos sujeitos e também se defrontam com a objeção de que as experiências de vida sejam um conjunto controlável e ordenado de ações, mas sim construções subjetivas pautadas pelas necessidades e circunstâncias. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

5.1 Narrativas

Na busca por todos os possíveis elementos constitutivos das identidades docentes dos(as) professores(as) de História da educação básica, elegeu-se como recorte geográfico a cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e recorte temporal a atuação na educação básica entre sete e vinte e cinco anos. Posto isso, a intenção é, por meio das entrevistas narrativas, entender as influências pessoais, sociais, culturais e de formação no campo identitário desse grupo. Para isso, foi perguntado aos(às) professores(as) o seguinte: "eu quero que você me conte o que te levou a querer ser professor(a) de História, começando pelas lembranças das pessoas ou fatos que mais te influenciaram. Depois, detalhes sobre seu curso de graduação, as expectativas e/ou decepções, até chegar aos desafios e perspectivas de sua carreira na educação básica".

Por esse mecanismo descortinou-se uma série desses elementos constitutivos: a influência de bons e maus professores durante a formação escolar e na graduação; a estruturação dos cursos universitários e o valor dado à licenciatura em História nesses cursos; a relação profissional e pessoal com os outros atores escolares: alunos(as), docentes, gestores(as); a burocracia administrativa e o olhar desses indivíduos sobre o valor de sua profissão, e, por consequência, da docência em História, pela sociedade (governo, discentes, pais e responsáveis, familiares).

5.1.1 Professora Rosana

A primeira entrevista é de uma professora que atua, neste momento, em duas escolas da rede pública de ensino nas modalidades ensino fundamental séries finais (fundamental II) e educação de jovens e adultos (EJA), leciona há dezessete anos na educação básica os conteúdos da disciplina de História, é casada, de confissão cristã católica e se declara negra. O pai tem ensino fundamental incompleto, a mãe ensino fundamental completo e o cônjuge tem

especialização (pós-graduação *Lato Sensu*). Não respondeu sobre a escolaridade dos avós paternos e maternos. Essa professora estudou os ensinos fundamental e médio na rede pública e é licenciada em História; considera-se pertencente à classe média, possui casa própria e trabalha entre 31 e 35 horas semanais.

A professora E1/Q6/EME/17/F/F2EJA[45], daqui em diante nomeada como professora Rosana, sobre sua trajetória escolar falou sobre a importância que dois professores de História tiveram nesse período de sua vida: um professor da escola regular, no ensino fundamental II, e um professor de curso preparatório para as provas de vestibulares. Primeiramente, Rosana ressaltou que pretendia fazer a faculdade de Direito, ser advogada, e, por esse motivo, aumentou o número de aulas de História no curso preparatório. Nesse curso teve um professor que a fez olhar diferentemente para a disciplina de História: "E meu professor chamava Cláudio, ele era encantador. Ele contava história de uma maneira tão [ênfase] especial, que eu fiquei muito encantada com.... né.... porque eu tive um professor bom de história na minha vida de estudante, que um professor chamado Brasil ..., olha que interessante".

Nesse ponto, a professora resgata na memória a importância que teve outro professor em sua formação. Ela se refere a ele de maneira muito especial, uma vez que esse professor foi diferenciado em relação aos demais que teve durante sua formação na educação básica:

> E ele foi marcante porque nós tínhamos um professor no Tiradentes, porque eu estudei no Tiradentes [escola pública estadual ligada à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais], chamado Ramilton, e ele fez uma história lá... qualquer aluno mais antigo..... e ele era um ditador dentro de sala. Ele chegava na sala você tinha vontade de chorar, assim... Eeee.... História com ele foi muito desagradável... 6º ano.... e quando chegou no ... no.... 7º, acho que 7º, 8º ano, a gente teve aula com esse professor fantástico que chamava Brasil, né?! E ele era um professor que trazia para a criança uma História fantástica!!! Ele dividia a sala em feudos.... então a gente ficava, assim, maravilhados.... e aí, no ano seguinte, ele faleceu. Então ficou uma marca... acho que pra todos nós na época. Acho que a gente tinha 13 anos... e foi a primeira perda da maioria ali... nós fomos pro velório.... então ficou assim... Brasil, professor de História. E nunca mais ... os próximos que vieram, abria livro e pronto.

[45] Aqui, usar-se-á os códigos gerados para identificar cada professor(a) que respondeu à entrevista e ao questionário. Esses códigos revelam: a ordem da entrevista (EX); a ordem de devolução do questionário (QX); o(s) tipo(s) de escola(s) em que leciona(m): M, de Municipal; E, de Estadual; F, de Federal; FL de Filantrópica e P, de Privadas (EX); anos de profissão na educação básica; gênero: M (masculino) e F (feminino) e nível(is) de ensino em que atua: F2 (fundamental séries/anos finais), M (ensino médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nessa parte da narrativa fica explícita a importância de bons profissionais docentes na formação de quaisquer indivíduos e, também, como profissionais ruins marcam de forma negativa a relação dos(as) estudantes com a disciplina de História ou de quaisquer outros conteúdos didáticos. "A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico". (SACRISTÁN, In: NÓVOA, 1999, p.83).

Após a finalização da narrativa de Rosana, foi perguntado sobre como os exemplos marcantes do seu professor Brasil são pertinentes na sua ação pedagógica como docente da disciplina de História. A professora respondeu que atua, nos momentos oportunos, como agia seu professor Brasil durante sua passagem pelo ensino fundamental: inserindo os(as) discentes na narrativa da história, no conteúdo:

> Inserir os alunos na aula... fazer com que eles participem [...] Ele dividia a gente em feudos, né? Então aí, vamos supor [gesticulação] aí tinha uns feudos aqui... cada um produzia uma coisa, tinha a nobreza, o clero, né? Ele sempre era o rei, era muito engraçado, que ele falava, né, com a gente ... então, assim, aí você começa a entender, né? Você começa a .... a querer a participar daquela história. Por que, quando ela está só no quadro, e por ser algo tão distante da nossa [pausa] realidade... o menino num se interessa [pausa] Então, esses dias aqui no sétimo ano, eu pa... dei uma aula rápida sobre... o... o anglicanismo, então falei de Henrique, então um aluno chama Gabriel Henrique, e eu falei o Henrique safadão ... ela casou várias vezes, ele era, e ele separou da Igreja católica porque ele queria divorciar... Então eles começaram, até aqueles alunos que são terríveis! Eles param e... e... e... [pausa longa] Sabe? O Gabriel tá assim, ah! professora então agora eu vou ter que mudar meu nome! E eu falei, mas num é... você num chama Henrique, você chama Gabriel Henrique, esquece o Henrique... Então, assim, é ... o que o Brasil trouxe pra mim foi essa situação de colocar o aluno... dentro daquela situação que a gente está explicando, né? E motivá-los dessa maneira...

Esse relato dialoga com as concepções do ensino de História identificadas por Evans[46] (1988). Analisando o professorado estadunidense que leciona História o autor identificou cinco tipos diferentes de docentes[47]: os narradores de histórias, os historiadores cientistas, os reformadores ou reformistas, os filósofos cósmicos e os ecléticos. Nesse relato percebe-se que tanto a entrevistada quanto o professor Brasil podem ser considerados professores narradores, uma vez que:

[46] Especialista em Estudos Sociais e currículo de História. É professor na Faculdade de Educação/Formação de Professores da Universidade Estadual de San Diego, Califórnia.

[47] Evans realizou sua pesquisa com 71 professores(as) de História e a proporção dos cinco grupos identificados são as seguintes: 8 (11,3%) são professores narradores; 13 (18,3%) são historiadores cientistas; 32 (45,1%) são reformadores ou reformistas; 2 (2,8%) são filósofos cósmicos e 16 (22,5%) são ecléticos [não possuem uma tendência e nem se encaixam em nenhuma das categorias anteriores].

> Storytellers emphasize fascinating details about people and events and suggest that knowledge of other times, people, and places is the most importante rationale for studying history. Each of these teachers runs a teacher-centered classroom in which teacher tal kis dominant, and a storytelling is a common mode. Generally, they suggest that we should emphasize the study of people and events to help our students grasp knowledge of basic facts and sense of time[48]. (EVANS, 1988, p. 13)

O professor estadunidense, para realizar sua pesquisa em que identificou cinco tipos diferentes de professores(as) de História, nos Estados Unidos, enviou 160 questionários a docentes que, naquele momento, lecionavam em seis escolas de ensino médio/técnico, das regiões central e leste do país. Desses 160 questionários enviados foram retornados 71 e, dentre esses, trinta professores(as) foram selecionados e entrevistados. Dos dados coletados por meio desses instrumentos, Evans chegou à conclusão que existem cinco tipos de docentes que lecionam História: os narradores de histórias, os historiadores cientistas, os reformadores ou reformistas, os filósofos cósmicos e os ecléticos. Cada categoria enfatiza distintamente concepção diferente dos propósitos para estudar a História. Os dados também indicam que as concepções dos(as) professores(as) da História estão relacionadas à formação, crenças e conhecimento; métodos de ensino e podem se relacionar com diferentes concepções da História. Evans objetivou com sua pesquisa entender quais são as concepções que os(as) professores(as) possuem do significado da História; quais as concepções que eles(as) têm dos propósitos do estudo histórico, das evidências da História e da sua generalização; e a relação entre as concepções dos(as) professores(as) têm da história e seus estilos educativos, em interseção com os fatores de fundo que podem influenciar o desenvolvimento das concepções desses(as) docentes. Logo, as concepções de História daqueles(as) docentes poderiam estar relacionados por questões ideológicas de cada indivíduo e por seus saberes pedagógicos.

Evans, citando Wilson e Wineburg (1987; 1988), nos informa que os mesmos, em estudos focados no conhecimento dos(as) professores(as) da História sobre a matéria e a sabedoria da prática, descobriram que a perspectiva disciplinar e as crenças sociais e culturais têm um profundo impacto sobre o que os(as) docentes da História ensinam e como eles(as) executam

[48] Os narradores de histórias enfatizam detalhes fascinantes sobre pessoas e eventos e sugerem que o conhecimento de outros tempos, pessoas e lugares é o raciocínio mais importante para o estudo da história. Cada um desses professores administra uma sala de aula centrada no professor, em que o professor é dominante, e uma narrativa é um modo comum. Geralmente, eles sugerem que devemos enfatizar o estudo de pessoas e eventos para ajudar nossos alunos a compreender o conhecimento de fatos básicos e senso de tempo. Tradução dos autores.

suas práticas pedagógicas. Além disso, eles(as) sugerem que o conhecimento do assunto é fundamental para o ensino, mas não o único determinante do bom ensino.

Sendo assim, Evans estabeleceu cinco categorias de docentes da disciplina de História. O autor enfatiza que a maioria dos(as) professores(as) analisados apresentam elementos de mais de uma tipologia, embora a maioria também tenha mostrado uma tendência dominante, semelhante a favorecer uma sobre a outra. A seguinte visão geral irá destacar as características de cada tipologia:

Os(As) professores narradores: enfatizam detalhes fascinantes sobre pessoas e eventos e sugerem que o conhecimento de outras épocas, pessoas e lugares é o raciocínio fundamnetal para estudar a História. Correntemente, sugerem que devemos enfatizar o estudo de pessoas e eventos para ajudar os(as) discentes a compreender o conhecimento de básicos de fatos e o sentido de tempo. Ao procurar um modelo teórico similar, a técnica de narrativa se assemelha à filosofia analítica idealista da História. O(A) idealista não aborda explicitamente questões de significado, em vez disso argumenta que os eventos do passado são únicos e que é o papel do(a) historiador(a) compreender a particularidade única dos eventos passados, explicar com riqueza de detalhes, em suma, contar uma boa história. Assim, o objetivo central para estudar a história é ganhar conhecimento cultural, ou para homenagear nossos(as) antepassados(as). Como os eventos são únicos, não existem padrões pré-determinados. A generalização é nula. Nós estudamos a história porque somos as pessoas que somos e isso nos dá indícios de nossa identidade.

Os(As) Historiadores(as) Cientistas: entendem que a explicação e a interpretação histórica tornam a História mais interessante e que a compreensão dos processos históricos e a obtenção de conhecimentos para entendê-los são as principais razões para estudar a disciplina. Os(As) historiadores(as) cientistas sugerem que, ao ensinar a História, devemos enfatizar uma combinação de singularidades e semelhanças entre pessoas e eventos. Considera a História como uma forma de pesquisa científica e tende a pedir emprestado métodos das ciências naturais. Geralmente, exigem confiança crítica em fontes primárias para que o(a) historiador(a) e o(a) estudante possam tentar descobrir a verdade de forma objetiva. A maioria deles(as) não vê nenhum padrão na História, mas vivem na existência de probabilidades. Esses(as) docentes estão unidos em seu desejo de tornar a História mais científica, mais objetiva.

Professores(as) Reformadores(as) ou Reformistas: enfatizam a relação do passado com os problemas atuais e sugerem que dominar os processos históricos auxiliam na compreensão dos adversidades do presente. Geralmente, esses(as) professores(as) avaliam as lições do desenvolvimento da história para orientar as decisões atuais, e argumentam que as leis provisórias são possíveis e devem ser desenvolvidas e examinadas à luz da evidência. Desejando a semelhança entre as pessoas e os acontecimentos, sugerem que é importante para os(as) alunos(as) da disciplina reagirem e entenderem a relevância da História para o presente. É o maior grupo (45,1%) dentre os cinco elencados por Evans.

Filósfos(as) cósmicos(as): possuem várias características distintas. Primeiro, creem em "leis" que conectam os eventos históricos. Segundo, veem padrões definitivos na História, embora cada um possa ver um padrão diferente, sugerindo uma visão cíclica da História. Consideram a existência de uma grande teoria como parte essencial da História e acreditam que a mesma tem um significado profundo com implicações para o futuro. Alguns(mas) podem afirmar que esses padrões podem ser estabelecidos por forças sobrehumanas, sobrenaturais, como a providência divina.

Professores(as) Ecléticos(as): não têm uma tendência central, combinando elementos de dois ou mais dos conceitos descritos anteriormente: narração de histórias, relacionar o passado com o presente, estabelecer padrões, analisar as conjunturas. A diferença é que para esses(as) professores(as), aparentemente, a integração com os(as) alunos(as) é essencial. Enfatizam a variedade e o interesse do(a) estudante. Na verdade, o elemento comum parece ser uma orientação muito prática para interessar os(as) interessados(as). O estilo é eclético, parece apropriado que o conhecimento do(a) docente seja bem eclético também. Pode ser pouco mais do que uma curiosidade, mas todos tinham afiliação religiosa e se descreveram como políticos ou moderados. Talvez isso reflita uma ausência de um compromisso ideológico forte e consistente com a História. As concepções de História desse grupo podem ter sido temperadas pelas necessidades do ensino em sala de aula, pela necessidade de interessar de alguma forma os(as) alunos(as) na disciplina.

Aqui, frisa-se, que não é intenção enquadrar os sujeitos da pesquisa em uma dessas cinco categorias, essencializando suas identidades, mas, sim, perceber a contribuição da investigação de Evans sobre o ensino de História e seus possíveis reflexos na docência atual

dos(as) três professores(as) que foram entrevistados(as), entendendo seus discursos e suas posições frente à docência de História na educação básica.

Posto isso, passa-se à questão da formação acadêmica da professora Rosana. Ela nos conta que a decisão de fazer História veio de uma primeira reprovação nos exames vestibulares, e a graduação nessa ciência foi sua segunda opção no ano seguinte. A segunda reprovação em Direito, mas a aprovação em História a fez iniciar esse curso de graduação. Ela relata, com efusão, o encantamento com a realidade da organização cotidiana da faculdade e como teve, nesse período, bons(boas) professores(as), reiterando que também teve professores(as) metódicos(as), e como esses(as) profissionais marcaram sua formação ao demonstrarem a importância do(a) professor(a) de História para a sociedade, tornando-a especial. Ressaltou, também, que o curso passava por reestruturação: "... eu cheguei *na* época que eles estavam desmembrando estudos sociais, que estudava Geografia... Então eles fizeram o nosso primeiro curso de História na faculdade... com muito empenho... né? Eles queriam que nós marcássemos aquela etapa", o que pode ter incentivado uma relação amistosa com a graduação, com a ciência História e sua licenciatura para a educação básica.

Ainda durante sua formação inicial, a professora Rosana começou a lecionar. Nesse ponto, a professora acentua que, mesmo com "as ideias frescas na memória", o choque da realidade de sala de aula foi demasiado negativo: "E, durante a... a... minha graduação, eu comecei a dar aula. Aí foi um desastre!!! Né? Por que a gente vai aprender História de sala de aula dando aula.... né?". Aqui fica exposto o distanciamento da teoria e da prática docente ministrada na graduação e a realidade do cotidiano da sala de aula, evidenciando que os cursos de formação de professores estão aquém dessa realidade. A professora também versa que a disciplina dos(as) alunos(as) em sala é um aspecto negativo e acrescenta que, muitas vezes, a omissão da escola, nesse campo, perturba e desmotiva a docência:

> E muitas das vezes as escolas omissas em relação a isso. Ela não queria que problema saísse da sala de aula... e muitas vezes a gente não consegue... é.... contornar, dentro de sala de aula, né? Tem hora que foge da nossa limitação de professor.

Com essa parte da narrativa, passamos à questão do exercício da docência e os problemas e logros advindos da mesma. A professora Rosana passou por diversas escolas, com organizações diferentes e tratos diferentes com o professorado. Antes disso, contou que ficou alguns anos afastada do ambiente escolar, em outras funções mais administrativas e

burocráticas, mas que, apesar de sentir-se realizada, não se sentia completa, percebendo que, a relação humanística com o alunado e a possibilidade de influenciar positivamente na vida de parte dos(as) alunos(as) a fazia mais feliz e completa enquanto pessoa.

Do seu retorno ao ambiente escolar, a professora nos concede o entendimento de como cada instituição influencia de forma positiva e negativa na constituição identitária docente. Trabalhar em duas unidades das escolas estaduais gerenciadas pela Polícia Militar foi, ao mesmo tempo, profícuo e desgastante. Em uma, trabalhando com laboratório de História, Rosana se sentiu interpelada a desenvolver novas formas de abordagens do conteúdo da disciplina, uma vez que não era a regente da disciplina, o que era seu anseio, mas entendeu a experiência como motivadora. Em outra unidade da mesma rede, o ambiente de trabalho e a interferência negativa dos pais e responsáveis foram exaustivos para a respondente:

> Tinham filhos de oficiais da polícia que.... nem era bom chamar o pai... E eles davam muito problema.... E quando o pai chegava na escola, ele não considerava aquilo uma escola, mas sim um quartel, e ele era uma patente alta.... Então cê num tinha muito o que .... conversar.

No momento seguinte, a professora também relata a experiência numa escola particular de pequeno porte, frisando como foi negativa a experiência nessa instituição:

> Aí depois eu fui trabalhar na escola particular ... que não era tão grande... era pequena, e isso me desmotivou [ênfase] completamente. [pausa] Por que era aquela escola regida por mulheres... né? Mulheres muito rancorosas... Então ... assim... eu acho... que o fato de eu ser negra... né? Não ter vergonha disso! Não tenho um problema com isso.... [Em forma de comentário, explicando-se]: Acho que ser de bem com a vida... assim... incomodava muito elas. Então eu fiquei um ano sendo pega no pé... TUDO... Pedia pra eu fazer... hora cívica, eu fazia. Aí queria que fosse uma hora cívica de menino de 1º a quarta... a 5º ano, que não era... [indagativa] num é? O nosso perfil, que era sexto a nono... A... a... coordenadora ficava na porta da sala vendo a aula... né? Então, assim, coisas que... quando chegou no final daquele ano, que foi 2011, eu falei assim... NOSSA! Eu não estou aguentando mais! [pausa]

Esse relato deixa evidente como determinadas organizações escolares marcam penosamente a vida de um(a) docente: alta exigência de atribuições não concernentes ao ofício da docência (ainda mais de um professor especialista) e a questão de gênero e raça. A feminização dessa escola era desfavorável, além da percepção da professora de que a sua cor de pele influenciava de forma contrária ao exercício de sua prática. Após as codas[49], durante outra indagação feita pelo entrevistador, a professora Rosana cita um aspecto positivo em trabalhar na estrutura dessa escola:

[49] Sinais de finalização dados pelo(a) entrevistado(a) (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

> O ano de 2010, que foi o ano que eu dei aula nessa escola particular, foi o ano que até o meu marido na época me falou assim... eu nunca te vi sentada planejando uma aula... eu ficava um dia inteiro planejando aula... eu fazia jogos, eu fazia coisa que até então, na minha carreira, num tinha acontecido. E lá teve esse aspecto positivo, que acabou eu... trazendo pra minha vida depois disso...

Esse ambiente insalubre a fez buscar novas alternativas dentro do campo educacional, ou seja, outras escolas, outras redes de ensino. Araújo (2014), citando Chakur (2005), "destaca que não se pode contestar o fato de que as pressões e constrangimentos das condições de trabalho e dos contextos institucional, cultural e histórico deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso do coletivo de docentes". (ARAUJO, 2014, p. 22).

Assim, em 2011, a professora Rosana foi trabalhar na rede pública municipal do município de Ribeirão das Neves (área metropolitana de Belo Horizonte e um dos municípios com os piores índices socioculturais e econômicos). Sua reação inicial foi ruim, advinda dos problemas socioeconômicos do município e de seus habitantes, mas a escola em que lecionou a motivou e influenciou em sua constituição identitária:

> E aí, quando eu fui pra Ribeirão das Neves, né? Uma pobreza, uma miséria assim... física! [pausa pensativa] Mas uma riqueza... da comunidade com os professores que me deu vigor. Então .... comecei em 2000. De 2000 até 2011 foram experiências.... Mas, de 2011 pra cá, foi um... um vigor que veio na minha vida como profissional. [pausa] Por que eu peguei uma turma de sexto ano terrível [ênfase], já tinham passado três professores.... eu não estava num momento .... é.... familiar bom; positivo.. mas fui... Era um calor insuportável, então isso fazia com que os meninos ficassem mais... agitados...
>
> E aí, no final daquele ano, eu entrei na sala da... da supervisora... minto... da vice-diretora... eu nem sabia que ela me conhecia, porque era tão corrido, tinha que chegar, dá o .... por os meninos pra dentro... aquela coisa... [pausa] E ela virou pra mim e falou assim: Andreza! Que profissionalismo você tem! Eu nunca tinha ouvido... aquilo na minha vida! Sabe? ... Primeiro por ter sido... é... designada..., né? Nas escolas particulares que eu trabalhei, que foi essa... e uma de padres... não foram experiências positivas [fala apresenta sinais de memória afetiva que confirma experiência negativa], né?

Nesse ponto da entrevista narrativa fica evidente o aparecimento de outro ambiente de trabalho não mencionado anteriormente. Logo, após as codas, o entrevistador perguntou sobre a escola de padres mencionada durante o depoimento. A entrevistada revela que era uma escola preparatória para exames de vestibulares onde os alunos eram seminaristas e mantidos pela Igreja Católica. Apesar da relação harmoniosa com os alunos e com a administração, não se sentia confortável no ambiente: "Eu arrastava pra ir trabalhar...". Essa afirmação está vinculada ao fato de ser católica e perceber, ao longo dos meses que passou nessa instituição de ensino, que os alunos estavam ali não pela vocação em ser padres, mas sim para serem

financiados em suas graduações: “Mas é a objetividade dos alunos não era correspondente... e na verdade eles queriam ser financiados, que eles são né?”. Ou seja, a sua formação religiosa e sua percepção do que seria a vocação seminarista não corresponderam com a realidade, fazendo com que o ambiente de trabalho, apesar das boas condições salariais e materiais, não fosse producente. Nesse campo, a identidade religiosa influenciou de forma desfavorável na identidade profissional.

Retornando à narrativa primária, antes das codas ((Jovchelovitch & Bauer, 2000), a professora Rosana finalizou sua história de vida salientando como as palavras da vice-diretora da escola de Ribeirão das Neves a marcaram profundamente, dando sentido à sua identidade como professora de História da educação básica:

> Então, a partir dali... todos os momentos que eu penso em desistir... por que eu acho que isso é natural no ser humano.... será que estou no caminho certo, né? [pausa] Eu lembro dessa frase ... Eu sempre todas as vezes, eu falo pra ela... eu falo... olha, você me deu essa... essa motivação... que até então eu não tinha tido.

Ademais, também releva que, da mesma forma que foi influenciada por professores durante sua formação na educação básica e na graduação, ela também se tornou influenciadora, o que, para sua identidade como professora, é extremamente gratificante:

> Há poucos dias um aluno meu me manda uma mensagem no Facebook me agradecendo... e realmente eu nem tinha reconhecido ele... Custei pra aceitar o convite dele porque eu falava: quem que é esse menino? Vitor, né? Um rapaz, né? Já. E aí ele falou assim.. que eu fi (não completa a palavra)... eu sempre falava pra ele não desanimar. E eu nem me lembro disso. Olh... (não completa a palavra) né? Como é que a nossa fala [pensativa] e que eu acreditava muito nele .... [emotiva] E hoje ele já está no primeiro período de História. Já concluiu o primeiro período. E ele é de lá, de Neves [cidade de Ribeirão das Neves]. De uma região muito carente. Lá eles num tem água, é... vai é caminhão pra poder ... né? E de repente vem um retorno desse... né? E fora os outros que.. que falam que querem que eu vô na formatura agora, os que eu acompanhei desde o sexto ano... então, assim.... são muitos desafios [pausa longa] que a gente enfrenta, né? De manhã eu trabalho numa comunidade que tem... o traficante vai lá na escola saber quem que é diretor e tal.. e eles nos respeitam [pausa longa], né? Por que eles sabem que a nossa missão é muito ampla [pausa longa], né? E que a gente tá ali pra trabalhar, pra transformar pra positivo a vida deles.... [pausa de finalização] ....é isso!

O relato acima mostra a interseção de dois elementos constitutivos da identidade do(a) professor(a) de História revelados nessa pesquisa sob a égide da afetividade: a influência de bons e maus professores durante a formação escolar e na graduação e a relação profissional e pessoal com os outros atores escolares. Arnosti, Benites e Neto (2013) descrevem como a afetividade assume um papel basilar na formação e no trabalho dos(as) professores(as), uma

vez que possibilita a construção de uma prática pedagógica diferenciada e contribui para que crenças e princípios pessoais sejam reavaliados sob uma perspectiva científica e profissional.

> Amado et al. (2009) ajudaram a entender a afetividade como algo relacionado ao respeito e à abertura que se dá ao outro, o que pode promover sentimentos e emoções positivas, como bem-estar, alegria, confiança, sentimento de si. Souza Neto e Hunger (2002) dizem que pela dimensão afetiva devam perpassar elementos como o *respeito* e a *alteridade*; estando a alteridade vinculada à ideia de não pensar no *outro* como estranho ou inimigo, mas como alguém que nos completa, contribui com nosso amadurecimento e nos mostra que não somos capazes de fazer nada sozinhos. (ARNOSTI; BENITES; NETO, 2013, p. 10).

A afetividade aqui aparece, tanto na rememoração do bom trabalho realizado pelo professor Brasil, quanto pelas lembranças dos(as) alunos(as) que se comunicam e retornam de forma positiva a influência da entrevistada em suas histórias de vida. Sendo assim, entende-se como o trabalho, as identidades da professora e a afetividade se entrelaçam e se ressignificam ao longo de sua trajetória.

Além disso, Cavaco (In Nóvoa, 1999) contribui para o entendimento dessa parte da narrativa, ao afirmar que o sentido social encontrado na profissão docente atenua os desconfortos cotidianos dessa atividade trabalhista. Esse sentido é percebido tanto na memória afetiva com o professor Brasil, quanto nas falas das experiências ruins em duas escolas privadas e na fala da vice-diretora de uma escola pública, ponto de redefinição da identidade profissional da entrevistada.

> O sentido social encontrado na profissão pode também contribuir para atenuar o choque entre as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho, ajudando a questioná-las com pertinência e a resolver as dificuldades mantendo o docente, em si mesmo, uma confiança suficientemente grande para considerar qualquer experiência vivida como importante desde que a partir dela se aprenda e se cresça como indivíduo, fazendo-se e definindo-se. (CAVACO, In NÓVOA, 1999, p.179).

Outro tema, para nós profícuo para o entendimento da formação identitária de um(a) professor(a), e, nesse caso específico, do(a) professor(a) de História, é a valorização social dessa profissão e dessa ciência. A entrevistada sublinhou que sua decisão de fazer licenciatura em História, ainda mais por expressar o desejo de fazer o curso de Direito, durante a adolescência, foi recebida, em suas relações sociais e familiares, de forma negativa: “quando eu falei pras pessoas .... com 18, 19 anos... que eu tinha passado em História... Nossa! Eu não acredito?! Que desperdício! Vai ser professora?! De história!”. Ou seja, esse relato demonstra como, nas últimas décadas, tanto a docência, quanto a História, vêm perdendo espaço de

valorização social, cultural e econômico, tornando-se uma área profissional pouco atrativa, podendo afastar bons profissionais. Esses fatores foram pontos de reflexão na continuidade da carreira e que, novamente, a fala da vice-diretora da escola de Ribeirão das Neves, se mostra importantíssima, para essa professora, sobre seu posicionamento e valor na sociedade enquanto pessoa e profissional:

> Como durante um tempo, eu mesma [enfática] , igual eu te falei que eu fiquei alguns anos fora, eu mesmo... é.... como é que fala.... eu mesma não queria ser professora. Então eu nem tocava nesse assunto.... Mas, a partir do momento... a partir de 2011, que eu vi que alguém acreditava em mim ... agora ninguém vai também ... me desmotivar... eu posso passar dois, três dias chateada com alguma situação, mas não com a minha profissão... que eu acho que ... eu tô no caminho certo...

Por fim, foi questionado à professora Rosana se ela identifica algumas características físicas e comportamentais que poderiam demonstrar que é uma profissional da área de História. Ela respondeu que a eloquência na fala e o forte posicionamento político são características determinantes na representação social do(a) profissional de História. Adiciona, também, que esse posicionamento político, muitas vezes "de esquerda", é ponto nevrálgico da constituição identitária de um(a) docente que leciona História e outras áreas das Ciências Humanas e que os anos de profissão vão condensando e solidificando essa marca identitária:

> O professor de História destaca... [...] e muito provavelmente vai ser um professor que numa reunião... ele não vai ficar 50 minutos calado [pausa] Ele não vai dar sua opinião... Ele não vá se posicionar... Até porque é... seria o inverso do que nós aprendemos... Porque se tivessem calado a História inteira, a gente nem taria aqui... sabe? Então... a não ser que seja um profissional completamente alheio, como eu fui durante anos... tava lá pra trabalhar. Precisava? [pausa longa] Então também tem o momento, né? Mas o profissional já profissional de História 10 anos... [pausa longa] ele... ele destaca...

5.1.2 Professor Tiago

O professor atualmente leciona em duas escolas: uma da rede pública estadual de ensino, na modalidade ensino fundamental séries finais (fundamental II), onde é designado (contrato temporário) e é contratado de uma escola da rede privada, onde leciona para alunos(as) do ensino médio. Possui mestrado em Educação pela UFMG; tem dez anos de experiência na educação básica ministrando os conteúdos da disciplina de História e já atuou por dois anos no ensino superior. É solteiro, não possui confissão religiosa e se declara branco. O pai e a mãe possuem ensino primário completo. Não respondeu sobre a escolaridade dos avós

paternos e maternos. Esse professor estudou o ensinos fundamental na rede pública de ensino e médio na rede privada e é licenciado em História; considera-se pertencente à classe média baixa, não possui casa própria e trabalha entre 16 e 19 horas semanais. Na narrativa de sua biografia, Tiago deixa claro a vontade de quebrar o ciclo de transmissão profissional que poderia herdar da família. Não se sentia pertencente àquele mundo e, dessa forma, a escola se mostrou como fonte de libertação e caminho para novas searas, descortinando outras possibilidades que atenderam a essa vontade:

> Porque... nas questões, assim, envolvendo, meu pai. Tipo assim, eu queria ser... eu quero ser o oposto dele. Isso eu tô falando consciente..mente. E meu pai é agricultor... lá...né? ... tem aquele estilo de vida, que eu não queria aquilo pra mim... E a única alternativa que eu tinha... era estudar. Estudar... A escola pra mim era um lugar maravilhoso! Porque, quando eu não estava na escola, eu tava na roça... com serviços sujos e pesados que eu não gostava [ênfase]. Sempre quis sair daquilo ali. Então eu via a escola – pra mim – era uma lugar maravilhoso...

O professor Tiago (E2/Q2/EEP/10/M/F2M), sobre sua trajetória escolar, verbalizou acerca das indecisões que o cercavam quando da finalização do ensino médio. Concluiu a educação básica com dúvidas sobre qual carreira profissional seguir. A única coisa que tinha certeza era de que queria uma profissão na área de humanas e, sendo assim, prestou vestibular para o curso de Jornalismo e não logrou aprovação. Devido a isso, foi fazer um curso preparatório para realizar um novo exame de admissão em universidades. Nos conta que, nesse curso, o dono do estabelecimento, deu a dica aos(às) alunos(as) de que eles poderiam prestar o exame para uma carreira menos concorrida e depois solicitar transferência. Foi nesse momento que a graduação em História se mostra como uma alternativa para Tiago.

> Eu já tinha percebido que minha área era humanas, quando estava no ensino médio... e aí, quando eu terminei o terceiro ano eu até fiz vestibular pra Jornalismo. Tava meio em dúvida, assim.... A única certeza que eu tinha que era humanas. E aí eu não passei. E aí eu fiz seis meses de cursinho lá no interior... E até o dono do cursinho disse que... deu a ideia assim... ah! Escolha uns cursos que talvez seja.... é.... menos concorridos e depois cê... cês transferem pro curso que vocês preferem. Como eu tava meio perdido; eu já tinha visto, depois do vestibular e tal... eu já tinha visto que eu não queria Jornalismo mais... Eu penso assim... ah! Eu vou fazer História [pausa] Aí até conversei com ele, ele era professor de Matemática, o dono do cursinho, é.... até ele falou assim: ah! Faz Letras... Eu falei assim: não! Mas eu gosto de História. Mais de História. Eu era muito novo, né? Tinha 17 anos...

A escolha por concorrer a uma vaga no curso de História, segundo Tiago, teve um sentido consciente: entrar na graduação em História e, depois, transferir a vaga para curso de Direito. Caminho similar foi pretendido pela professora Rosana, como relatado anteriormente. Mas, além disso, essa alternativa pelo curso de História tem uma justificativa. E essa justificativa

coaduna com a fala da professora Rosana e com pesquisas sobre a identidade e formação de professores(as): o exemplo de bons professores(as) auxiliam no despertar do gosto e empatia por uma carreira profissional[50].

> Aí... é.... mas por quê História? Porque eu tive um professor de História que mexeu muito comigo, assim... Que eu achei... achava ele muito... interessante. E aí me despertou o gosto pela História. Só que hoje eu entendo que ele tinha uma metodologia... tradicional e tal... mas mesmo assim... eu fui seduzido pela História. Quando eu passei no vestibular... já no segundo período, eu já tava envolvido com o curso...Que aí eu passei pensando em transferir pra Direito... Segundo período eu já tava envolvido e fiquei. E continuei no curso. Entendeu? Aí... depois... agora, depois do mestrado... e fazendo análise... eu fui entender o tanto que a educação era importante para mim; inconscientemente falando.

A consideração final de Tiago é de suma importância: a educação como sendo importante para ele, enquanto indivíduo e enquanto profissional, de forma inconsciente. Isso se deve ao fato de Tiago querer romper com os laços afetivos da infância, em zona rural, em uma cidade interiorana de Minas Gerais. A educação, além de libertadora de uma situação com a qual não se identificava, se mostra, para ele, como libertadora para quaisquer pessoas que queiram sair de ciclos repetidores sociais. Por isso, para Tiago, a sua atuação como professor e a forma como dá importância à disciplina que leciona, enquanto formadora de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seu papel, é ponto nevrálgico de sua identidade enquanto professor de História.

> Eu tô com uma situação, por exemplo, agora com o terceiro ano lá do [redacted] [nome suprimido] que eu... eu venho tendo conflito com essa turma desde o início do ano.
>
> [...]
>
> Aí... tá... eu tô começando a pensar em traçar estratégias ... pra ver... ou seja, o conhecimento histórico mesmo, eu entendo, que só a pontinha do iceberg ... que tem enes questões ali..., passando por "oblidades" [sic], a formação cidadã, a formação para o trabalho [...], conhecimento histórico é o que eu vou usar [ênfase] pra trabalhar isso aqui tudo [gesticula em círculo]. E eles tão pedindo, essa turma, tão pedindo conhecimento enciclopédico típico do positivismo do século XIX! Nós tamo em 2017 em Belo Horizonte! [...] Se essa situação... se eu me deparei com essa situação ... no terceiro ano, de uma escola ... desse porte! Que que tá acontecendo no resto?
>
> [pausa longa]
>
> Estou extremamente preocupado. E aí [...] eu entendo porque que retira a História do ensino médio no... no [pausa] né?, nesse ... nesse novo [...] nessa proposta da reforma do ensino médio. Eles não têm noção do que que é História! ... Aí, quando eu estou falando eles, eu tô falando do próprio governo, às vezes. Ou o contrário,

[50] Sobre o assunto, ver: Consciência e ação sobre a prática como libertação professional dos professores, de J. Gimeno Sacristán (Nóvoa, 1999) e o artigo: Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo, de Raewyn Connell (2010).

> né? Eles sabem exatamente a importância da História e dos professores e por isso quer tirar [enfático] E ajuda... e... e... assim, e fazzz isso ... com o apoio da população, que não entende a importância dessa disciplina [...] na formação ... cidadã dos nossos jovens

Relembrando a importância de professor(a)/professores(as) exemplares e que marcam as trajetórias dos sujeitos, o professor Tiago nos conta como um determinado professor foi importante para demonstrar a importância que a ciência História foi ganhando em sua vida e, também, como que, na educação básica, não teve professores(as) que o fizera despertar seu gosto e envolvimento com essa área empírica:

> [entrevistador]: É... Além disso, você cita um professor seu, né? De História, enquanto você era aluno... Você traz alguma dele pra sua... Pro seu dia a dia. Você, professor agora, você lembra de algumas coisas que ele fazia ... né? ... Alguma metodologia ... Ou ... Ou alguma forma de lidar ali com a sala de aula. Enquanto você aluno, você percebia, até porque o teve como exemplo, né? ... Há um ... você faz esse gancho? Você puxa ali alguma coisa que vem desse professor referência?
>
> [entrevistado]: A paixão que ele tinha pela História ... Porque a metodologia de ensino dele era ... que era muito comum na época ... era ... extremamente conteudista. Tanto que ele ... ele num levava ... e achava assim... impressionante, assim. Ele num levava material ... pra aula. Tudo era da cabeça dele. E isso era tido como algo vantajoso. Eu já, [...] naquela idade, apesar de gostar dele, de gostar da aula, eu já via aquilo como algo estranho ... como assim? O cara num prepara aula ... ele dá a mesma em todas ... as turmas e tal .... Não tinha problema de disciplina, mas ... nas turmas que eu estudei, a disciplina nunca foi um problema ... entendeu? Assim, gritante [...] E ele era muito ... sério. Mas assim, ele me deu, também, no cursinho. É outro... num foi na educação básica.
>
> [entrevistador]: Mas você tem alguma referência de algum professor de História seu da educação básica?
>
> [entrevistado]: não.
>
> [entrevistador]: você lembra de algum ... assim ... alguma coisa específica?
>
> [entrevistado]: não. Foram todos péssimos.
>
> [entrevistador]: Péssimo aí é o... a met... do quesito metodológico?
>
> [entrevistado]: metodológico e de conhecimento. É... eram professores que num ... principalmente .... é interessante, que, no ensino médio, que foi numa escola particular, [...] A professora nitidamente enrolava [pausa]. Num dava pra levar muito a sério. [pausa] E aí... ele me despertou esse gosto pela História, que eu nem sabia que tinha direito...

Após a formação na educação básica e todos os meandros positivos e negativos passados por Tiago, a entrada na universidade o faz ampliar seus horizontes. A graduação em História fez abrir um universo até então desconhecido, ainda mais porque, segundo Tiago, ele teve de se adaptar a viver em outra cidade, Mariana, Minas Gerais, onde cursou História pela UFOP:

> No curso eu achei bacana demaiiisss! Abriu...meu... eu levei um choque cultural muito grande, que eu era muito novo, né? [explicando] Eu entrei na faculdade com dezoito. É... eu vinha lá de situação de interior... meus pais não tinham acesso... a... a educação, a conhecimento, não existia livros... revistas... filmes na minha casa. Num tinha isso! ... Teatro, museu, cinema, num tinha... eu... eu... é claro que já tinha ouvido falar, mas assim... eu não conhecia a fundo os Beatles, por exemplo. Fui conhecer na faculdade...
>
> Então, pra além do conhecimento histórico... é... o conhecimento, assim, de mundo, foi fundamental... pra minha formação. Além das questões de viver em república [ênfase], etc. que, com certeza, contribui, também, na minha formação... enquanto pessoa e, consequentemente, enquanto professor.
>
> [pausa longa] [suspiro]

Na continuação de sua formação profissional, Tiago iniciou, em 2011, o mestrado em Educação na UFMG. Nesse período, também, havia passado em um concurso público para professor de educação básica na cidade de Divinópolis, Minas Gerais. A possibilidade de estabilidade profissional gerada pelo concurso fez com que Tiago tivesse uma rotina hercúlea: "eu passei no mestrado ... em 2011... aí eu fui pra Divinópolis. Uma confusão [ênfase] na minha vida, aí! Mas eu tinha passado num concurso lá da prefeitura, aí eu ficava ind... é... indo e voltando, toda semana; pra fazer as disciplinas do mestrado". Essa dificuldade e a possibilidade de outra fonte de renda fez com que o professor desistisse do concurso e entrar em uma nova seara: ser bolsista do REUNI[51]. Enquanto mestrando em Educação e trabalhando pelo REUNI, Tiago obteve novas perspectivas sobre a docência que marcam suas escolhas:

> Até que saiu uma bolsa aqui do PROUNI [pausa longa]; não [indagativo] num é PROUNI. PRO... é... REUNI. E... eu trabalhei no curso de licenciatura em Educação do Campo [LECAMPO]. Então eu tive a possibilidade de ajudar na construção de material didático... é... acompanhar... acompanhava uma turma! Em todas as disciplinas... Era metodologia... da alternação e tal... pedagogia da alternância... e... eu confesso que eu fiquei um pouco desestimulado com a educação superior... Porque... mesmo sendo da UFMG... o curso que eu ajudava... eu via que ... era muito raso [pausa longa] o curso assim, sabe? Ah... Não! O curso em si era bom. Os professores, o material e tal, mas o retorno dos alunos... era muito pequeno... e...é... os professores... dava ok... Não condizia as aulas, o material didático, o que preparava, com os trabalhos que eles faziam... entendeu? ... tinha uma lacuna muito grande...

Percebe-se que a estruturação do curso era promissora, mas o retorno discente deixou uma marca negativa na experiência docente de Tiago. Após o fim de sua participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, o professor começou a trabalhar como tutor da

[51] Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Programa do Governo Federal iniciado em 2007. Para saber mais: http://reuni.mec.gov.br/

Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, da mesma forma, teve uma experiência negativa na sua jovem formação profissional: “Eu falei: gente! Eu não quero... Além de ver como que a... a... a... [pausa] o mundo acadêmico é cruel... cê faz.... o seu.... o retorno do esforço que cê faz, na carreira acadêmica... o retorno profissional... financeiro... é muito [ênfase] discrepante, porque é muito pequeno”.

Esse relato nos remete, novamente, às considerações de Pinto (2015) sobre a valorização da carreira docente. Enquanto a licenciatura na educação básica ou no ensino superior mantiver salários aquém da formação acadêmica, das exigências laborais e das responsabilidades da função, cada vez mais essas carreiras profissionais atrairão um número menor de interessados e, daqueles que concluem a formação, haverá um número cada vez maior de evasão: “...de quantos licenciados, muitos deles formados em boas instituições públicas, estão atuando fora de sua área de formação. Quantos físicos, matemáticos e químicos estão trabalhando na Receita Federal, ou no Banco do Brasil, ou na Caixa Econômica Federal?” (PINTO, 2015, p. 60). Ou seja, para melhorar o campo profissional e a Educação como um todo no Brasil, o ingresso de melhores condições de trabalho e a valorização salarial devem ser alicerces dessa mudança:

> Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil, salvo em alguns casos isolados (rede federal ou escolas privadas de elite, por exemplo). E o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento. Quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões. (PINTO, 2015, p. 60)

Mesmo com a questão da desvalorização, Tiago salienta que o retorno pessoal do aprendizado que teve durante essa fase da carreira é único e engrandecedor. Ressalta que gostaria de continuar a formação e fazer Doutorado na área, mas não persegue essa vontade por três motivos: ter de sair da educação básica (onde gosta de trabalhar) e viver de bolsa de estudo; medo de não conseguir novas posições no mercado de trabalho quando finalizar a formação e o panorama do próprio mercado de trabalho em todos os níveis da educação brasileira que não se mostram promissores com as reformas instituídas ou em implantação pelo Governo Federal do Brasil. Esse receio, que aparece nas falas da maioria dos sujeitos pesquisados, é principalmente, no caso dos(as) professores(as) História, das mudanças no ensino médio e seu currículo e também no descrédito crescente da disciplina frente à polarização partidária existente no país. A narrativa de Tiago é contundente para essa conclusão:

> O retorno profissional... é... pessoal... aprendizado que tem... é fantástico, mas... eu não posso, atualmente, me dá ao luxo de fazer um doutorado, por exemplo. [pausa] Preciso trabalhar. Não que... eu entendo, que o doutorado é uma forma de trabalho, mas... mesmo com a bolsa do doutorado, eu não posso me dá ao luxo, até porquê depois, a hora que eu voltar pro mercado de trabalho, e aí? [barulho com a boca] Então... e eu gosto da.. da educação básica.
>
> [...]
>
> o que eu imaginava enquanto ... carreira ... era curso superior. E agora eu já nem pretendo mais trabalhar no curso superior.
>
> [...]
>
> entrevistador]: Com a EAD, que você trocou o ensino, a idealização do ensino superior pela educação básica?
>
> [entrevistado]: e não só da EAD. Também do REUNI. A minha experiência com o REUNI ... no LECAMPO.
>
> [entrevistador]: A sua perspectiva, ela mudou completamente do que era na sua formação inicial, a sua ideia de ser professor com a de hoje?
>
> [entrevistado]: e também, num é só essa questão. É claro que também uma questão do mercado de trabalho ... né? ... Que o acesso a trabalhar no ensino superior também é com... é mais complicado ... juntando tudo isso ... eu falei: não. Pelo menos, por enquanto, minha ideia é ficar aqui ... E juntando com esse negócio de ficar vinte anos sem investir na educação, aí eu ... pra que que eu fazer doutorado, pra que que eu vou tentar trabalhar numa escola, numa instituição de ensino superior ... eu já tô vendo pessoas que trabalham no ensino superior já procurar trabalho na educação básica porquê os cursos só tão fechando ... só tão fechando, né? ... faculdade, universidade. Então eles tão querendo migrar pra educação básica, porque eles tão sentindo que ali é mais seguro ... onde eu tô.

Correlacionando as trajetórias social e de formação de Tiago com sua narrativa profissional, percebe-se que suas experiências sociais e socioprofissionais vão de encontro com as noções de experiências sociais engendradas por Dubet (1994). Segundo o autor, a experiência social é identificada como uma forma de construir o mundo e, a partir daí, se expressam as múltiplas e diversas identificações e princípios sociais e culturais, donde se abre o espaço de atuação do sujeito. Ou seja, no caso das experiências socioprofissionais de Tiago, de sair do meio de criação na zona rural, com o qual não se identificava de nenhuma forma, estabelecer a formação escolar como auxílio para outras oportunidades, graduar-se em História, iniciar a carreira profissional, iniciar o mestrado e ampliar as perspectivas, o desestímulo com a realidade vivenciada da educação superior e o retorno à educação básica após o fim do mestrado, se demonstra a complexidade do processo identitário.

> Eu tenho, oh, 10 anos de... de carreira. É relativamente pouco, se for pensar. Mas eu tenho uma experiência extremamente diversificada, porque eu passei por escola... é... particulares, de interior... e da capital. Trabalhei em escolas... munici... municipais. Escola do campo.... é.... trabalhei... um ano numa escola... pra... que

> atende alunos com deficiência intelectual, Pestalozzi. [pausa] traba... no ano passado, trabalhei no sistema socioeducativo... que é com menores infratores que tão cumprindo medida de privação de liberdade... Então, são contextos extremamente... diferentes e enriquecedor e desafiador... pro professor. Agora, é claro que... a expectativa... a gente acaba se frustrando... por queeee.... a teoria, quanto mais afastada da realidade, mais bonita ela é. Então, quando a gente estuda as teorias pedagógicas... as metodologias... as didáticas... é fantástico!, e a gente precisa disso mesmo [ênfase]. Não tô descartando a importância da teoria. Por que eu entendo que antes de qualquer ação, é necessário ter uma teoria pra ess... é necessário se pensar primeiro... pra depois agir. Só que eu entendo também que a teoria, quanto mais afastada da realidade, mais perfeita ela é. Mas ainda assim ela é necessário [sic]. E aí a... e a gente tem de se inventar, o tempo todo.

Com essa passagem, verifica-se essa complexidade da formação das identidades diante das alterações experimentadas ao longo da prática dos(as) professores(as) ao entrarem em contato com instituições educativas e seus públicos diferentes. Esse fato pode caracterizar uma necessidade de desconstrução e reconstrução do ser professor(a).

Relacionando a passagem anterior com outras da narrativa de Tiago se pode considerar que, através das experiências relatadas, Tiago constrói suas identidades, através dos contextos socioprofissionais em que estava e está integrado, constituindo-se como parte do grupo, identificando-se, ou não, com o grupo e, posto isso, compreende-se que a constituição das formas identitárias envolvem processos atrelados às trajetórias sociais e profissionais vivenciadas, uma vez que tendemos a naturalizar nossos olhar sobre essas experiências que nos (trans)formam diariamente.

> o que me ajudou ... o que me ajuda ... em ter trabalhado em várias realidades de ensino, é o fato ... d'eu conseguir me adaptar. E como dizia Darwin, né? Quem sobrevive não é o mais forte, é o que ... que melhor se adapta. [...] Então, num tem ... cada sala, em cada turma, em cada lugar, é um mundo diferente que não tem como a gente prever ... que que vai fazer. Agora, eu ... eu percebo que isso [...] deu uma ... uma capacidade de sentir a turma e de mudar [estala os dedos – gesticulação de "passe de mágica"] totalmente o meu plano de aula ali, de uma hora pra outra [...] en.. entendeu? [...] que a... mas eu não.. não sei te falar, oh, na escola pública tem que trabalhar desse jeito, na escola... não! Eu posso te dar... te falar alguma coisa em questão burocrática, mas ... dentro de sala de aula, cada espaço é único ... Isso deixa a profissão [...] linda, rica ... e ao mesmo tempo angustiante. Por que, né? E a psicanálise já fala isso mesmo, né? Que a educação é um dos ofícios impossíveis ... porque o Freud pega isso lá em Kant [pausa pensativa] é... Kant. Que... que Kant falava que era ... governar ... e ... educar. Aí Freud vem e coloca ... a.. a... o analisar. Mas aí ele ... ele... trabalha bem a questão da educação, porque um instrumento que intermedia o professor do aluno é a palavra. E a gente num tem controle sobre a palavra; no sentido de como essa palavra ... vai chegar ... no... nos conhecimentos ... no entendimento de cada aluno. [pausa] Então ela já é impossível por causa disso, mas não quer dizer que ela seja irrealizável ... né? Porque a gente consegue fazer uma educação, mas não [super enfático] da forma como a gente planeja [...] porque a gente não tem controle sobre isso.

Essas experiências cotidianas ao longo da carreira de Tiago permitem sua constituição como professor de História e, ao mesmo tempo, coloca em dúvida, também, sua capacidade de adaptação aos diversos contextos vividos. Tiago, em uma parte da narrativa, relembrando o que verbalizou acerca dos problemas enfrentados com uma turma de terceiro ano do ensino médio da escola privada onde leciona (relato na página 56), ratifica a ideia do constante reinventar da profissão docente e os desafios dessa reinvenção no processo identitário: "o que eu percebi disso foi que os desafios pro professor de História não... não acabam [...]. Porque apesar de todas essas ... esses mundos que eu já... já vive, que eu já trabalhei ... eu não esperava esse tipo de dificuldade [enfático] naquele mundo que tô agora. Nesse mundo que eu tô agora. Então eu vi que nunca tá preparado".

Tiago relata que a turma em questão tem problemas graves de construção de conceitos basilares para o entendimento dos processos históricos, o que, pode-se entender, que Tiago tem o perfil de professor Historiador Cientista (Evans, 1988):

> porque eles falaram, assim: "a gente tá acostumado com isso. De chegar e contar uma históooria ... com início, meio, fim [enfático]. Alguma coisa interessante que aconteceu..." ... Eu falei assim: "gente, cês tão confundindo... História num é isso." [pausa longa]
>
> Aí... tá... eu tô começando a pensar em traçar estratégias ... pra ver... ou seja, o conhecimento histórico mesmo, [...], a formação cidadã, a formação para o trabalho [...], conhecimento histórico é o que eu vou usar [ênfase] pra trabalhar isso aqui tudo [gesticula em círculo]. E eles tão pedindo, essa turma, tão pedindo conhecimento enciclopédico típico do positivismo do século XIX! Nós tamo em 2017 em Belo Horizonte! [...] Se essa situação... se eu me deparei com essa situação ... no terceiro ano, de uma escola ... desse porte! Que que tá acontecendo no resto?

O problema enfrentado acerca do perfil metodológico de Tiago é especificado também, segundo ele, no caso dessa turma, pelo professor(a) anterior. Segundo narra, seu(sua) antecessor(a) era um(a) narrador(a) (Evans, 1988), o que, significaria, para Tiago, a dificuldade do entendimento da importância da ciência história dentro do contexto escolar e fora dele: "E o que se fala dele, é que ele era muito prolixo [...] e ele acabava que num dava aula ... mesmo, assim ... que era mais uma conversa com os alunos. [pausa]. E aí, por isso, que ... que vai encaixando as coisas, entendeu? Parece que ele ficava ... falando só dessas coisas, assim, mais ... de curiosidades da História, e tal ... e a matéria mesmo, especificamente, não trabalhava".

Além dos problemas conceituais apontados por Tiago, essa turma específica, que, para Tiago, exige um ensino positivista, sem problematização e integrado à realidade, tem problemas

disciplinares, mas não tão graves, porque são mais apáticos do que libertinos, tem visões acerca da função do(a) docente de História que incomodam e constrangem Tiago. O mesmo narra que os alunos constantemente o interpelam sobre temas polêmicos da atualidade em busca de saber sua posição política. Esse comportamento dos(as) discentes pode estar atrelado ao senso comum de que professores(as) de História são revolucionários(as) e de esquerda. E, o professor diz que possui posições mais igualitárias e cidadãs sobre esses temas polêmicos, o que o fez dizer que se encaixa nesse estereótipo do(a) docente de História.

> [entrevistador]: mas você vê, nota algum tipo de estereótipo, ou você mesmo enxerga um estereótipo do que é ser professor de História? Você entrar numa sala, assim, numa escola nova e você olhar pras pessoas que estão ali, os professores que estão ali, e você identifica quem é o professor de História?
>
> [entrevistado]: Eu não. Mas... muito difícil! Mas as pess... eu vejo que as pessoas têm. Inclusive elas falam isso de mim. Que eu tenho um perfil [...], fisicamente falando, de professor de História. Não só nas ideias. Agora, o que eu percebo, principalmente ali, no terceiro ano [volta a falar da turma problema da atualidade] ... é ... eles têm uma noção de professor de História, aquela passada pelo MBL (Movimento Brasil Livre – surgido entre 2013 e 2014, em São Paulo, e que defende pautas neoliberais) [...] pela galera da direita [posicionamento ideológico e político] e que é comunista, bolivarianista [se refere à pregação da direita sobre o regime de Hugo Chávez na Venezuela] e... comedor de criancinha ... e [...] né? E eu vejo assim, que ... isso [...] é quase uma constante. Eu já trabalhei no colégio Tiradentes [Escola estadual controlada e gerida pela Polícia Militar de Minas Gerais] [...] é, agora eu tava até lembrando disso, assim. Que eu chego nas salas, muitas das vezes, eles começam a perguntar a minha opinião política ... se é esquerda, se é direita; se é contra ou a favor do aborto; se é contra ou a favor do casamento homoafetivo; se é contra ou a favor a... à descriminalização das drogas ... E eu tenho um pensamento mais ... voltado pro que é comumente esperado da esquerda. [...] mas eu num.... enfim ... eu não me rotulo desse jeito, eu acho que existe ... muita coisa entre o que se diz sobre o que se diz sobre direita e esquerda, enfim... Mas eu acabo ... é ... percebendo, que eu me encaixo ... num estereótipo aí comum de professor de História.

Logo, Tiago entende que possui uma característica que aqui é tomada como essencial do(a) professor(a) de História: a dimensão política (Guimarães, 2012). E, por essa dimensão política e os discursos contrários sobre a mesma, é que Tiago se sente pressionado e questionado sobre sua atuação, indicando o mal estar em sua condição docente. O professor entende que, muitas vezes, as indagações dos(as) alunos(as), principalmente da turma problema mencionada, é ver se ele está fazendo doutrinação partidária, como é muito ventilado por movimentos sociais conservadores e partidários, como o ESP (Escola Sem Partido). Por essa explanação, Tiago percebe que, justamente, a docência não tem tanta influência na formação moral dos indivíduos e que a situação atual, em todas as searas que envolvem sua relação conflituosa com essa turma, afetam diretamente suas construções identitárias profissional:

> É. Eu num sei pensar .... é...é ... já tive isso com..., principalmente quando eles vão perguntar a minha ... opinião... sobre o casamento homoafetivo. Aí eu vejo essa questão aí da família que você está falando. [pausa longa]
>
> ou porque o que eles entendem por família é aquela configuração ... pai, mãe e filhinhos, mesmo as famílias deles nem sendo nessa configuração que eles têm ... que é aquilo que a gente vê ... o que eles têm de ... de conceito de família é esse. Que é aquilo que a gente vê na História: a mentalidade é o que mais demora a mudar. Então o fato já mudou [...] Mas a mentalidade ainda tá ali. E o que assusta é isso. Esses meninos têm ... 16, 17, 18 anos e com essa [...] em Belo Horizonte, na era da informação, informações correm o tempo inteiro, e eles estão presos ali no ... numa História factual, de heróis, de datas e nomes ... [faz barulho de quem está com nojo do pensamento] Eu tô com isso na cabeça desde de terça-feira, que eu sai da ... da sala com essa ... depois dessa conversa ... e eu tô [pausa longa] extremamente preocupado e angustiado.

Por fim, a narrativa biográfica do professor Tiago acaba por relacionar a valorização docente, um das marcas identitárias da profissão, com os problemas que vive atualmente. Em relação a sua trajetória de carreira até o momento, Tiago diz que não pensou em desistir da profissão e buscar outras oportunidades laborais, isso antes da atual turma problema. Em relação aos problemas pedagógicos e socioprofissionais enfrentados com essa turma, Tiago revela que busca manter o profissionalismo e que, na maior parte das vezes, o consegue. Mas, diz também que há momentos em que as formações social e acadêmica não permitem essa posição, mesmo entendendo a importância que dá à sua função docente e o seu anseio em realizar seu trabalho com eficácia. Demonstra em sua fala que o comportamento dos(as) alunos(as) é um desafio constrangedor para a manutenção de suas percepções sobre a docência. Ou seja, sua valorização enquanto profissional está posta em dúvida não por falta de formação acadêmica, mas por fatores exógenos, que comprometem o exercício da docência e gera mal estar e questionamentos sobre seus valores didáticos, sociais e profissionais.

> Num primeiro momento eu tive vontade de rasgar meus diplomas e vender sa.... pão de queijo lá no... em Porto Seguro [cidade do sul do Estado da Bahia]. Falei... eu vou fazer isso [...] Mas depois eu encarei como um desafio mesmo, né? E aí eu... eu... eu acredito, confio na minha pedagoga lá da escola ... eu acho que ela vai em ajudar, porque ela já conhece os alunos também há mais tempo. Sabe da realidade deles *e dos outros professores* [ênfase]. Por que eu sei diferenciar o professor de [redacted] [nome suprimido]... o professor [redacted], do [redacted]. [...] Por mais que [pausa] é ... assim ... por mais ... é ... mais é difícil, né? Porque, por mais que eu seja profissional, eu sou ser humano [pausa]. Então, porque, por exemplo, quando eu descobri isso ... que eles estavam tentando me falar lá o que que era, o que eles queriam melhorar, então... e eu não estava entendendo [enfático]. Porque não me ocorria ... que fosse nesse nível ... a confusão deles ... e aí, eles começaram a usar de deboche. [...] Um deles virou e falou assim: "aquiiii, mas a sua disciplina num chama Históooria ... então você tem que contar uma históooooria" ... aí, igual eu te falei, com início, meio e fim. Com um tom de deboche, ironia e escárnio, que eu tô assim ... "gente! Se esse menino tá falando isso ... com esse deboche ... quer dizer que pra ele, o que tá falando deveria ser óbvio pra mim [...] E aí, enquanto ele tava falando, eu vi uns meninos rindo ... e um dos meninos eu achei que ele fosse

> explodir de tanto rir [...] Aí eu falei assim: se esses meninos estão rindo ... é porque eles estão concordando com o deboche [...]. Então é porque eles acham isso mesmo ... essa confusão de História com ficção [pausa longa]
>
> Eu consegui manter o meu profissionalismo primeiro. Mas é claro que a gente ... o ... o ... só o ... pro mais que ... que a gente não fique chateado, ofendido, mas o próprio fato ... do outro ... ter a ... a iniciativa ... ou a tentativa de nos ofender [pausa]. Isso é no mínimo desconfortável. Então é mistura de sentimentos muito grande. Mas aí eu mantive ..., né? Ali, naquele momento, eu consegui ... Já teve momentos que eu deixei a emoção ... né? Assim .... falar mais do que o profissional [...] Porque eu também não sou máquina, né? Não desligo [redacted] professor [...] [redacted] ... é ... é ... social, vamos dizer assim, né? Num tem como. [enquanto falava, gesticulava como se estivesse ligando e desligando botões no braço esquerdo, com os dedos da mão direita].
>
> Eu acho que o ser professor é ir ... independente da disciplina ... é tent... é ... tentar colocar o profissionalismo sempre ali e... na frente .... Um dos motivos, também, que eu ... escolhi, inconscientemente a ... a educação [pausa] foi porque ... mistura as duas coisas que acho mais importante no mundo ... assim ... que é o conhecimento e o sentimento, né? ... Que eu acredito quando Freud fala que só há educação, né? ... a.. aprendizagem, se tiver desejo. [pausa] E ... e, uma das maneiras de despertar o desejo do aluno, é ... de aprender ... é se o professor tiver o desejo de ensinar [...]. Então, quando eu entro numa turma que eu não quero tá naquela turma, e que eles não querem eu esteja ali, a aprendizagem não vai acontecer.

A subjetividade desse professor sobre suas experiências socioprofissionais que espelham o seu pensar, o seu sentir, o seu fazer enquanto educador/professor, retratam as suas identidades docentes, enfatizadas por essas experiências propiciadas pelos contextos de trabalho evidenciados no cotidiano de Tiago, bem como suas (re)ações perante às realidades vivenciadas, constituindo em si o seu ser docente.

5.1.3 Professora Kátia

Kátia é uma professora concursada da rede federal de ensino e leciona em uma escola de ensino médio/técnico na cidade de Belo Horizonte, onde tem uma carga de regência de 11 a 15 horas semanais. Tem 37 anos, é branca, solteira, não possui casa própria e nem religião específica e se sente pertencente à classe média. Tem 11 anos de experiência docente, sendo dois deles no ensino superior. Durante o ensino fundamental, estudou em instituições privadas e públicas e, no ensino médio, estudou em escola particular. É licenciada, bacharel e mestre em História pela UFRJ e, atualmente, é doutoranda do programa de Pós-Graduação em História da UFOP.

Em seu questionário, a professora E3/Q1/EF/11/F/M nos fala que o pai tem ensino superior completo e foi oficial de justiça do TJ/RJ (Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro). A

mãe tem ensino fundamental incompleto e foi telefonista e dona de casa. O avó paterno também tinha curso superior e a avó paterna ensino médio completo e atuava como enfermeira. O avô materno era pedreiro e atingiu o primário incompleto e a avó materna tinha primário completo e era dona de casa.

Ressalta também, nesse primeiro instrumento da pesquisa, que escolheu a formação profissional em História por ser sua matéria preferida durante a educação básica, e, especialmente, por ter tido dois professores(as) que marcaram a sua formação (um na educação básica e outra no ensino superior). Em sua narrativa biográfica, Kátia revela que gostava de estudar, escrever e ler, mas era tímida e que, devido a sua timidez, não era uma aluna com participação eloquente em sala de aula. Disserta que o primeiro professor que marcou sua formação foi justamente aquele que, percebendo sua timidez, a estimulou a fazer do seu gosto pela escrita e leitura algo voltado para a área de História. Nos fala que esse professor a fez a ler mais, escrever mais e buscar outras fontes de conhecimento. Depois da passagem desse professor específico por sua formação na educação básica, menciona que teve outros(as) docentes de História que não a estimulavam da mesma forma: "ele foi alguém que viu em mim alguma coisa ... alguém que me estimulou a querer mais. E mesmo depois, eu tendo outros professores ... há grande maioria [pausa longa] se eu fosse ser bem sincera, não foram grandes professores. Não foram pessoas que despertaram em mim alguma coisa".

Mesmo com essa falta de estímulo, Kátia continuou mantendo seu interesse pela História, mas ressalva que era aquela História do livro didático e que, mesmo gostando dos assuntos e temas da disciplina escolar, não percebia uma correlação "entre o livro de História, o livro didático ... e ... essas outras coisas que eu tinha acesso. Então, pra mim, eram coisas muito separadas. Talvez em função de eu ter sido aluna de... de... de escola pública [ênfase] então quando eu fui pra escola particular, não eram escolas tão boas, enfim... então eu não.. não... não tive ... é...., nesse momento, como fazer uma correlação direta". Ou seja, nessa fala, Kátia explicita sua visão atual sobre o ensino de História, já como professora, em que os(as) alunos(as) devem conseguir fazer, com auxílio da metodologia usada pelo(a) docente, inferências entre realidade e conteúdo pedagógico.

Além disso, Kátia nos diz que, além do interesse pela História, despertado durante o ensino fundamental, também gostava de Arte, de uma forma geral. Logo, durante a adolescência, o interesse pelas duas áreas a fez ter questionamentos sobre qual carreira seguir. O estímulo a

essa segunda área veio de casa: “eu gostava de ... de desenhar ... de pintar ... por conta do meu pai, que sempre gostou muito ... trabalhou com propaganda ... é ... não foi onde ele se aposentou, mas ele desenhava muito bem ... e ... e me estimulou a isso, eu gostava muito, enfim ...”.

O interesse pelas duas áreas e as dúvidas sobre tomar decisões que afetam profundamente o futuro, fez com que Kátia, ao final do ensino médio, prestasse vestibular para as duas áreas. Segundo seu relato, as escolhas feitas, a despeito da timidez, a fariam, provavelmente, seguir o caminho da docência:

> e.... e aí, nisso, eu fiz o vestibular ... então eu fiz pra UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) ... Educação Artística ... e História [se refere, posteriormente, que a escolha desse curso foi na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)]. Nas duas, eu sabia que ... que eu acabaria sendo professora [pausa] Embora, eu morresse de vergonha de falar em público ... mas eu achei, de alguma forma, que isso ia se resolver no caminho. Adolescente não tem muito ... um ... um ... ou, pelo menos eu, como adolescente, não tinha um projeto [ênfase] a longo prazo do que fazer com isso. Eram áreas que eu gostava e que queria, enfim, de alguma forma, fazer. Eu passei nos dois ... eeee ... por conta de um desencontro de informação , aliás, [pausa] ser mal informada sobre, eu acabei optando só por História porque eu achei que não podia cursar duas [universidades] públicas, embora uma fosse estadual e a outra federal.

A decisão de cursar História aliado ao gosto pela Arte a fez unir, em seu mestrado, as duas áreas através da pintura histórica.

Outra questão relevante do relato de Kátia é sobre o próprio curso de graduação em História. A professora fala que, durante a graduação, a maioria dos(as) professores(as) do curso menosprezavam a docência, principalmente a docência na escola básica. Essa fala da professora vai ao encontro com as considerações de Cerri[52] (2013) que, versando sobre a formação de professores(as) de História, no passado e no presente, diz que “a licenciatura funciona como o esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor”. (CERRI, 2013, p. 175).

[52] Historiador de formação, com mestrado e doutorado em Educação. É professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história, formação de professores de história e nacionalismo.

O professor Cerri (2013) aponta que na primeira metade do século XX é que a formação de professores(as) de História, para atuação na educação básica, vai sendo forjada e, também por esse motivo, dentre outros, é que configura a ideia de formação pedagógica do(a) professor(a) dissociada da formação na área de conhecimento em que atuará. Esse modelo dissociativo ficou conhecido como "3+1": três anos de estudos teóricos na área disciplinar acrescidos de um ano de formação pedagógica, "ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula". (CERRI, 2013, p. 170). Pelos relatos dos(as) docentes entrevistados(as) nessa pesquisa, já se sabe que esse modelo não é profícuo para os desafios da sala de aula.

Cerri apresenta que, nas últimas décadas, a partir do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a discussão acerca da formação de professores(as) visa modificar essa dissociação, mas que, pelo pensamento dos gestores públicos e educacionais, apesar das pesquisas apontarem um caminho de associação, as reformas curriculares dos cursos universitários ainda, de forma geral, mantêm esse modelo "3+1". Cerri cita uma fala do próprio ex-presidente Cardoso que tipifica essa visão relatada pela professora Kátia, que menospreza a formação em licenciatura nas graduação universitárias:

> O próprio presidente da República não se importava em mostrar o quanto sua história, visão do assunto era marcada por sua formação na universidade brasileira e seu modelo de formação de professores: "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem", afirmou o presidente, em 2001, [..] (CERRI, 2013, p. 176).

A fala acima coaduna com as perspectivas de alguns(mas) professores(as) que Kátia teve no curso de História da UFRJ. Kátia via com estranheza essa dissociação feita pelos(as) professores(as) da graduação. Também estranhava esse menosprezo pela docência e pelo pedagógico uma vez que, alguns(mas) deles(as), ao seu ver, não eram bons docentes.

> Dentro da graduação, [pausa] é... uma coisa que ... que me chamou atenção e que eu sempre achei muito ... esquisito! [...] É que a licenciatura sempre foi de alguma coisa ... de alguma forma, verbalizada como uma coisa menos importante, [...] pela maioria dos professores. Então eu tive professores com... um grande renome, ... professores que têm, de alguma forma, uma notoriedade dentro da área [...] e que sempre foram péssimos professores [enfática] e ... sempre colocaram a atuação como professor como algo menor do que como um historiador. Então sempre fizeram a divisão entre você ser historiador e ser um docente ... né? ... Um docente, eu que eu digo aqui, num é um docente de uma universidade federal, se são professor de ... de ensino médio ..., enfim, ... né? Então ... Isso... Porque a carreira de docente dentro da universidade está muito vinculada ... a de pesquisador. Então, eles sempre fizeram uma ... uma distinção! ... do que seria ... um bom aluno – ele vai ser, automaticamente, pesquisador, e vai atuar dentro de uma universidade federal ... o aluno que num qué nada ... ele vai ser professor! Como se fosse uma coisa menor ...

> é ... Naquele contexto ... é... eu achei ... eu achava muito estranho, muito ... humm .... esquisito ... né?

Mas, a despeito disso, Kátia encontrou, durante a graduação, um professor que a marcou como exemplo de profissionalismo, que a fez estabelecer parâmetros do que é ser professor(a), seja da educação básica, seja da educação superior, o que, através de sua fala, revela a marca desse professor na sua identidade profissional:

> E nesse cenário desses professores, eu escolhi como alguém ... é ... que ... com quem eu tive uma relação de muito carinho, muito respeito ... Especialmente por isso ... é... que é o Manuel Salgado. Então o Manuel Salgado foi uma pessoa importante em toda minha graduação, foi meu orientador ... na graduação e no mestrado ... e a fala dele sobre a docência ... é totalmente [enfática] diversa disso. Tem... é ... Infelizmente ele já faleceu, tem um vídeo, acho até que está no YouTube, que é muito bonito, que ele fala do lugar do professor de História! E ... e ... quando se refere a professor de História, num é esse professor universitário, né? É o professor de modo geral, é um professor ... alguém que ... que faz esse aluno ... é .. de alguma coi... de alguma forma, re... é... ter acesso a uma experiência de passado ... é ... é... e repensa esse seu lugar no presente. Então, o Manuel sempre teve muito respeito e sempre gostou muito de ser professor. [...] sempre foi um professor muito bom. Muito bom acesso com os alunos ... é ... um professor que tinha ... um cuidado em sala de aula, o que era muito diferente ... é ... do que eu tive na graduação .... então, definitivamente, quem mostrou pra mim ... que ser professor ... e ser um bom pesquisador, e ser uma pessoa reconhecida, e ser um bom intelectual ... é .... não são coisas que ... que têm estar desligadas [gesticula]. Na verdade, fazem parte de um bom profissional, né? De um cuidado com ... com seu lugar no mundo. Então ... é.. dessa forma, o Manuel ... foi uma pessoa que me marcou muito! Muito mesmo assim!

À exceção desse professor na graduação, quando confidencia sobre a licenciatura em História na UFRJ, a professora Kátia aponta que não teve uma experiência frutífera, principalmente nas disciplinas de Educação de forma geral. Para ela, as disciplinas da licenciatura, através dos(as) professores(as) que as ministravam, não tiveram um impacto significativo e nem profícuo para uma real formação de um(a) professor(a): "mas o professor, em si, ele não estimulava uma discussão ... muito pautada na realidade". A professora Kátia verbaliza que as discussões eram rasas e caducas, que as leituras não eram estimulantes e que os(as) docentes da licenciatura não agiam de forma a mudar esse panorama: "Então, discussões que eram muito ... de alguma forma ... ééé ... quando não rasas, caducas, né? Eu acho que a gente pode ler os clássicos ... da ... da educação e poderia ter uma discussão mais frutífera, né? Afinal, vocês estava formando professores". Para Kátia, a leituras de clássicos da educação seria mais promissora na formação de futuros(as) docentes e não discussões que, para ela, estavam, naquela época, dissociada da realidades das escolas básicas, principalmente as públicas: "eu tive discussões ... de ... sobre avaliação escolar, falando de um futuro onde os alunos, num

futuro próximo, [...] que a gente tá falando hoje, né? Naquela época, então seria agora, e que os alunos teriam tabletes, teriam computadores em sala de aula ... A gente tá falando de escola pública! Entendeu?".

Quando reflete sobre as disciplinas do curso de licenciatura específica sobre a docência em História, Kátia externa a boa escolha que fez em fazer o estágio docente no Colégio de Aplicação[53] (CAP) da UFRJ. A professora especifica que essa escola tem excelente reputação da cidade do Rio de Janeiro, como centro de excelência em Educação. Também destaca o compromisso e a dedicação dos(as) docentes da escola, que fazem com que a mesma seja uma boa referência de ensino: "porque você lida diretamente com professor que tá engajado naquilo! Que tá feliz! De alguma forma de tá naquela instituição, que é uma instituição muito boa, é uma instituição, definitivamente ... exemplar ... né?".

A experiência no CAP também pode ser considerada uma marca na identidade docente de Kátia. A organização da escola, o ensino ministrado, as ponderações que observou em relação à sua trajetória na escola básica e a realidade encontrada no estágio nessa instituição, forjaram, para Kátia, o bom papel do(a) professor(a) frente aos(às) discentes, correlacionando os estudos epistemológicos da História com a docência:

> Então eu tive ... alunos no primeiro ano [do ensino médio] é ... eles iniciam o ano sabendo o que que é Annales [Escola francesa de Teoria da História], que eu nem sab.. Imagina! Eu entrei na faculdade sem saber nada disso. E os alunos, no primeiro ano do ensino médio, discutindo o que que é historiografia, o que que são os ... [pausa] então eu fiquei muito ... encantada e meio chocada com aquele universo: os alunos com violino ... com ... sabe? Com um universo que não me pertencia como aluna ... daquele ... daquele mesmo ... naquela mesma época. Tão pouco ... é ... como que eu sabia que eu ia encontrar, mas ... por ser um lugar exemplar [pausa], acho que de alguma forma mostra ser ... é ... quase uma ... um ideal de escola, mostra que a gente pode fazer ... e nisso eu fui muito feliz.

Além disso, o estágio docente no CAP e as disciplinas específicas da docência em História no curso de licenciatura da UFRJ, fez com Kátia entrasse em contato com uma terceira pessoa que marcou a sua formação profissional e pessoal: a professora Ana Maria Monteiro (uma das referências básicas na análise sobre o ensino de História nessa pesquisa). Kátia fala com entusiasmo sobre os ensinamentos da professora que a auxiliaram na sua formação enquanto professora de História:

[53] É um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ.

> Ana Maria Monteiro foi assim ... é ... a discussão dos textos, a seriedade, ... é ... , me encantou ... novamente, é ... é... é .... nesse primeiro momento com o Manuel dentro da universidade e depois a Ana Maria Monteiro apontado aquilo para outros lugares. Então todos os trabalhos que ela fez dentro do ensino! Desde da gente pegar projeto pedagógico das escolas... até a gente analisar livro didático ... até ela acompanhar o nosso processo de planos de aula, do que a gente vai fazer. Ela sempre foi muito cuidadosa! E com muitos alunos, né? E ... ela foi uma outra professora que também ... que ... mesmo eu sendo muito envergonhada, [...] ela também me ajudou a perceber que, puxa!, você vai ser uma boa professora! Então, no meu plano de aula, na hora que ela avaliou o ... o, a minha experiência didática. Eu morrendo de vergonha! Dando uma viajada na primeira aula que eu dei. Eu falei de coisas que hoje eu vejo que num .... eram boas ideias, mas tavam ainda dentro do universo acadêmico que num tava encaixado dentro daquela realidade. Eram ideias boas, né? Mas que num ... num casavam ainda de forma adequada, mas a ideia era boa. Então ela me ajudou a readequar isso dentro do universo escolar

Após a finalização da graduação, Kátia lecionou em uma escola privada na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O público dessa modalidade de ensino é, comumente, de pessoas que, quais forem as razões, não conseguiram finalizar a educação básica na idade considerada correta. O percurso formativo dessa professora, antes e durante a graduação, eram de realidades bastantes distintas da que se apresentou nesse momento de sua vida. Além disso, a experiência docente no estágio era em um universo incomum na realidade das escolas básicas brasileiras. E Kátia sentiu essa diferença: a sua maneira de enxergar a sua atuação sofreu um descrédito quando se deparou com os primeiros resultados acadêmicos de seus alunos, e, a partir disso, a professora novamente percebe que sua atuação tinha de se adequar a cada público com o qual se deparava: “tem uma coisa que é o da sua graduação ... do ... do ... a partir da sua graduação, que nível você chegou, no sentido de acesso ao vocabulário! De uma série de coisas. E depois remontar isso, pra você, de novo, conseguir se comunicar com pessoas que ainda não têm esse percurso”.

Após essa experiência, Kátia fez mestrado em História e lecionou no ensino superior. Depois dessa experiência, a professora retorna à educação básica através da aprovação em concurso público na rede federal de ensino. Esse retorno altera, novamente, sua identificação docente: “Eu ... eu ... não fiz um percurso ... direto ... dentro da ... do ensino médio, enfim... então, eu voltei um pouco ainda carregada de vícios de um professor ... de universidade. Então, novamente, eu tive que fazer [...] esse percurso de re.... de voltar a ter acesso a esse diálogo, a forma como você vai se fazer entender, e , especialmente, ao que é importante ... pra’queles meninos”.

Através de sua narrativa sobre sua atual prática docente, Kátia descortina inquietações que também são apontadas Fernandes (2017) sobre os desafios da formação de professores de História. Fernandes questiona os sentidos atuais da disciplina História para a educação básica, seu lugar nesse universo e o lugar o currículo e do(a) profissional dessa área frente à realidade da educação brasileira. Kátia também tem as mesmas preocupações. Mostra, em sua entrevista, que o ser bom(a) profissional é aquele(a) que busca trazer sentido do que é lecionado para a realidade dos(as) discentes, que o currículo deve estar atento a essa premissa, e não apenas a transmitir informações sobre os caminhos da História do seu início à contemporaneidade. Ou seja, que se deve eleger aspectos da História que são relevantes ao universo dos(as) alunos(as) para os(as) quais leciona, percebendo-se as relações entre a teoria e a prática, e seus posicionamentos diante delas, tanto para discentes quanto para os(as) docentes. E esses aspectos são importantes na sua identidade profissional, como também os são para outros(as) professores(as) que foram sujeitos dessa pesquisa:

> A gente tem uma noção de que o nosso programa é muito grande, muito extenso ... né? E que isso acaba engessando o professor, se todo mundo for cumprir aquilo daquela forma. Mas, ao mesmo tempo, na hora de ... de eliminar conteúdo, isso eu tenho certeza que é na prática de qualquer professor, do conjunto de professores de História, se tem uma dificuldade de eliminar ... conteúdo ... né? É .... de alguma forma de tornar aquilo ... é ... mais [pausa] fluido! Que você possa navegar aquilo ... e ter atividades mais interessantes pros alunos ... é ... atividades que, de alguma forma, remeta a uma experiência do aluno e não só a uma aula expositiva, por exemplo, né? [...] Então, de alguma forma, o que que você quer movimentar como ... como ... como interessante para aqueles alunos? Que ... que forma de experimentação do passado você quer ... fazer com esses alunos tenham acesso [pausa]. Então eu acho que isso é uma questão ... é ... é ... que marca hoje a minha preocupação profissional, de alguma forma. Né? Essa preocupação com a empatia! Que eu acho importante. É .... determinados valores em relação à liberdade, democracia ... no Brasil. Isso é fundamental! Então, eu ... eu acho, definidamente, que isso perpassa a nossa atuação como profissional, né?

Logo após as codas, foi perguntado à professora Kátia sobre como perspectivas de mudança no currículo escolar da disciplina de História. Com essa pergunta, Kátia passa a demonstrar sua angústia perante o panorama atual político e educacional brasileiro referente à reforma do ensino médio e das discussões conservadoras de movimentos como o Escola Sem Partido (ESP) e Movimento Brasil Livre (MBL) que, na fala dela, descredenciam os(as) docentes de História e a própria disciplina como campo epistemológico. Como já demonstrado anteriormente neste texto, a professora vê que a disciplina que leciona passa por um processo de menosprezo enquanto área de saber e produtora de conhecimento e interpretações sobre a realidade. Esse menosprezo atemoriza a docente, que percebe sua formação profissional em

risco em face dos discursos conservadores que descredenciam a História enquanto campo epistemológico.

Posto isso, foi perguntado, então, à professora, como esse exame sobre a atuação situação do ensino de História, em específico, e da sociedade e da Educação, de forma geral, afetam suas relação com a História. Kátia mencionou, então, que se sente descrente e revoltada enquanto cidadã, mas que, por ser professora de História, apesar do descrédito crescente mencionado, ela ainda tem um lugar privilegiado de atuação para reverter esse quadro negativo. Verbaliza que a contestação nas ruas não foi promissora, mas que a sala de aula ainda é um lugar de atuação em vista de uma mudança em busca do respeito, do diálogo e da cidadania: "Então, na sala de aula, pelo menos, você tem algum lugar de ação, alguma vasão pra ... pra esse ... é ... essa desilusão, esse pessimismo mesmo em relação ao que tá acontecendo. Dentro desse contexto político, né? Então, cada vez mais, eu acho que a sala de aula é o lugar que ... que ... em que é possível, de alguma forma, você retomar alguma esperança, algum lugar de otimismo [...]".

Essa fala da professora nos fez perguntá-la se concordava com a afirmação de que a identidade do(a) professor(a) de História é política. Kátia, veementemente, diz que sim. E que não apenas a do(a) docente de História, mas a de qualquer professor(a). Enfatiza que o(a) docente tem um papel público de compromisso com a cidadania, principalmente se é um(a) agente do serviço público:

> Você é um servidor de uma sociedade. Você tá dentro de um projeto político. Você concordando com ele ou não. Então o papel do professor ele tem que ser político também. E não há mal nenhum nisso! Então, o professor ele pode é... é ... optar por ser ... de partido X ou Y, ou por não ser de partido nenhum, mas ele vai ter uma atuação política. Porque a política não é partido. A política é ação no mundo, né? E aí, já ... retomando à Hannah Arendt[54], né? A política é agir no mundo. É a relação com o outro. Ela não tem nada a ver com partido, né? Eu acho isso deve ser cada vez mais ser retomado, pra gente ter responsabilidade ética ... na ação com o outro. Então, sim! A ação do professor, e de qualquer ser humano, é uma ação política. O problema é que política hoje está vinculado em tudo [ênfase] ... A que não se refere, diretamente, a ela. [...]

Por fim, correlacionando sua visão sobre as dificuldades contemporâneas do ensino de História, da função professor(a) de História frente à realidade ultraconservadora direitista que se avoluma na sociedade brasileira com as perspectivas futuras da docência em História na

[54] Filósofa política alemã (1906/1975).

educação básica, Kátia aponta que percebe uma falta de interesse geral dos(as) alunos(as) pela licenciatura, o que é referendado por várias pesquisas da área da Educação (e algumas citadas aqui, como a de Pinto [2015]), e que, ela própria, quando seus(suas) alunos(as) demonstram interesse pela área, não os desmotiva, mas relata que está cada vez mais negativo, tanto a docência, como, principalmente, a docência em História. Não só pela polarização ideológica apresentada, mas também pela desvalorização social e profissional da docência e de seus profissionais:

> A gente conseguir ter acesso a algum respeito, por quê, como eu já disse, professor ... ele é bom pra você falar dentro dum ... dum ... dum horário eleitoral... pra você usar como um clichê: há não, a educação é bom! Educação é importante para o Brasil! É a partir daí que a gente constrói um país melhor, mas na hora do vamos ver mesmo, o professor é aquele que apanha e ninguém liga ... é aquele que reclama do salário e o pessoal acha que tá bom ... né? É aquele em que a licenciatura está desvalorizada, que ninguém quer mais ser professor e tá todo mundo se lixando... ninguém quer que o filho seja professor... e acho que a tendência é piorar! E no caso, o professor de História, nesse contexto político que a gente está vivendo, a tendência é piorar e muito! Eu não vejo um aluno meu sendo professor de História. E eu ... é ... nem estimulo. Eu tenho caso de alunos que optaram por ser professores de História ... e eu, já na época, já deixei bem claro, o cenário em que ... em que estava. Hoje então eu sou ... vou... vou ser muito clara, entendeu? Um aluno que falar: - Há, professora, eu gosto ... hoje! ... eu gosto é ... é ... da aula de História. Eu quero ser professor de História. Eu vou ser muito clara! Você com uma ação consciente ... de que é um universo que é muito desgastado [...] né? Se os últimos alunos se tornaram professores ... [pensativa] ... é ... quatro anos atrás, que conversaram comigo, eu já falei, já expliquei o... do que se tratava... concurso público ... uma vaga... é ... é ... política de ... de ... plano de carreira ... quanto que você tem que estudar ... pra ter acesso, né? Cada vez a um salário melhor ... é ... é ... e quanto isso é desproporcional, eu já falei. É ... quiseram, ok! Entendeu? Ajudo no que for ... óbvio.... ajudo, fico feliz de ter mais um companheiro, mas um companheiro consciente, que eu, na idade deles, não tinha a menor ideia do... no que eu estava entrando. A sorte ... é que eu me apaixonei por aquilo! Né? Mas, obviamente, hoje, eu tenho a responsabilidade de falar a que veio ... então... e eu acho que é o dever cada vez mais raro ... quer dizer ... os alunos que se tornaram professores, hoje, ... já estão começando ... a dar aula .... alguns estão fazendo ... pós-graduação, né? Já ... né? ... mas eu acho cada vez mais raro acontecer esse tipo de conversa acontecer com a gente. Muito mais raro mesmo.

5.2 Elucidações das narrativas sobre a docência em História e as identidades do(a) professor(a) de História.

Olhando para todos esses elementos relacionados, acabou-se por enxergar aspectos que, de certo modo, mostram-se essenciais na luta pela profissionalização da docência e pela (re)construção da identidade dos(as) professores(as) de História. Aspectos que fazem indagar o sentido da educação e do ensino de História ao verificar a crise e as inúmeras contradições

que os perpassam. Mas que, simultaneamente, fazem compreender que as trajetórias individuais (pessoal e profissional), as trajetórias coletivas e as relações construídas, ao longo dos anos, nas mais diversas escolas, podem ser decisivas na construção de um trabalho coletivo, próspero e sensível, pela formação pessoal e pela tomada de consciência de si.

Percebe-se também que as estruturas sociais e o processo histórico exercem um papel importante na definição do percurso vital das pessoas e que esse percurso interfere no processo formativo dos(as) professores(as) de História. Dessa forma, faz-se necessário que tal processo seja mais bem conhecido levando em conta as complexas redes de conhecimentos, valores, desejos, esperanças e intenções que se configuram ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo. Além disso, os resultados demonstram que, apesar da afinidade com o conteúdo educacional da ciência História, durante a educação básica, responsável pela maioria dos(as) docentes pesquisados a seguirem a formação em História, a licenciatura nesse curso se mostrou um lugar de incertezas e dúvidas.

> ... na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa. (CAVACO, In: NÓVOA, 1999, p.161)

Por fim, conclui-se também que as construções identitárias desse grupo, além dos aspectos pessoais, tem um viés político muito grande. A formação em História descortinou uma ampla visão de mundo e de organização da sociedade, tornando esses sujeitos mais sensíveis às diversas realidades socioeconômicas dos diversos estabelecimentos de ensino existentes no sistema educativo e de seus públicos atendidos. O atual cenário político do Brasil demonstra-se, portanto, negativo para esses(as) professores(as), visto que as perspectivas das novas políticas públicas para a educação e a interferência de diversos atores sociais nas escolas e, em ênfase, no ensino de História, vêm ressignificando suas práticas e suas relações com essa ciência humana, redefinindo seus posicionamentos e suas identidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar as considerações finais desta pesquisa é uma tarefa hercúlea uma vez que, a lógica que segue o pensamento do pesquisador, nem sempre é a mesma da organização e redação da dissertação. Mesmo que o texto esteja em sua etapa final, há vários questionamentos e novas conclusões ao pensamento do pesquisador. Sendo assim, para nortear esse processo de reflexão e apresentação das ideias finais se torna necessário dizer novamente que o mote desta pesquisa emergiu do cenário de crises e contradições que envolvem o mundo do trabalho e, especificamente, a educação, os(as) professores(as) – em especial os(as) docentes de História – e a(s) sua(s) identidade(s). Essas crises e contradições estão relacionadas à valorização social e profissional da docência, às condições de trabalho, aos aspectos salariais, à organização trabalhista (plano de carreira, estabilidade de emprego), às gestões escolares, ao currículo da disciplina e às reformas e discussões que estão em discussão atualmente.

Sendo assim, para se chegar a esse intento, procurou-se conhecer quem são esses(as) professores(as) de História e apresentá-los(as) juntamente com os elementos basilares que (re)constituem sua(s) identidade(s) profissional(is).

O primeiro elemento acerca do processo de (re)construção das identidades profissionais dos(as) docentes de educação Básica que lecionam a disciplina de História a ser evidenciado e que saltou aos olhos, é a preocupação com a reforma do ensino médio, que diminui a importância do ensino de História e, por consequência, de seus(suas) profissionais, e o avanço do discurso conservador de movimentos da sociedade brasileira sobre a escola e sobre a docência. Nesse último ponto destaca-se o movimento Escola Sem Partido. Em seu sítio na internet[55], o movimento elenca como objetivos a "descontaminação e desmonopolização política e ideológicas das escolas"; o "respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes"; e o "respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". Além disso, o movimento elenca seis "deveres" do professor: "não se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias."; "não favorecer e nem prejudicar os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas."; "não fazer

[55] www.escolasempartido.org. Acesso: 18 de outubro de 2017.

propaganda político-partidária em sala de aula nem incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas."; "ao tratar de questões políticas, sócio-culturais [sic] e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito."; "respeitar o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções."; e "o professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula."

Os objetivos e "deveres" dos(as) professores(as) elencados se dissociam da real prática docente, que visa a equidade, a formação crítica e cidadã e a formação para o mundo do trabalho. Sem o debate de ideias e a apresentação da diversidade que compõe as realidades, a educação, como um todo, não cumpre seu dever constituinte de promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[56], e nem cumpre um dos princípios básicos, que é a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber[57]. Logo, se conclui o por quê esse movimento se demonstra assombroso nas falas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que retira a liberdade de cátedra e estabelece princípios que estão em desacordo com a formação docente. Os objetivos e "deveres" apresentados geram um mal estar docente, além de todos os outros mal estares já elencados, o que dificulta a prática pedagógica séria e promotora da cidadania, um dos pontos nevrálgicos do ensino em si, e, especificamente, do ensino de História, como foi relevado nas falas dos(as) professores(as) sujeitos dessa pesquisa.

Relembrando a fala da professora Regina de que, após o fim da ditadura civil militar brasileira, era revolucionário fazer História, e, relembrando também a fala da professora Kátia (que corrobora com a fala de outros(as) professores(as)) de que o(a) docente de História está desacreditado), se coloca a indagação de que esses sentimentos vivenciados hoje por esses sujeitos não possam ser similares àqueles vividos pelos(as) professores(as) de História, em qualquer nível de ensino, durante a censura imposta pelo regime civil militar de 1964 a 1985.

[56] Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 18 de outubro de 2017.

[57] Artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 18 de outubro de 2017.

Um sentimento de cerceamento do pensar e do saber, uma vigilância da fala e da prática e um mal estar por ser questionado nos seus valores profissionais.

Posto isso, e na tentativa de desvelar as constituições identitárias dos(as) professores que lecionam a disciplina de História e na busca por encontrar elementos que contribuam para a construção da profissionalidade docente, um segundo elemento a ser ressaltado é a importância em se investir no desenvolvimento pessoal do(a) professor(a), contemplando sua biografia. O objetivo foi identificar, a partir de depoimentos, os aspectos constitutivos de suas identidades. Por ser tratar de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados por questionários e entrevistas narrativas, os dados contemplam as diferentes categorias da profissionalidade docente, sendo que se visualizam como as trajetórias pessoais e profissionais assumem um papel essencial na formação e no trabalho dos(as) professores(as), possibilitando a construção de suas práticas pedagógicas e seus posicionamentos perante os diversos meandros que se relacionam à docência de História. Os(As) docentes que participaram dessa pesquisa nos brindaram com informações que são profícuas para se entender as angústias, as expectativas e as realidades diferentes que permeiam o ensino de História e a docência de História.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo entender a(s) identidade(s) do(as) docentes de História por meio da dimensão biográfica. A prática e o discurso dos(as) participantes envolvidos(as) suscitaram pontos averiguáveis dessa dimensão, como, por exemplo, na relação que estabelecem consigo, com o coletivo de docentes e com os(as) alunos(as), caracterizadas por Dubar (2006) como formas identitárias societárias (mais pessoal) e comunitárias (mais coletiva). Nesse elemento, pôde-se notar que os desenvolvimentos profissionais e pessoais contribuem para que crenças e concepções pessoais possam ser reavaliadas a partir de reflexões e discussões teóricas que permitam relacionar a prática, sempre arraigada por experiências pessoais, à teoria cientificamente elaborada, propiciando um balanço que leve a transformações, num (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permite aos(às) professores(as) apoderar-se dos seus processos de formação, dando um sentido no quadro das suas histórias pessoais.

Assim, a conjuntura dos dados leva a crer que a escolha da ciência História, as trajetórias pessoais e de formação e os ambientes de trabalho, podem alavancar atributos profissionais,

auxiliando especialmente no desenvolvimento das relações humanas, tornando o trabalho docente mais profundo, consistente e significativo.

Ademais, um terceiro elemento se descortina através das análises dos dados e dos conhecimentos epistemológicos da área: a identidade política desses(as) professores(as) de História, não como agente ideológicos, mas como agentes de ação na sociedade, com papel específico e demasiado importante nas relações sociais, de forma a alterá-las em busca de um futuro mais promissor, menos desigual e garantindo o respeito à diversidade e à individualidade.

Visualizando todos esses elementos relacionados, enxergou-se aspectos que, de certa forma, demonstram-se basilares na luta pela profissionalização da docência, e pela (re)construção da identidade dos(as) professores(as) de História. Aspectos que fazem indagar as transformações históricas nos processos de ensino e aprendizagem, nos conteúdos e nos objetivos da escola e das aulas; entender que o conhecimento pedagógico e didático passam por mudanças ao longo do tempo e que as escolhas feitas devem ser consciente e adequadas às realidades apresentadas; e o diálogo com as permanências e rupturas nas tradições do ensino de História, repensando, constantemente, como salienta Fernandes (2017), no por quê, no como e no que é ensinado, questionando-se a coerência entre teoria e prática.

Nesse sentido, não se poderia deixar de destacar uma quarta conclusão: o caráter fenomenológico que fazem parte as histórias de vida dos(as) professores(as), focalizando-os como sujeitos de sua própria história; estabelecendo laços entre a trajetória pessoal e profissional, dando significado às experiências, crenças e valores construídos ao longo de todo o percurso de vida desses sujeitos. De acordo com Borges (2002), diferentemente de abordagens anteriores que dão ênfase à cognição, as pesquisas de cunho fenomenológico buscam encontrar o sentido e o significado que o(a) professor(a) atribui à sua experiência profissional que não se separa da sua própria experiência pessoal, articulando as histórias de vida dos(as) docentes e as implicações com sua formação e ação profissional.

Com isso, a interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas narrativas (biográficas) e dos questionários, assume um significado mais amplo quando inscritos em um marco teórico ou em um contexto que lhe atribua sentido, uma vez que ao dispensarmos valores, contextos

históricos e considerações políticas, as tentativas de entender uma situação de pesquisa é fragilizada.

Outra contribuição frisada pelos estudos biográficos é o de dar voz aos protagonistas do ensino no processo escolar através de sua linguagem, permitindo aos(às) professores(as) de História descrever suas iniciativas, aspirações, frustrações e entendimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem; suas relações com a ciência História e suas interferências em suas formas identitárias. Vale destacar que os dados levantados através das entrevistas constituem um recurso metodológico frutífero também para entender como a formação anterior à graduação influencia nessa parte da formação, pois quando iniciam sua formação em cursos específicos para a docência, os(as) estudantes trazem em si uma série de conhecimento prático sobre a escola e os processos de escolarização e ensino, além de crenças e valores construídos durante esse trajeto formativo. Tal afirmação encontra suporte nos estudos de Marcelo (1999) que conceitua a formação docente de forma ampla, tendo seu início já no momento em que os(as) futuros(as) professores(as) são alunos(as) da escola básica e incorporam representações e vivenciam experiências a respeito da docência. Os resultados dessa pesquisa indicaram que as estruturas sociais e o processo histórico exercem um papel importante na definição do percurso vital das pessoas e que esse percurso interfere no processo formativo dos(as) professores(as) de História.

Nessa seara, outro elemento a se destacar, é a influência positiva de bons(boas) professores(as) de História na formação estudantil dos sujeitos dessa pesquisa e como essa influência os(as) direcionou na escolha da formação profissional na mesma área. Além disso, o bom desempenho escolar em História, os interesses sociais, políticos e culturais e a identificação com a regência pedagógica de uma sala de aula foram elementos relevados como motivadores para a escolha da graduação em História.

Ou seja, as constituições identitárias desse grupo, além dos elementos pessoais, tem um viés político acentuado. A formação em História ampliou a visão de mundo e de organização da sociedade, tornando essas pessoas mais sensíveis às diversas realidades socioeconômicas dos diversos estabelecimentos de ensino existentes no sistema educativo e de seus públicos atendidos. As perspectivas das novas políticas públicas para a educação e a interferência de diversos atores sociais nas escolas e, em ênfase, no ensino de História, vêm ressignificando suas práticas e suas relações com essa ciência humana, deslocando esses(as) professores(as)

de suas zonas de conforto, de equilíbrio, reconstruindo e reafirmando suas identidades profissionais e pessoais.

Posto isso, os achados dessa investigação estão associados ao contexto e ao universo pesquisado, visto que deve-se notabilizar que 10 entre os(as) 14 docentes possuem formação continuada, o que, de certa forma, os(as) deixam mais familiarizados com os discursos científicos e os métodos de recolhimento e averiguação dos dados, além de poder, de certa forma, influenciar no tipo de discurso dado e aquele que, em realidade, pensam. Ou seja, o lugar de fala desses sujeitos podem elucidar a dicotomia e os paradoxos encontrados entre os dados, a empiria da área da educação e suas trajetórias pessoais e profissionais.

Por fim, mas não menos importante, pela pesquisa ter tido uma finalidade mais exploratória sobre os elementos (re)constituintes do processo de (re)construção da(s) identidade(s) profissional(is) dos(as) professores(as) de História da Educação Básica, que lecionam no município de Belo Horizonte, consideramos significativo o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem mais a análise de alguns elementos desse processo constitutivo da(s) identidade(s) docente(s), como, por exemplo, condições de trabalho, métodos pedagógicos para o ensino de História e relações identitárias com o currículo da disciplina. Ademais, poderia ser motivador o desenvolvimento de pesquisas comparativas entre uma ou mais regiões geográficas, do Brasil, da América Latina, ou do mundo, pois, assim como a literatura opina que nós nos conhecemos a partir do olhar do outro (social), crê-se que podemos conhecer de forma mais contundente determinada formação identitária ao compará-la com outras, uma vez que é, nesse processo de comparação, que pode-se ter condições claras de se saber e conhecer os pontos de singularidade e convergência de cada realidade pessoal, social e laboral, bem como de realizar verificações mais peremptórias sobre a repercussão de determinada realidade geográfica, social, de formação, institucionais na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(is) do(a) professor(a) de História da Educação Básica.

.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **Política Nacional de Formação de Professores e a (Re)Constituição da Identidade Profissional.** Interacções, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10682

ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. 2. Ed.

ALBORES, I. A.; PORRAS, V. del C. A. **La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas.** Revista Criterios, n. 23, v. 1, *rev.crit*.- pp. 59 - 70. Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia, 2016.

AMAYA, S. F.; PINEDA, O. P. C. (Coord.). **Identidades y políticas educativas.** Ciudad de México: UPN, 2010.

ANDRÉ, M. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.

_____. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; CYRINO, M.; IZA, D. F. V.; SANCHES NETO, L. e SOUZA NETO, S. de. **Identidade docente: as várias faces na constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 2006. 3ª Ed.

ARAÚJO, N. L. de. **O ciclo de vida da carreira profissional do docente de ensino religioso**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; NETO, S. de S. **Profissão Professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 04-23/ Set-Dez. 2013.

ARROYO, M G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 7. Ed.

_____. **Imagens quebradas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

AUAREK, W. A. **Momentos críticos e de críticas nas narrativas de professores de Matemática**. 240 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

ÁVALOS, B. **El liderazgo docente em comunidades de práctica.** Educar, v. 47, n. 2, p. 237-252, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. M. de B. (Org.) **Políticas para a Educação: análises e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 12 ed. 2006.

BALL, S. J. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar,** *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

BARBOSA, R. C. L. **O Ensino de História nos dias atuais: análise de novas formas didático metodológicas.** XI Encontro Regional de História Anpuh-GO. Goiás, v. 11, n. 3, 2016. p. 359-377.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. **Reconsidering research on teachers' professional identity**. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107–128. 2004. Disponível em: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1.

BENFICA, T. A. H. **A construção de sujeitos no surgimento da área do ensino de história no Brasil: os "anos oitenta"**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 2, jul.-dez., 2013. p. 232-248. Disponível em: http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/187/pdf. Acessado em 27/07/2016.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BENJAMIM, W. *O narrador*. In: **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987, 197-221. 1987.

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **Mobilitá sociale e identitá personale.** In: SCIOLLA, L. **Identitá:** percosi di analisi in sociologia. Torino: Rosemberg e Sellier, 1983.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.** Málaga: Aljibe. 2006.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: Muralla, 2001.

BORGES, C. F. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción.** Barcelona: Anagrama, 2002.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo.** 5ª Ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara, 2010a. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_ 5ed.pdf.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.

_____. Lei n. 11.738/08. Institui o Piso Nacional para os Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

BUENO, B. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. **Entrevista narrativa mediada no estudo do desenvolvimento humano.** Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/viewFile/1378/1335. Acesso: 15/07/2017.

CASTILLO, R. R. **Reelaborar la identidad docente para formar en competencias.** México, Itaca, 2014.

CERICATO, I. L. **Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante.** Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657738

CERRI, L. F. **A formação de professor de História no Brasil: antecedentes e panorama atual.** Rev. História, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, p. 167- 186, 2013.

CHARTIER, R. **Uma crise da História? A História entre a narração e o conhecimento.** In: PESAVENTO, S. J. (Org.). **Fronteiras do Milênio.** Porto Alegre: UFRGS/Editora da Universidade, 2001.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente**. Revista Portuguesa de Educação, Braga (Portugal), vol. 30, n. 1, pp. 7-34, 2017.

CONCEIÇÃO, J. P.; DIAS, M. F. S. **No jogo do reconhecimento: estágio supervisionado e identidade docente na formação de professores de história**. Entrever, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 110-123, jan./jun. 2012. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1635/2551. Acessado em 27/07/2016.

CONNEL, R. **Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/298/29812343013/.

COSTA, N. M. L.**A Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos** .Halos, Ano 20, dezembro de 2004.

DESLANDES, K. (Org.). **Reverberações: sobre formação docente e alteridades.** Belo Horizonte: Fino Trato, 2017.

DETIENNE, M. **A Identidade Nacional, um enigma.** Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DINIZ, M.; NUNES, C. (Org.). **Professor/a: profissão, condição e formação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. O. S. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre identidade docente: uma análise dos artigos publicados no portal da capes entre os anos de 2010 a 2014**. Rev. Triang. v. 9, n. 1: 04-18, Jan./Jun. 2016**.** http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica

DUBAR, C. ***A* socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Afrontamento, 2006.

DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EVANS, R. W. **Teacher conceptions of history.** 1988. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED312168.pdf.

FANFANI, E. **La condicíon docente: datos para el análises comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 2005.

FERNANDES, A. T. de C. **Desafios na Formação de Professores de História.** Rev. Grad. USP, vol. 2, n. 2, jun 2017. p. 5-11.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História oral e de vida.** São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus Editora, 1993.

GARCÍA, L. R.; HERNÁNDES, C. A.; PÉREZ, M. A. O. (Coord.). **Docencia, identidades, organización y cultura escolar.** Ciudad de México, UPN, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO-MEC, 2011.

GATTI, B. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos e Pesquisa, n. 98, p. 85-90. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf. Acessado em: 01/07/2016.

_____. A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** Cadernos de pesquisa. v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, C. Z. de V.; ALMEIDA, D. B. **A docência em História: reflexões e propostas para ações.** Erechim: Edelbra, 2012.

GIMÉNEZ, G. Materiales para una teoría de las identidades sociales. In.: VALENZUELA, A. (Coord.) **Decandencia y auge de las identidades**. México: El Colegio de la Frontera Norte, 2000.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Ed. Vozes, 2009. 16ª ed.

GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GOULART, I. **Identidade e subjetividade na gestão de pessoas**. Curitiba: Editora Afiliada ABDR. 2007.

GREENHALGH, T., RUSSELL, J., & SWINGLEHURST, D. **Narrative methods in quality improvement research**. *Qual Saf Health Care*, 14, 443–449. Doi: 10.1136/qshc.2005.014712. 2005.

GUIMARAES, S. **Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987 – 2009).** Cadernos de História da Educação – v.11, n. 1 – jan./jun. 2012. p. 285 – 303.

_____. (Org.). **Ensino de História e Cidadania.** Campinas: Papirus Editora, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

HARTOG, F. **Os antigos, o passado e o presente.** Brasília: Editora da UNB, 2003.

HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida del profesorado como estratégia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 9-26.

HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. O conceito de trabalho. In: SÃO PAULO. **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas.** SP: Coordenadoria Estadual da Mulher, 2003. Disponível em: http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf. Acessado em: 10/03/2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida professional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

_____. **The Professional Life Cycle of Teachers**. Teachers College Record Volume 91, Number 1, Fall, l989.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S., & BAUER, M. **Narrative interviewing** *[*online]. London: LSE Research Online. Available at: http://eprints.lse.ac.uk/2633 Available in LSE Research Online: August. 2000.

KARMAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2016. 6ª Ed.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KNOBLAUCH, A.; TORALES, M. A. **Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 843-862, set./dez. 2012.

KNOLL, D. C. **O Paradigma da Didática da História: Um estudo sobre a identidade histórica docente**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KOSELLECK, R. (et. Al.). **O conceito de História.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 1. ed. 1. Reimp.

LAWN, M. **Os Professores e a Fabricação de Identidades**. *Currículo sem Fronteiras,* v. 1, n. 2, p. 117-130, Jul/Dez 2001.

LEBOURG, E. H.; Cruz, D. R. (Org.). **Nós, professores transformadores: olhares sobre protagonismo e valorização docente.** S/L: Pipa Comunicação, 2016.

LENGERT, R. **O início da carreira docente: um estudo de representações sociais**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia. Dissertação – Mestrado em Teologia. 2005. 178 p.

Lei complementar nº 100 de 05/11/2007 – Governo do Estado de Minas Gerais. http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_complemetares/lei_complementar_100.pdf

Lei 7235 de 27/12/1996 - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qL790pnEycwJ:portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do%3Fevento%3Ddownload%26urlArqPlc%3Dtransparencia_legislacacao_evolucao_carreira_lei_7235.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br

Lei 12.772 de 2012. Dispõe sobre a carreira de Magistério Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm

Lei 15.293 de 05/08/2004 – Governo do Estado de Minas Gerais. http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** In: *Temas de Ciências Humanas.* São Paulo, n.4, p. 1-18, 1978.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

LUSTOSA, W. E. A. de M.; ALIANÇA, P. T. S. M. da. **Identidade do professor licenciado no ensino médio integrado: entre a paixão e o acaso.** Revista Brasileira de Educação Tecnológica. RBEPT, Vol. 1, N. 12, 2017. p. 179-199.

MACHADO, A. R. de A.; TOLEDO, M. R. de A. (Org.). **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI.** São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Belo Horizonte: Revista Brasileira sobre formação de Professores, v. 01, n. 01, p. 109-131, agosto, 2009.

_____. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARTINS, B., & FERREIRA, V. **Potencial das entrevistas narrativas no estudo de experiências traumáticas a partir das narrativas de mulheres vítimas de violência nas relações de intimidade.** Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/viewFile/1007/983. 2016.

MARTINS, E. C. de R. **História: Consciência, pensamento, cultura, ensino.** Educar em Revista. Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MELUCCI, A. **O Jogo do eu.** Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MIDDLETON, S. El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de uma socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 63-97.

MOCKLER, Nicole. **Beyond 'what words': understanding teacher identity as a pratical and political tool. Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p. 517-528, oct. 2011.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. (2 ed).

_____. **A História ensinada: algumas considerações do saber escolar.** História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, F. G. C.; ROCHA, V. S. **A formação do professor de história e os desafios contemporâneos.** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21219/17632. Acessado em 27/07/2016.

MONTEIRO, G. A. **Estudo sobre o bem-estar/mal-estar docente na perspectiva dos professores de História da Educação Básica.** Vozes, Pretérito & Devir, Piauí, v. VII, n. 1, p. 268-285, 2017. Disponível em: http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/160/178. Acessado em 08/01/2018.

MUYLAERT, C., SARUBBI Jr, V., GALLO, P., ROLIM NETO, M., & REIS, A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Rev Esc Enferm USP*. 48(2):193-199. 2014.

NASCIMENTO, M. C. M.; ARAUJO, A. de; MUNHOZ, C. M. E. **Formação de Professores: um Olhar para a Realidade e Possibilidades.** Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v.17, n.esp. Selitec 15/16, p.432-439, 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999. (2ª ed.).

_____. (org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995. (2ª ed.).

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação &. Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Jun. 1999.

OLIVEIRA, A. K. de. **A Construção da Identidade Docente numa Prática Educacional Complexa. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Fevereiro de 2017, vol.11, n.34, p.362-371. ISSN: 1981-1179.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez./2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acessado em: 10/03/2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. ***Sinopse do survey nacional****:* pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

OLIVEIRA, M. R. T. C. de. **Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em sua trajetória de carreira em instituições públicas**. 373 f. Tese (doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

PAIXÃO, G.; RIOS, L.; BORGES, F. **Eu, professor de EAD? A entrevista narrativa de uma professora sobre a sua experiência docente.** Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/viewFile/1397/1354. Acesso em: 15/07/2017.

PASSOS, M. (Org.) **A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PICADO, L. **Ser professor: do bem-estar para o mal-estar docente.** 2009. Disponível em: <www.psicologia.com.pt> Acesso em 6 de janeiro de 2018.

PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2015.

PINTO, N. B. **História das disciplinas escolares.** Revista Diálogo Educação. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

PINSKY, C. B. (org.) **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: contexto, 2015. 2 ed.

PINSKY, J. (org.) **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2014. 14 ed.

PRYJMA, L. C. de. **Ser professor: representações sociais de professores**. 143 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2016.

REIS, J. C. **Identidades do Brasil.** v 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, G. C. B. **Ensino e Pesquisa: relações entre a disciplina de História, coleção Escola Aprendente e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS em Fortaleza, CE.** 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade do Estado do Ceará, Universidade do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C.; FILHO, N. F. A. **Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes.** Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 18. N. 04, p. 175-195, out/dez de 2012.

ROSA, G. A. da; GROSCH, M. S.; LORENZINI, V. P. **Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017.

ROSSI, F.; HUNGER, D. **As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012

RUÍZ, J. I.; ISPIZUA, M. A. **La codificación de la vida cotidiana**. Bilbao: Universidad de Bilbao, 1989.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RUZA, F. M. **Os sentidos de ser professor universitário: elementos constituintes das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG**. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

RUZA, F. M.; SILVA, S. A. da.; PÁDUA, K. C. **A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1099-1129, set./dez. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALLUM Jr., B.; SCHWARCZ, L. M.; VIDAL, D.; CATANI, A. (Org.). **Identidades.** São Paulo: EDUSP, 2016.

SANTOS, A. M. dos; SILVA, R. S. da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil.** Disponível em: http://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf

SANTOS, P. L. dos. **As representações da língua inglesa no discurso de jovens carentes:** Um estudo crítico. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

SANZANA, G. C.; CLAVERÍA, A. V. **La formacíon de profesores em Chile: una mirada a la profesionalización docente.** Educación y Educadores, vol. 13, n. 3, p. 397-417, sept./dic. 2010.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr./2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acessado em: 22/04/2016.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil.** Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 41-54, 2008.

SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de história**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SILVA, M. (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas, Papirus Editora, 2013.

SILVA, M. de L. S. **Relatos de vida e identidad docente.** México, UPN, 2016.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. **Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa.** In: CAMPOS, R. C. P. R. *Pesquisa, Educação e Formação Humana:* nos trilhos da História. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. P. 105-135.

SOUZA, A. de F. **Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

SOUZA, T. C. S. de. **O Professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência**. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu: São Paulo, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 9ª Ed.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

VEYNE, P. **Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (orgs.). **Espaços de formação do professor de história.** Campinas: Papirus, 2008.

WACHS, M. C. **As dinâmicas simbólicas e a (re)construção da identidade docente.** *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-212, maio/ago. 2010.

BIOGRAFIA DOS PRINCIPAIS AUTORES REFERÊNCIA

Ana Maria Monteiro:

http://narrativasdorio.com.br/dt_team/ana-maria-monteiro/

André Chervel:

http://www.editions-retz.com/auteur/andre-chervel.html

Antonio Bolívar:

http://encuentro.educared.org/group/liderando-el-cambio-educativo/page/biografia-antonio-bolivar

António Sampaio da Nóvoa:

http://www.sampaiodanovoa.pt/biografia/

Bernadete Angelina Gatti:

https://issuu.com/grupoautentica/docs/bernardete_a._gatti_-_educadora_e_p

Carlos Marcelo García:

http://docentes.ort.edu.uy/perfil.jsp?docenteId=12998

Charles Dubar:

https://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Dubar

Emílio Tenti Fanfani:

http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/intervenants/tenti.pdf

Jaime Pinsky:

Livro O Ensino de História e a Criação do Fato, 2014, p. 139.

Júlio Emílio Diniz-Pereira:

http://cienciaparaeducacao.org/eng/pesquisador/julio-emilio-diniz-pereira/

Luis Fernando Cerri:

A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual.

Maria de Lourdes Salazar Silva:

http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/530/Lourdes%20Sanchez%20y%20Lourdes%20Salazar.pdf?sequence=1

Martin W. Bauer:

http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/Experts/profile.aspx?KeyValue=m.bauer%40lse.ac.uk

Paul Veyne:

https://subrosa3.wordpress.com/2007/05/14/quem-e-paul-veyne/

Pierre Bourdieu:

https://www.ebiografia.com/pierre_bourdieu/

Raúl Ramirez Castillo:

Reelaborar la identidad docente para formar en competencias. México, Itaca, 2014. (Orelha)

Reinhart Koselleck:

https://www.skoob.com.br/autor/10717

Roger Chartier:

https://novaescola.org.br/conteudo/2529/roger-chatier-o-especialista-em-historia-da-leitura

Ronald W. Evans:

https://ronaldwevans.wordpress.com/about/

Sandra Jovchelovitch:

http://stk48.outbox.ativism.pt/pt/conteudo/programa/oradores-confirmados/sandra.html

Selva Guimarães Fonseca:

http://www.portal.faced.ufu.br/node/68

Stuart Hall:

https://www.skoob.com.br/autor/2646-stuart-hall

Uwe Flick:

https://www.wook.pt/autor/uwe-flick/34750

Zygmunt Bauman:

https://www.ebiografia.com/zygmunt_bauman/

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNÍCIPIO DE BELO HORIZONTE

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa "Constituição da identidade profissional docente nas trajetórias de professores de História que atuam na educação básica.", sob responsabilidade dos pesquisadores: Fernando Lucas Oliveira Figueiredo e Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva.

<table>
<tr><td colspan="3">INFORMAÇÕES PESSOAIS</td></tr>
<tr><td colspan="3">NOME:</td></tr>
<tr><td>IDADE:</td><td>GÊNERO:</td><td>TELEFONE:</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROFISSÃO:</td><td>EMAIL:</td></tr>
<tr><td colspan="2">COR OU RAÇA:</td><td>ESTADO CIVIL:</td></tr>
<tr><td colspan="2">FORMAÇÃO ADICIONAL (APERFEIÇOAMENTOS/ESPECIALIZAÇÃO/MESTRADO/DOUTORADO):</td><td>TEMPO DE MAGISTÉRIO:</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>NÚMERO DE ESCOLAS QUE ATUA:</td><td>PÚBLICAS: TIPO: ( )MUNICIPAL ( ) ESTADUAL ( ) FEDERAL ( ) PRIVADAS:</td></tr>
<tr><td colspan="2">MODALIDADE DE ENSINO: ( ) FUNDAMENTAL II ( ) MÉDIO</td></tr>
<tr><td colspan="2">SE SENTE PERTENCENTE A QUAL CLASSE SOCIAL:</td></tr>
<tr><td colspan="2">MOTIVOS POR TER ESCOLHIDO O CURSO DE HISTÓRIA COMO FORMAÇÃO INICIAL:</td></tr>
</table>

1) Escolaridade dos seus familiares:

Escolaridade	**Pai**	**Mãe**	**Cônjuge**	**Avô Paterno**	**Avó Paterna**	**Avô Materno**	**Avó Materna**
Analfabeto							
Primário incompleto							
Primário completo							
1º grau incompleto							
1º grau completo							
2º grau incompleto							
2º grau completo							
Superior							
Especialização							
Mestrado							
Doutorado							

1.1) Qual é (ou foi) a ocupação de:

Seu pai:
avô paterno:
avó paterna:
sua mãe:

avô materno:
avó materna:
cônjuge/companheiro(a):

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1) Educação Básica (Assinale a opção em que passou a MAIOR PARTE de sua FORMAÇÃO):

	Pública	Privada
Ensino fundamental		
Ensino médio		

2.2) Ensino Superior (especifique):

	Instituição	Curso
Licenciatura		
Bacharelado		
Licenciatura e Bacharelado		

2.3) Pós-Graduação (especifique):

	Instituição	Curso
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		
Pós-Doutorado		

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1) Há quantos anos você é professor da educação básica:

3.2) **Categoria profissional:**

(a) Concursado / Efetivo (b) Designado

(c) Contratado (d) Efetivo Dedicação Exclusiva

(e) Contratado Dedicação Exclusiva

3.3) **Marque sua carga horária de trabalho semanal na(s) escola(s) em que atua:**

(a) 1 a 5 h (b) 6 a 10 h ( ) 11 a 15 h (d) 16 a 19 h (e) 20 h (f) 21 a 25 h (g) 26 a 30 h (h) 31 a 35 h (i) 36 a 39 h (j) 40 h (k) 41 h ou mais

3.4) **Tempo de experiência:**

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

Ensino Superior:

3.5) **Como você define sua atual condição de trabalho?**

(a) Ótima (b) Boa (c) Regular (d) Ruim

Justifique:

3.6) **Como define sua atual condição salarial?**

(a) Ótima (b) Boa (c) Regular (d) Ruim

Justifique:

3.7) **Como você define seu atual plano de progressão de carreira?**

(a) Ótima (b) Boa (c) Regular (d) Ruim

Justifique:

3.8) **você iniciou sua carreira docente em instituição(ões) educativa(s) na qual a maioria dos(as) alunos(as) era(m) de nível socioeconômico:**

(a) baixo (b) médio (c) alto

3.9) **Em que tipo de estabelecimento educativo iniciou sua carreira docente?**

3.10) **Você percebe que a avaliação do(s) estabelecimento(s) educativo(s) em que atua é:**

(levando em consideração apenas a Escola)

( ) é um dos melhores

( ) é de nível bom

( ) é de nível regular

( ) é de nível baixo

3.11) **Qual é o nível social predominante dos(as) alunos(as) da(s) escola(s) em que leciona atualmente?**

(a) alto (b) médio alto (c) médio (d) médio baixo (e) baixo (f) Não sabe

3.12) **Para você, quais são os fins prioritários que deve perseguir a educação e o ensino de História?**

	Indique os dois mais importantes	Indique os dois menos importantes
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico		
Preparar para a vida em sociedade		
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes		
Criar hábitos de comportamento		
Transmitir valores morais		
Selecionar os sujeitos mais capacitados		
Proporcionar conhecimentos mínimos		
Formar para o trabalho		
Promover a integração dos grupos sociais mais marginalizados da sociedade		

3.13) **Cotidianamente, nas escolas, os docentes se defrontam com múltiplas situações. Da lista apresenta, pedimos que indique quais dessas situações, para você, é um problema em seu trabalho diário e quais não.**

	É um problema	Não é um problema
Condução da disciplina em classe		
Relação com a direção		
Trabalho com os colegas de profissão		
Domínio de novos conteúdos		
Falta de definições e objetivos claros sobre o que se tem de fazer		
Formas de planejamento curricular		
Relação com os pais		
Características sociais dos alunos		
Organização do trabalho em classe		
Avaliação		
Tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas		
Disponibilidade de assessoria e supervisão pedagógica		
Tempo disponível para corrigir avaliações, cadernos, etecetera.		

3.14) **Em termos gerais, como percebe o impacto das reformas educativas em cada um dos seguintes aspectos (se for de interesse, justifique sua resposta)?**

Levando em consideração as reformas que vem acontecendo desde a década de 1990 e sem levar em consideração a atual reforma do ensino médio:

	Positivo	Negativo	Neutro	Não sabe
Condições de trabalho dos docentes				
Qualidade da educação				
Participação dos docentes na tomada de decisões				
Inovações pedagógicas				
Infraestrutura física das escolas				
Métodos e conteúdos de ensino				
Cobertura do sistema educativo				

/

3.15) **Avalie, de 1 a 10, o grau de importância que confere a cada uma das seguintes proposições, onde 10 representa o máximo de acordo.**

Ser professor é uma das profissões onde o mais importante é a vocação	
Para ser um bom docente é mais importante o compromisso com a tarefa e com os discentes do que o domínio dos conteúdos curriculares	

Para ser um bom professor é mais importante as qualidades éticas e morais do que o domínio de técnicas e conhecimentos pedagógicos	
A qualidade mais importante para o exercício da docência é o conhecimento atualizado do conteúdo a desenvolver	
O docente deve ser um profissional de ensino com um domínio das tecnologias e didáticas mais atualizadas	
Um Professional da docência deve ser um especialista em implementação e programação curricular	
O docente em sala de aula não deve se arriscar em debater problemas políticos atuais	
O professor deve desenvolver unicamente valores de comprovada validade universal	
O docente deve evitar toda forma de militância e compromisso ideológico nas classes	
O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações	
Os docentes devem comprometer-se com a democratização social e política do país	
Os professores devem ter consciência de que seu papel é político	

3.16) **Quando começou sua carreira docente, qual era sua posição a respeito dos seguintes aspectos enunciados?**

	Estava de pleno acordo	Estava de acordo	Estava de desacordo	Estava de pleno desacordo
Um bom docente se distingue mais que nada pela entrega e pelo interesse no comprimento de sua função				
A docência deve ser uma profissão com um forte componente				

de conhecimento e tecnologia				
Em sua atividade, o docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade política				
O trabalho do docente deve ser associado com um compromisso político geral				

4) AMBIENTE DE TRABALHO

4.1) **Como você avalia o ambiente de trabalho na(s) escola(s) em que leciona e sua relação com os agentes / setores:**

	Ambiente de trabalho	**Relação com os professores**	**Relação com a direção**	**Relação com os alunos**
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				
Não sabe / não se aplica				

4.2) **Como você avalia o reconhecimento do seu trabalho pelos agentes/setores/instituição(ões):**

	Professores	**Direção**	**Alunos**	**Escola(s)**
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				

Não sabe / não se aplica				

4.3) **Como você avalia sua satisfação com os agentes/setores/instituição(ões):**

	Professores	**Direção**	**Alunos**	**Escola(s)**
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				
Não sabe / não se aplica				

5) Dados sócio-econômico-culturais

5.1)- Você se considera membro de alguma religião? 1 ( ) Sim 2( ) Não

Em caso afirmativo qual(is)?_____

5.2) -Você tem casa própria? 1 ( ) Sim 2 ( ) Não

5.3) -Qual é, aproximadamente, sua renda mensal? Marque um X

(1) de 1 até 2 salários mínimos

(2) acima de 2 até 3 salários mínimos

(3) acima de 3 até 5 salários mínimos

(4) acima de 5 até 10 salários mínimos

(5) acima de 15 salários mínimos

5.4) Qual é a sua contribuição no total da renda familiar?
(1) Não contribui
(2) Até 20%
(3) De 21% a 40%
(4) De 41% a 60%
(5) De 61% a 80%
(6) De 81% a 100%

6) ENSINO DE HISTÓRIA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

6.1) COMO ENXERGA A IMPORTÂNCIA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOECONÔMICO ATUAL:
6.2) EXPECTATIVAS E FRUSTAÇÕES EM RELAÇÃO À PROFISSÃO:
6.3) CONDIÇÕES DE TRABALHO PASSADAS, ATUAIS E SUAS PERSPECTIVAS PARA OS PRÓXIMOS ANOS:
6.4) COMO CHEGOU A TRABALHAR NA(S) ESCOLA(S) EM QUE LECIONA ATUALMENTE? QUAIS AS CIRCUNSTÂNCIAS PARA PERMANECER NESSE(S) LOCAL(IS) DE TRABALHO:
6.5) COMO PERCEBE AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
6.6) COMO AS INSTITUIÇÕES EM QUE LECIONOU E LECIONA

INFLUENCIARAM E INFLUENCIAM NA SUA PRÁTICA DOCENTE:
6.7) COMO PERCEBE A SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA, COM OS COLEGAS DESSA MESMA DISCIPLINA E COM OS DEMAIS COLEGAS DE PROFISSÃO:

7) LAZER

7.1) Você pratica algum lazer? ( )Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, qual?

7.2) **Atualmente**, qual a **frequência** das seguintes **atividades** em seu **cotidiano**? (Preencha o quadro com a letra que corresponde à frequência, de acordo com a codificação abaixo):

Codificação
Diariamente **(d)**
Semanalmente **(s)**
Quinzenalmente **(q)**
Mensalmente **(m)**
Bimestralmente **(b)**
Trimestralmente **(t)**
Semestralmente **(sm)**
Anualmente **(a)**
Nunca **(N)**

Atividades	**Frequência**

Leitura de jornais	
Leitura de livros	
Leitura de revistas	
Assistir TV	
Assistir espetáculos de dança	
Assistir espetáculos musicais	
Frequência ao cinema	
Frequência a teatro	
Frequência a museus	
Frequência à galeria de arte	
Frequência à biblioteca	
Frequência à livraria	
Uso da internet	
Aquisição de material (livros, revistas, etc., relacionado à disciplina que leciona)	

OUTROS (citar):

Você gostaria de dizer alguma coisa sobre sua trajetória profissional ou sobre algo que se relacione a seu trabalho? Caso tenha interesse, por favor, utilize este espaço para escrevê-lo, pois certamente contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradecemos sua participação na pesquisa!

APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

Termo de Concordância

Eu,_____, RG _____, professor (a), venho, por meio deste **termo de concordância**, formalizar minha participação voluntária como sujeito da pesquisa intitulada **Constituição da identidade profissional docente nas trajetórias de professores de História que atuam na educação básica**, do mestrando Fernando Lucas Oliveira Figueiredo, sob orientação da profª. Drª. Santuza Amorim da Silva.

Assinatura

Termo de Compromisso

Eu, Fernando Lucas Oliveira Figueiredo, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, me comprometo a respeitar os participantes desta pesquisa, preservando suas identidades originais e garantindo o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Fernando Lucas Oliveira Figueiredo

Qualificação do Declarante – Sujeito Objeto da Pesquisa

Nome:

Data de Nascimento: / /19___ Sexo: ( ) F ( ) M

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Estado: CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura do Declarante

ANEXO A – ENTREVISTA PROFESSORA ROSANA

Entrevista 001

Sinais de ... significa pausa curta.

[entrevistador]: Bom... é... eu quero que você me conte o que te levou a querer ser professora de História, começando pelas lembranças das pessoas ou fatos que mais te influenciaram. Depois, detalhes sobre seu curso de graduação, as expectativas e/ou decepções, até chegar as desafios e perspectivas de sua carreira na educação básica.

[entrevistada]: tá... vamo lá. É.... eu... eu... , na verdade, História não era minha primeira opção. Era a segunda.... e..... eu.... queria fazer o curso de Direito, então eu comecei a aumentar as minhas [aulas] de História no cursinho. Eu frequentava aula de manhã, a tarde, que eu tava disponível pra isso mesmo. E meu professor chamava Cláudio, ele era encantador. Ela contava história de uma maneira tão [ênfase] especial, que eu fiquei muito encantada com.... né.... porque eu tive um professor bom de história na minha vida de estudante, que um professor chamado Brasil ..., olha que interessante. E ele foi marcante porque nós tínhamos um professor no Tiradentes, porque eu estudei no Tiradentes, chamado Ramilton, e ele fez uma história lá... qualquer aluno mais antigo..... e ele era um ditador dentro de sala. Ele chegava na sala você tinha vontade de chorar, assim... Eeee.... História com ele foi muito desagradável... 6º ano.... e quando chegou no ... no.... 7º, acho que 7º, 8º ano, a gente teve aula com esse professor fantástico que chamava Brasil, né?! E ele era um professor que trazia para a criança uma História fantástica!!! Ele dividia a sala em feudos.... então a gente ficava, assim, maravilhados.... e aí, no ano seguinte, ele faleceu. Então ficou uma marca... acho que pra todos nós na época. Acho que a gente tinha 13 anos... e foi a primeira perda da maioria ali... nós fomos pro velório.... então ficou assim... Brasil, professor de História. E nunca mais ... os próximos que vieram, abria livro e pronto.

E aí no cursinho, eu estudando pra Direito, aquela coisa toda.... era meu sonho mesmo. Aí eu queria ser advogada, era uma... Só que em dois mil... não! Em 1998, 1999, eram pouquíssimas faculdades de Direito... era Milton Campos.... era poucas faculdades... UFMG... e a gente tinha que passar no vestibular mesmo... você sabe disso...

Então eu fiz um ano e não passei. No outro ano... né.... fortaleci mais as aulas das específicas, [mais].... coloquei uma segunda opção História, aí veio a oportunidade de estudar. Primeiro foi um [ênfase] um show pra mim, porque eu era 18 anos, né.... então cê tá naquela... naquela fase, porque eu formei com 17. [pausa] E aí os professores eram muito bons, sabe? Eu tinha... é claro que tinha alguns professores metódicos, né?... Eu tinha um professor chamado Leão...na.. na... graduação, que ele... a folha dele de aula era amarela. E todo muito ria, que falava que desde que ele começou a dar aula era aquela folhinha.... mas foram grandiosos na nossa formação acadêmica... porque.... eles trouxeram pra gente a nossa, ... a nossa importância.... e quando a gente sai do ensino médio, a gente não tem essa .... esse papel do aluno [ênfase] ....

Então foi muito fantástico assim.... é.... pra mim foi uma descoberta, assim, de vida... né? E aí eu cheguei na época que eles estavam desmembrando estudos sociais, que estudava Geografia... Então eles fizeram o nosso primeiro curso de História na faculdade... com muito empenho... né? Eles queriam que nós marcássemos aquela etapa. E, durante a... a... minha graduação, eu comecei a dar aula. Aí foi um desastre!!! Né? Por que a gente vai aprender História de sala de aula dando aula.... né? Então, assim, mas eu ainda era nova ainda... então quer dizer... estava com muitas coisas frescas.... o .. o.. o.. que me ... me... despertava um pânico, era os... eram os alunos... e a disciplina. E muitas das vezes as escolas omissas em relação a isso. Ela não queria que problema saísse da sala de aula... e muitas vezes a gente não consegue... é.... contornar, dentro de sala de aula, né? Tem hora que foge da nossa limitação de professor.

E aí... eu comecei a dar aula em 2000. E.... de 2000 pra cá.... eu fiquei uns quaaaatro anos fora de sala. Fui tentar outras coisas.... né? Então eu trabalhei como administrativo... já trabalhei na ouvidoria geral do Estado.... trabalhei em posto de saúde como auxiliar administrativo.... E tudo isso que eu fui trabalhando... eu fui vendo que, apesar de todos os desafios que uma sala de aula tem, era ali que eu me fazia feliz [ênfase]. Com todos... os problemas que envolvem... Por que ... ao... ao... resgatar um aluno, ou dois... né? Me fazia um bem enorme!!! Né? Me fazia uma... uma... perspectiva de.... [pensativa].... de melhorar... né? O aluno quando me retribuía, mesmo que fosse um, falava então.. eu tô conseguindo... né? E....burocraticamente no serviço que trabalhei. – que eu também gosto da parte de organização.... eu gosto muito de computador.... mas assim, cê não tem um.. um retorno. Então... eu pensei... assim... olha, eu

acho que eu gosto de gente mesmo.... eu acho que meu contato com o ser humano me... me faz muito melhor do que a boa profissional que eu também gosto de ser na área burocrática, administrativa.

E aí o que que acontece... aí eu tive várias experiências, né? Então eu trabalhei pro colégio Tiradentes... aí foi um susto enorme! Por que de unidade pra unidade muda muito a disciplina... Então quando eu trabalhei numa.... no... numa unidade que chama Nossa Senhora das Vitórias, no Prado, ... É uma rigorosidade incrível! .... Então eu mesmo com vinte e poucos anos, eu dei aula. E era aula de laboratório de História. Era a coisa mais esquisita que eu imaginava... Porque eu queria dar aula, né? E tinha que dar uma atividade diferente. Então, assim, aí um professor, um dia, no horário de intervalo, ele foi em dando umas dicas.... É..... Aí depois eu fui trabalhar na escola particular ... que não era tão grande... era pequena, e isso me desmotivou [ênfase] completamente. [pausa] Por que era aquela escola regida por mulheres... né? Mulheres muito rancorosas... Então ... assim... eu acho... que o fato de eu ser negra... né? Não ter vergonha disso! Não tenho um problema com isso.... [Em forma de comentário, explicando-se]: Acho que ser de bem com a vida... assim... incomodava muito elas. Então eu fiquei um ano sendo pega no pé... TUDO... Pedia pra eu fazer... hora cívica, eu fazia. Aí queria que fosse uma hora cívica de menino de 1º a quarta... a 5º ano, que não era... [indagativa] num é? O nosso perfil, que era sexto a nono... A... a... coordenadora ficava na porta da sala vendo a aula... né? Então, assim, coisas que... quando chegou no final daquele ano, que foi 2011, eu falei assim... NOSSA! Eu não estou aguentando mais! [pausa]

E veio a oportunidade de trabalhar em Ribeirão das Neves... Nossa! Eu achei uó, né? Falei assim: se em Belo Horizonte já foi uma.... Tiradentes, unidade Minas Caixa, foi uma luta.... trabalhar, porque... tinham filhos de oficiais da polícia que.... nem era bom chamar o pai... E eles davam muito problema.... E quando o pai chegava na escola, ele não considerava aquilo uma escola, mas sim um quartel, e ele era uma patente alta.... Então cê num tinha muito o que .... conversar.

E aí, quando eu fui pra Ribeirão das Neves, né? Uma pobreza, uma miséria assim... física! [pausa pensativa] Mas uma riqueza... da comunidade com os professores que me deu vigor. Então .... comecei em 2000. De 2000 até 2011 foram experiências.... Mas, de 2011 pra cá, foi um... um vigor que veio na minha vida como profissional. [pausa] Por que eu peguei uma turma de sexto ano terrível [ênfase], já tinham passado três professores.... eu não estava num

momento .... é.... familiar bom; positivo.. mas fui... Era um calor insuportável, então isso fazia com que os meninos ficassem mais... agitados...

E aí, no final daquele ano, eu entrei na sala da... da supervisora... minto... da vice-diretora... eu nem sabia que ela me conhecia, porque era tão corrido, tinha que chegar, dá o .... por os meninos pra dentro... aquela coisa... [pausa] E ela virou pra mim e falou assim: Andreza! Que profissionalismo você tem! Eu nunca tinha ouvido... aquilo na minha vida! Sabe? ... Primeiro por ter sido... é... designada..., né? Nas escolas particulares que eu trabalhei, que foi essa... e uma de padres... não foram experiências positivas [fala apresenta sinais de memória afetiva que confirma experiência negativa], né?

Então, a partir dali... todos os momentos que eu penso em desistir... por que eu acho que isso é natural no ser humano.... será que estou no caminho certo, né? [pausa] Eu lembro dessa frase ... Eu sempre todas as vezes, eu falo pra ela... eu falo... olha, você me deu essa... essa motivação... que até então eu não tinha tido. E talvez eu tenha sido muito melhor professora do que eu fui, porque eu peguei alunos no final do ano... alunos difíceis, né? E de lá pra cá, né? E aí pra fechar esse ciclo de Neves [cidade], eu saí de lá porque eu era contratada, veio concursado... Há poucos dias um aluno meu me manda uma mensagem no Facebook me agradecendo... e realmente eu nem tinha reconhecido ele... Custei pra aceitar o convite dele porque eu falava: quem que é esse menino? Vitor, né? Um rapaz, né? Já. E aí ele falou assim.. que eu fi (não completa a palavra)... eu sempre falava pra ele não desanimar. E eu nem me lembro disso. Olh... (não completa a palavra) né? Como é que a nossa fala [pensativa] e que eu acreditava muito nele .... [emotiva] E hoje ele já está no primeiro período de História. Já concluiu o primeiro período. E ele é de lá, de Neves [cidade]. De uma região muito carente. Lá eles num tem água, é... vai é caminhão pra poder ... né? E de repente vem um retorno desse... né? E fora os outros que.. que falam que querem que eu vô na formatura agora, os que eu acompanhei desde o sexto ano... então, assim.... são muitos desafios [pausa longa] que a gente enfrenta, né? De manhã eu trabalho numa comunidade que tem... o traficante vai lá na escola saber quem que é diretor e tal.. e eles nos respeitam [pausa longa], né? Por que eles sabem que a nossa missão é muito ampla [pausa longa], né? E que a gente tá ali pra trabalhar, pra transformar pra positivo a vida deles.... [pausa de finalização] ....é isso!

[entrevistador]: Muito bem.... É, eu queria te fazer uma pergunta... que que você ... é ... assim... é, do Brasil, você falou do professor Brasil... assim... que você traz dele pra hoje, no seu dia a dia...

[entrevistada]: é... sim...

[entrevistador]: que te marcou tanto como professor?

[entrevistada]: é... inserir os alunos na aula... fazer com que eles participem ... é ... e, dependendo do assunto, eu falei do feudo porque na época era sétimo ano... na verdade era sexta série, né? Por que a gente começava na quinta... Ele dividia a gente em feudos, né? Então aí, vamos supor [gesticulação] aí tinha uns feudos aqui... cada um produzia uma coisa, tinha a nobreza, o clero, né? Ele sempre era o rei, era muito engraçado, que ele falava, né, com a gente ... então, assim, aí você começa a entender, né? Você começa a .... a querer a participar daquela história. Por que, quando ela está só no quadro, e por ser algo tão distante da nossa [pausa] realidade... o menino num se interessa [pausa] Então, esses dias aqui no sétimo ano, eu pa... dei uma aula rápida sobre... o... o anglicanismo, então falei de Henrique, então um aluno chama Gabriel Henrique, e eu falei o Henrique safadão ... ela casou várias vezes, ele era, e ele separou da Igreja católica porque ele queria divorciar... Então eles começaram, até aqueles alunos que são terríveis! Eles param e... e... e... [pausa longa] Sabe? O Gabriel tá assim, ah! professora então agora eu vou ter que mudar meu nome! E eu falei, mas num é... você num chama Henrique, você chama Gabriel Henrique, esquece o Henrique... Então, assim, é ... o que o Brasil trouxe pra mim foi essa situação de colocar o aluno... dentro daquela situação que a gente está explicando, né? E motivá-los dessa maneira...

[entrevistador]: uhummm . É... uma outra coisa que me chamou atenção também... é... você falou da escola de padres que foi negativo... é... mas você falou mais da outra escola, né?

[entrevistada]: sim...

[entrevistador]: e o que a escola de padres foi negativa na sua carreira....

[entrevistada]: sim...

[entrevistador]: assim... no seu dia a dia ali...

[entrevistada]: era um bom salário, né? Eu precisava dele. Eram pouquíssimas aulas, mas eu me sentia mal! [ênfase] Eu arrastava pra ir trabalhar... Aquilo, é claro, que a gente fala.. nossa! [redacted] (nome da escola que leciona), de tarde, aquela loucura, mas eu venho! E chego aqui e começa... quando eu vejo, cinco horas! [...] Lá eram duas e não ia, por quê? Eu sou católica, né? E eu... eu sempre tive uma ideia de escola de padres, que cê entra na escola, aquela espiritualidade, assim... que você chega e até levita... não! [enfática]. [pausa longa] E os meus alunos, que eram poucos alunos, é... na verdade... eles não tinham vontade nenhuma de ser padres... então não é nem uma questão do ensino que eu passei pra eles. [pausa] A questão era da energia do ambiente... eles me deixavam muito tranquila pra trabalhar, os padres, né? É... nem precisou de falar regras, que é claro que a gente entra num lugar desses, você imagina [pausa longa] Mas é a objetividade dos alunos não era correspondente... e na verdade eles queriam ser financiados, que eles são, né? Por essas casas de padres, pra poder fazer o curso de teologia. E a grande... dois eu já encontrei dando aula junto comigo... né? ... Então... assim... na época... eu tive uma decepção pessoal... eu não sei nem te falar que foi uma questão do ensino... eles... re (não completa a palavra) davam retorno bacana, eles queriam aprender ... né? O.. o... acham que eram 10 alunos, todos eles passaram, os que tinham mais dificuldade, a gente conversava muito..., né? Eu fui a algumas reuniões. Sempre tinha reuniões de planejamento, que escola particular tem isso. Como a gente podia atingir... então eles fizeram trabalhos paralelos. Conseguiram... acho que todos eles conseguiram entrar no vestibular [pausa longa] Mas eu acho que o que me deixou... assim... com nenhuma vontade de retornar foi realmente a falta de [pausa] compromisso com aquilo que eles estavam ali assumindo... Era uma escola de padres... ela tinha imagens, né? Tinha toda aquela questão religiosa, mas não existia nada disso... dentro daquelas paredes. [...] Nem sei se haveria de existir também, né? Porque o meu objetivo ali era dar aula de História para o vestibular... então, um conteúdo extenso, a gente sabe [pausa]. Mas, na verdade, eu me decepcionei. Então eu acho que é mais uma questão pessoal... né? Diferente da outra, que eu era muito cobrada, eu fazia e nunca tinha um retorno, assim, olha!, foi bom. Só isso, né? Já acho que já... me daria um... uma motivação pra melhorar, né?

E...e... o ano de 2010, que foi o ano que eu dei aula nessa escola particular, foi o ano que até o meu marido na época me falou assim... eu nunca te vi sentada planejando uma aula... eu ficava um dia inteiro planejando aula... eu fazia jogos, eu fazia coisa que até então, na minha

carreira, num tinha acontecido. E lá teve esse aspecto positivo, que acabou eu... trazendo pra minha vida depois disso...

[entrevistador]: uhummm . e... uma coisa assim... quando fala pra você, professor de História [ênfase], ou quando você fala que você é professora de História... como você vê a reação das pessoas?

[entrevistada]: ó [pausa] eu... eu me tornei [riso] por causa da minha vida, de uma série de situações pessoais... eu me tornei uma pessoa muito firme... Então eu falo com muito orgulho ... Então eu acho que a pessoa fica até sem graça... de falar nó... Não! Eu sou professora. [pausa longa] Sabe? E aí a pessoa fala de que? De História. Aí como eu já ... eu já imponho a minha posição [enfática]! Nem vem! [risada] Porque eu sofri muitas situações. Porque como eu queria fazer Direito, e todo mundo sabia disso, ... quando eu falei pras pessoas .... com 18, 19 anos... que eu tinha passado em História... Nossa! Eu não acredito?! Que desperdício! Vai ser professora?! De história! E, assim, eu achava aquilo um absurdo.... né? E um dos maiores motivadores, que talvez que era meu tio, que... que adorava História, ele já tinha falecido... e eu sabia que ele ia ficar muito feliz... se ele me visse formando em História [pausa longa] Mas assim, eu... eu acabei criando uma resistência à adversidade nesse sentido [...] então eu nem dou espaço mais [...] né?

Como durante um tempo, eu mesma [enfática] , igual eu te falei que eu fiquei alguns anos fora, eu mesmo... é.... como é que fala.... eu mesma não queria ser professora. Então eu nem tocava nesse assunto.... Mas, a partir do momento... a partir de 2011, que eu vi que alguém acredita em mim ... agora ninguém vai também ... me desmotivar... eu posso passar dois, três dias chateada com alguma situação, mas não com a minha profissão... que eu acho que ... eu tô no caminho certo...

[entrevistador]: Então você vê, né? Você se identifica, aí, ...

[entrevistada]: sim

[entrevistador]: que vai continuar ....

[entrevistada]: sim

[entrevistador]: até...

[entrevistada]: sim

[entrevistador]: até quando der, né?

[entrevistada]: até quando a voz..., que aí ano passado eu tive um problema grande de oz, né? [...] E eu fiquei muito assustada, porque foi na época da nomeação, né? ... E eu acho que é emocional também... então hoje eu trabalho muito melhor porque durante ... até 2011... eu dava aula gritando... era brava... xingava menino.... menino chorava... e isso me deixava feliz ... momentaneamente, mas depois eu vi que não era assim [pausa longa] então eu comecei a trabalhar melhor a voz ... essa questão do estresse de aula, né? [...] Eu trabalhei uma vez no Tupi (bairro de Belo Horizonte)... que os traficantes, ... eles tomavam banho na caixa d'água... eles invadiam a escola à tarde... era uma loucura. [pausa longa] ... e aí, naquela época, em 2005 [pensativa], 2004, há mais de treze anos atrás, eu aprendi uma coisa... sair da escola, acabou! Por mais que eu leve um diário pra mim trabalhar, eu não vou ver o nome do aluno, eu vou ver só a nota, eu vou corrigir, vou lançar... e não vou trazer isso pra mim mais.... e com o passar do tempo, que a gente vai sabendo administrar o tempo... muito pouco serviço que eu levo pra casa... só o que não tem condição mesmo de levar... então é algo que eu gosto de fazer... eu gosto de tá com os meninos, vamos supor, ... no intervalo... numa festinha dentro de uma escola. Eu gosto de estar com eles. Eu aprendi isso [pausa longa] Sabe por quê? Eu vou te falar... eu já trabalhei... trabalhei com muitas áreas, com diversos seres humanos diferentes, diversas classes sociais diferentes. O ser humano é muito difícil. O adulto é muito difícil [pausa longa]. O adulto ele age muito por interesse ... e a criança, por mais rebelde que ela seja, ela é sincera. Ela é rebelde... ela fala... às vezes te magoa... mas ela ainda é autêntica... e o trabalho com seres .... é... é... adultos ... né? Já formados... assim... de opinião... [suspiro] eu acho que é muito mais difícil. [pausa longa] Então eu gosto muito hoje do que eu faço.

[entrevistador]: uhummm. E assim, é.... você chegar numa escola ou quando você chegava na escola nova que você ia trabalhar, você olhava alguém, assim, e falava: esse é professor de História? [...] Havia alguma identificação física, assim, ou de comportamento... Aquele fulano é professor de História...

[entrevistada]: é muito engraçado, né? Nas escolas que eu trabalhei... eram poucos professores de História no mesmo turno que eu, mas quando tinha reunião, né? Que junta todo mundo, era

muito engraçado identificar. Normalmente era a pessoa mais doidona... [risadas] ... aquela roupa... aquele jeito... de esquerda... de falar, de impor, sabe? Então era sempre mais... aquele, aquela pessoa subversiva... eu falava: gente professor de História ou Filosofia... né? E acho que eu... eu era diferente desse... tanto que... você não é professora de História, cê num tem cara de professora de História. Cê num tem jeito de professora de História. Eu falo: mas eu sou... é como eu te disse, eu... eu criei uma armadura... mas, realmente era aquele... destaca! [pausa longa] O professor de História destaca...

[entrevistador]: Destaca essa questão da identidade política dele...

[entrevistada]: sim... é.... é muito provavelmente vai ser um professor que numa reunião... ele vai ficar 50 minutos calado [pausa] Ele não vai dar sua opinião... Ele não vai se posicionar... Até porque é... seria o inverso do que nós aprendemos... Porque se tivessem calado a História inteira, a gente nem taria aqui... sabe? Então... a não ser que seja um profissional completamente alheio, como eu fui durante anos... tava lá pra trabalhar. Precisava? [pausa longa] Então também tem o momento, né? Mas o profissional já profissional de História 10 anos... [pausa longa] ele... ele destaca...

[entrevistador]: Mais alguma coisa?

[entrevistada]: [entre risos] não....

[entrevistador]: Não? ... Muito bem. Muito obrigado. [pausa longa] por tudo...

[entrevistada]: sim...

Fim – 20:13.21 minutos

ANEXO B – ENTREVISTA PROFESSOR TIAGO

Entrevista 002

Sinais de ... significa pausa curta.

[entrevistador]: Boa Tarde...

[entrevistado]: Boa tarde

[entrevistador]: A pergunta é... Eu quero saber... Eu quero que você me conte o que te levou a querer ser professor de História, começando pelas lembranças das pessoas ou dos fatos que mais te influenciaram. Depois, detalhes sobre seu curso de graduação, as expectativas e/ou decepções, até chegar aos desafios e perspectivas de sua carreira na educação básica.

Pausa

[entrevistado]: é.... [pausa longa] Eu já tinha percebido que minha área era humanas, quando estava no ensino médio... e aí, quando eu terminei o terceiro ano eu até fiz vestibular pra Jornalismo. Tava meio em dúvida, assim.... A única certeza que eu tinha que era humanas. E aí eu não passei. E aí eu fiz seis meses de cursinho lá no interior... E até o dono do cursinho disse que... deu a ideia assim... ah! Escolha uns cursos que talvez seja.... é.... menos concorridos e depois cê... cês transferem pro curso que vocês preferem. Como eu tava meio perdido; eu já tinha visto, depois do vestibular e tal... eu já tinha visto que eu não queria Jornalismo mais... Eu penso assim... ah! Eu vou fazer História [pausa] Aí até conversei com ele, ele era professor de Matemática, o dono do cursinho, é.... até ele falou assim: ah! Faz Letras... Eu falei assim: não! Mas eu gosto de História. Mais de História. Eu era muito novo, né? Tinha 17 anos...

Aí... é.... mas por quê História? Porque eu tive um professor de História que mexeu muito comigo, assim... Que eu achei... achava ele muito... interessante. E aí me despertou o gosto pela História. Só que hoje eu entendo que ele tinha uma metodologia... tradicional e tal... mas mesmo assim... eu fui seduzido pela História. Quando eu passei no vestibular... já no segundo período, eu já tava envolvido com o curso...Que aí eu passei pensando em transferir pra Direito... Segundo período eu já tava envolvido e fiquei. E continuei no curso. Entendeu? Aí... depois... agora, depois do mestrado... e fazendo análise... eu fui entender o tanto que a educação era importante para mim; inconscientemente falando.

[pausa longa]

Porque... nas questões, assim, envolvendo, meu pai. Tipo assim, eu queria ser... eu quero ser o oposto dele. Isso eu tô falando consciente..mente. E meu pai é agricultor... lá...né? ... tem aquele estilo de vida, que eu não queria aquilo pra mim... E a única alternativa que eu tinha... era estudar. Estudar... A escola pra mim era um lugar maravilhoso! Porque, quando eu não estava na escola, eu tava na roça... com serviços sujos e pesados que eu não gostava [ênfase]. Sempre quis sair daquilo ali. Então eu via a escola – pra mim – era uma lugar maravilhoso... E aí me formei.... é.... [indaga ao entrevistador: você que quer que fala alguma coisa sobre o curso?] ... No curso eu achei bacana demaiiisss! Abriu...meu... eu levei um choque cultural muito grande, que eu era muito novo, né? [explicando] Eu entrei na faculdade com dezoito. É... eu vinha lá de situação de interior... meus pais não tinham acesso... a... a educação, a conhecimento, não existia livros... revistas... filmes na minha casa. Num tinha isso! ... Teatro,

museu, cinema, num tinha... eu... eu... é claro que já tinha ouvido falar, mas assim... eu não conhecia a fundo os Beatles, por exemplo. Fui conhecer na faculdade...

Então, pra além do conhecimento histórico... é... o conhecimento, assim, de mundo, foi fundamental... pra minha formação. Além das questões de viver em república [ênfase], etc. que, com certeza, contribui, também, na minha formação... enquanto pessoa e, consequentemente, enquanto professor.

[pausa longa] [suspiro]

É... eu fiz estágio numa escola particular. Enquanto eu tava fazendo estágio... teve a possibilidade d'eu substituir duas professoras.. três professoras... duas de História e uma de Geografia. Aí eu já senti um pouco...é... como é ser professor.. mesmo. E depois que eu me formei em 2006, 2007 eu comecei a trabalhar... na escola que eu fiz o ensino médio... que é da rede Pitágoras [sistema privado de ensino]. Então foi muito especial pra mim assim... Voltar lá... tinha toda uma questão afetiva com a escola também... A pedagoga da escola me... me ajudando. Porque uma coisa é a teoria. A gente chega cru de tudo, né? Na questão de sala de aula, essas coisas [pausa] E aí ela me ajudou na minha formação... porque a formação continua, num a... num caba, né? Formação... Aí ela me ajudou muito nisso, assim... de... de traduzir a teoria pra prática.

[pausa]

Foi muito bom. Aí eu terminei... eu passei no mestrado ... em 2011... aí eu fui pra Divinópolis [cidade do interior de MG]. Uma confusão [ênfase] na minha vida, aí! Mas eu tinha passado num concurso lá da prefeitura, aí eu ficava ind... é... indo e voltando, toda semana; pra fazer as disciplinas do mestrado. Até que saiu uma bolsa aqui do PROUNI [pausa longa]; não [indagativo] num é PROUNI. PRO... é... REUNI. E... eu trabalhei no curso de licenciatura em Educação do Campo. Então eu tive a possibilidade de ajudar na construção de material didático... é... acompanhar... acompanhava uma turma! Em todas as disciplinas... Era metodologia... da alternação e tal... pedagogia da alternância... e... eu confesso que eu fiquei um pouco desestimulado com a educação superior... Porque... mesmo sendo da UFMG... o curso que eu ajudava... eu via que ... era muito raso [pausa longa] o curso assim, sabe? Ah... Não! O curso em si era bom. Os professores, o material e tal, mas o retorno dos alunos... era muito pequeno... e...é... os professores... dava ok... Não condizia as aulas, o material didático, o que preparava, com os trabalhos que eles faziam... entendeu? ... tinha uma lacuna muito grande...

Depois eu comecei a trabalhar... é... como tutor... da UFLA. A mesma coisa... Eu falei: gente! Eu não quero... Além de ver como que a... a... a... [pausa] o mundo acadêmico é cruel... cê faz.... o seu.... o retorno do esforço que cê faz, na carreira acadêmica... o retorno profissional... financeiro... é muito [ênfase] discrepante, porque é muito pequeno. [pausa]

o... o... oh! Óbvio. O retorno profissional... é... pessoal... aprendizado que tem... é fantástico, mas... eu não posso, atualmente, me dá ao luxo de fazer um doutorado, por exemplo. [pausa] Preciso trabalhar. Não que... eu entendo, que o doutorado é uma forma de trabalho, mas... mesmo com a bolsa do doutorado, eu não posso me dá ao luxo, até porquê depois, a hora que eu voltar pro mercado de trabalho, e aí? [barulho com a boca] Então... e eu gosto da.. da educação básica.

Aí eu terminei o mestrado... e.... já no final... de... 2013, antes de, realmente terminar o mestrado, eu já peguei umas aulas no Estado [se refere às escolas estaduais de MG] ... e aí conciliava. Depois eu... term... defendi o mestrado, em julho de 2013, e aí eu continuei só no Estado. E esse ano [se refere ao ano de 2017] ... é... eu entrei no... na rede particular, no [redacted] entendeu?

Eeeeee, são mundos muito diferentes. Eu tenho, oh, 10 anos de... de carreira. É relativamente pouco, se for pensar. Mas eu tenho uma experiência extremamente diversificada, porque eu passei por escola... é... particulares, de interior... e da capital. Trabalhei em escolas... munici... municipais. Escola do campo.... é.... trabalhei... um ano numa escola... pra... que atende alunos com deficiência intelectual, Pestalozzi. [pausa] traba... no ano passado, trabalhei no sistema socioeducativo... que é com menores infratores que tão cumprindo medida de privação de liberdade... Então, são contextos extremamente... diferentes e enriquecedor e desafiador... pro professor. Agora, é claro que... a expectativa... a gente acaba se frustrando... por queeee.... a teoria, quanto mais afastada da realidade, mais bonita ela é. Então, quando a gente estuda as teorias pedagógicas... as metodologias... as didáticas... é fantástico!, e a gente precisa disso mesmo [ênfase]. Não tô descartando a importância da teoria. Por que eu entendo que antes de qualquer ação, é necessário ter uma teoria pra ess... é necessário se pensar primeiro... pra depois agir. Só que eu entendo também que a teoria, quanto mais afastada da realidade, mais perfeita ela é. Mas ainda assim ela é necessário [sic]. E aí a... e a gente tem de se inventar, o tempo todo. Eu tô com uma situação, por exemplo, agora com o terceiro ano lá do Sesi... que eu... eu venho tendo conflito com essa turma desde o início do ano. Mas conflito, assim, de... de... de... é... é... de bagunça, de desrespeito, não. Eles são indisciplinados no sentido que eles são... é... eles não fazem as coisas... eles dormem... eles têm preguiça... eles... A indisciplina vai nesse sentido, mas nem conversar, eles conversam. Sabe? Tanto que falta vida naquela turma, assim...

E aí... [ênfase] a pedagoga me dando uns toques... eu entendi... aí, agora eu entendo que eles estavam reclamando da minha aula. Fui conversar com eles... e eu fui entende.... eu custei a entender qual que era a queixa deles... [pausa] A questão é que eles confundem História das Ciências Humanas com História de ficção [enfático]. E quando eu percebi isso... que eu fui explicar pra eles... eles não aceitaram. Eles falaram que não era isso; que eles sabem a diferença. Aí eu vi que eu tava com dois graaanndes problemas. Primeiro: que eles não sabem o que que é História... e outro que eles não sabem que não sabem. Então pra chegar [gesticulando] nisso aí de uma forma que eles não vão... é... se sentir ofendidos [pausa longa] Tá muito delicado! Tem uma reunião, agora, segunda-feira, com a pedagoga, pra ver o que

nós vamos fazer.... E aí... E eu percebi uma discrepância muito grande desse terceiro ano pro primeiro e do segundo, porque eu dou aula... pro ensino médio lá... todo [pausa longa]

E aí... a única coisa que tem diferente... porque eu não tenho nenhum tipo de problema... nesse sentido... com didática, metodologia com o primeiro e o segundo. Principalmente metodologia ativa [enfático], que é o que o [redacted] pede... Mas o terceiro ano num vai... Agora eu entendi por quê... Mas num é só comigo. Eu escuto eles falando de outros professores... da área de Humanas. Aí eu percebo que é um problema conceitual muito grande. Eles falam que esses professores, tanto que... que eles já tiveram .... e que inclusive eles gostavam... enquanto pessoa; eles não gostavam enquanto professor, porque eles achavam... que eles estavam fazendo doutrinação [enfático]. E que eu também... faço doutrinação; que a gente quer fazer uma revolução comunista [ênfase]. Aí eu percebo que eles fazem confundem capitalismo com democracia... que existe uma série de... de confusões conceituais.... que eu tô desesperado, assustado com essa realidade! Porque [pausa] o [redacted] a unidade que eu trabalha tá a quinta.... é.... melhor colocada no ranking do Enem en..., do Brasil, entre os [redacted] Então eu cheguei lá... falei assim... vô... né? Foi um baque [enfático] com esses meninos... coisa e tal... é gente que ... são alunos diferenciados, blá blá blá. Aí minha frustação foi lá pra baixo! [...] Eu fui lá pra baixo com a minha frustação. Aí dep... Até eu entender... que o meu sentimento no terceiro ano, era de frustação e... a...quela, aquele sentimento negativo... que eu entrava na turma e sentia, e, com certeza... é recíproco... era por causa dessa frustação. Eu consegui conversar com eles, quando eu resolvi esse sentimento. [...] E aí ... eu descobri ... essa questão deles, essa lacuna que eles têm, não só de conhecimento, mais [sic] [pausa muito longa] a ponto de entender a ... a ... a própria falta, aí eu tô pensando em conceito da psicanálise, assim... É claro que é uma... análise bem... bem superficial, pela ... porque eu tô ali enquanto professor e não enquanto pesquisador. Mas enquanto pesquisador da área da educação, principalmente com a fundamentação teórica da psicanálise, eu levantei algumas hipóteses ali assim ... por exemplo que eles ... não ... não ... não querem entender que eles têm uma lacuna de conhecimento. Então é mais fácil colocar a culpa no professor, ou nos professores anteriores ..., né? Por que aí é o que a psicanálise fala da falta mesmo, assim... que é.... [gagueja] eles... eles estão cobrindo essa falta [pausa longa] essa noção de que eles não são perfeitos. [...] A psicanálise chama de ... é ... objeto A... e tal. [...] Então eu percebo isso, assim. Aí, isso incomoda eles... alguém chegar, tirá-los da zona de conforto, porque eles falaram, assim: "a gente tá acostumado com isso. De chegar e contar uma históooria ... com início, meio, fim [enfático]. Alguma coisa interessante que aconteceu..." ... Eu falei assim: "gente, cês tão confundindo... História num é isso." [pausa longa]

Aí... tá... eu tô começando a pensar em traçar estratégias ... pra ver... ou seja, o conhecimento histórico mesmo, eu entendo, que só a pontinha do iceberg ... que tem enes questões ali..., passando por "oblidades" [sic], a formação cidadã, a formação para o trabalho [...], conhecimento histórico é o que eu vou usar [ênfase] pra trabalhar isso aqui tudo [gesticula em círculo]. E eles tão pedindo, essa turma, tão pedindo conhecimento enciclopédico típico do positivismo do século XIX! Nós tamo em 2017 em Belo Horizonte! [...] Se essa situação...

se eu me deparei com essa situação ... no terceiro ano, de uma escola ... desse porte! Que que tá acontecendo no resto?

[pausa longa]

Estou extremamente preocupado. E aí [...] eu entendo porque que retira a História do ensino médio no... no [pausa] né?, nesse ... nesse novo [...] nessa proposta da reforma do ensino médio. Eles não têm noção do que que é História! ... Aí, quando eu estou falando eles, eu tô falando do próprio governo, às vezes. Ou o contrário, né? Eles sabem exatamente a importância da História e dos professores e por isso quer tirar [enfático] E ajuda... e... e... assim, e fazzz isso ... com o apoio da população, que não entende a importância dessa disciplina [...] na formação ... cidadã dos nossos jovens

[pausa longa]

E aí?

[entrevistador]: E aí, eu tenho uma pergunta para você [...] como que você vê, assim, na sua... no seu dia a dia, né? Na.... com ... os seus alunos, todas essas experiências que você teve, de diferentes ...é... redes de ensino, né? Diferentes sistemas de ensino, ... e ... e ... e níveis de ensino. Como você vê... o que que você consegue trazer de um pro outro [...], né? O que que você ... assim ... isso é muito específico, de uma rede ... é... pra um sistema, é... e se você consegue enxergar, assim, todos os sistemas hoje. Se você consegue usar o ... o... mesmo .... o mesmo instrumento, a mesma ... didática ...

[entrevistado]: eu acho que isso não va..., na minha ... pela minha experiência, isso não varia necessariamente ... entre redes de ensino. Por que, por exemplo, é... esse terceiro ano que eu tô te falando [pausa longa]. Tirando a questão comportamental ... eles tão no nível ... de ... da escola pública. [pausa longa]. E ... mas é só o terceiro. O segundo lá não. [pausa longa] E tem isso. E aí, uma hipótese também que eu levantei, pra entender isso, é que eles tiveram um professor ... é ... é... é o terceiro ... é o terceiro ano que troca professor de História lá. [...] no ensino médio [...]. Então... essa turma de terceiro ano [pausa] foi a última .. de um professor, né? Do.. do primeiro aí, vamos.. vamos dizer. [...] E o que se fala dele, é que ele era muito prolixo [...] e ele acabava que num dava aula ... mesmo, assim ... que ele mais numa conversa com os alunos. [pausa]. E aí, por isso, que ... que vai encaixando as coisas, entendeu? Parece que ele ficava ... falando só dessas coisas, assim, mais ... de curiosidades da História, e tal ... e a matéria mesmo, especificamente, não trabalhava. Tanto que o conhecimento prévio que eu precisava que eles tivessem [...] pra ... pra dar continuidade na matéria, eles não têm. Mas aí, voltando à sua pergunta [...] é ... o que me ajudou ... o que me ajuda ... em ter trabalhado em várias realidades de ensino, é o fato ... d'eu conseguir me adaptar. E na dizia Darwin, né? Quem sobrevive não é o mais forte, é o que ... que melhor se adapta. [...] Então, num tem ... cada sala, em cada turma, em cada lugar, é um mundo diferente que não tem como a gente prever ... que que vai fazer. Agora, eu ... eu percebo que isso [...] deu uma ... uma capacidade de sentir a turma e de mudar [estala os dedos – gesticulação de "passe de mágica"] totalmente

o meu plano de aula ali, de uma hora pra outra [...] en.. entendeu? [...] que a... mas eu não.. não sei te falar, oh, na escola pública tem que trabalhar desse jeito, na escola... não! Eu posso te dar... te falar alguma coisa em questão burocrática, mas ... dentro de sala de aula, cada espaço é único ... Isso deixa a profissão [...] linda, rica ... e ao mesmo tempo angustiante. Por que, né? E a psicanálise já fala isso mesmo, né? Que a educação é um dos ofícios impossíveis ... porque o Freud pega isso lá em Kant [pausa pensativa] é... Kant. Que... que Kant falava que era ... governar ... e ... educar. Aí Freud vem e coloca ... a.. a... o analisar. Mas aí ele ... ele... trabalha bem a questão da educação, porque um instrumento que intermedia o professor do aluno é a palavra. E a gente num tem controle sobre a palavra; no sentido de como essa palavra ... vai chegar ... no... nos conhecimentos ... no entendimento de cada aluno. [pausa] Então ela já é impossível por causa disso, mas não quer dizer que ela seja irrealizável ... né? Porque a gente consegue fazer uma educação, mas não [super enfático] da forma como a gente planeja [...] porque a gente não tem controle sobre isso. [pausa] Eu viajei muito? [questiona ao entrevistador]

[entrevistador]: Eu acho que não. Você tem toda a liberdade de falar o que quiser ...

[entrevistado]: risos... mas assim, eu estou dizendo assim, eu tô respondendo essas perguntas...

[entrevistador]: sim... [dando certeza]

É... Você falou, também, é aí ... Como que você vê que essa turma específica, né? Que você está vivendo esse momento com ela ... ela está alterando a sua ideia de ser professor ... de História?

[entrevistado]: porque eu vejo assim ... porque eu ... é ... eu vejo que o que eu percebi disso [...] foi que os desafios pro professor de História não... não acabam [...]. Porque apesar de todas essas ... esses mundos que eu já... já vive, que eu já trabalhei ... eu não esperava esse tipo de dificuldade [enfático] naquele mundo que tô agora. Nesse mundo que eu tô agora. Então eu vi que nunca tá preparado.

[pausa] [suspiro]

[entrevistador]: e... e... você ... você nota, assim, ..., por exemplo... não, não, ..., tirando um pouco o foco do aluno, ...

[entrevistado]: uhumm

[entrevistador]: mas você vê, nota, é... algum tipo de ... estereótipo, ou ... você mesmo ... né? Enxerga um estereótipo do que é ser professor de História? É .... Você entrar numa sala, assim, numa escola nova e você olhar pras pessoas que estão ali, os professores que estão ali, e você identificar quem é o professor de História? Por algum tipo de ... trejeito, algum... alguma coisa assim que você, assim, aquele dali é o professor de História da escola.

[entrevistado]: Eu não. Mas... muito difícil! Mas as pess... eu vejo que as pessoas têm. Inclusive elas falam isso de mim. Que eu tenho um perfil [...], fisicamente falando, de professor de História. Não só nas ideias. Agora, o que eu percebo, principalmente ali, no terceiro ano [volta a falar da turma problema da atualidade] ... é ... eles têm uma noção de professor de História, aquela passada pelo MBL (Movimento Brasil Livre – surgido entre 2013 e 2014, em São Paulo, e que defende pautas neoliberais) [...] pela galera da direita [posicionamento ideológico e político] e que é comunista, bolivarianista [se refere à pregação da direita sobre o regime de Hugo Chávez na Venezuela] e... comedor de criancinha ... e [...] né? E eu vejo assim, que ... isso [...] é quase uma constante. Eu já trabalhei no colégio Tiradentes [Escola estadual controlada e gerida pela Polícia Militar de Minas Gerais] [...] é, agora eu tava até lembrando disso, assim. Que eu chego nas salas, muitas das vezes, eles começam a perguntar a minha opinião política ... se é esquerda, se é direita; se é contra ou a favor do aborto; se é contra ou a favor do casamento homoafetivo; se é contra ou a favor a... à descriminalização das drogas ... E eu tenho um pensamento mais ... voltado pro que é comumente esperado da esquerda. [...] mas eu num.... enfim ... eu não me rotulo desse jeito, eu acho que existe ... muita coisa entre o que se diz sobre o que se diz sobre direita e esquerda, enfim... Mas eu acabo ... é ... percebendo, que eu me encaixo ... num estereótipo aí comum de professor de História.

[entrevistador]: Então você entende que a identidade do professor, pro outro, é uma identidade política...

[entrevistado]: É .... sim...

[entrevistador]: O professor de História é politizado, então ele vai ter uma opinião....

[entrevistado]: e ele pode influenciar *na* [em] minha opinião. Então, dependendo do aluno, ele não vai quer ouvir aquela opinião, [...] porque vai mexer com as ideias dele, aquilo que tem bem ... que eles têm bem seguros pra eles. Eles não querem mexer nisso.

[entrevistador]: mas essa turma, por exemplo, específica que você falou, do terceiro ano, que você lida com ela atualmente ... eles fazem esse tipo de pergunta pra você?

[entrevistado]: fazem [enfático]

[entrevistador]: mas, é... é... ao fazer esse tipo de pergunta... né? A um professor de História deles ... eles, então, entendem o professor de História como um ser político ...

[entrevistado]: ele ... eu não entendi... porque, como eu cheguei esse ano, eu entendo que essas perguntas ... é justamente pra saber a minha opinião política [...] pra saber se eu tô ali pra fazer doutrinação neles [pausa] Quem dera se a gente tivesse esse poder [risadas] quem dera... mas, enfim...

[entrevistador]: É por que, aí, o ... né? Dá pra você entender que eles têm um pouco de noção do que que é o conceito de His... é... ou, aliás, um pouco de noção do que é o

conceito de História, não. Um pouco de noção do que eles entendem como sendo História ...

[entrevistado]: ou ser um professor de História ...

[entrevistador]: É. O ser professor de História é aquele que ... é .... desvirtua os valores familiares ...

[pausa]

[entrevistado]: É. Eu num sei pensar .... é...é ... já tive isso com..., principalmente quando eles vão perguntar a minha ... opinião... sobre o casamento homoafetivo. Aí eu vejo essa questão aí da família que você está falando. [pausa longa]

[entrevistador]: entendi

[entrevistado]: ou porque o que eles entendem por família é aquela configuração ... pai, mãe e filhinhos, mesmo as famílias deles nem sendo nessa configuração que eles têm ... que é aquilo que a gente vê ... o que eles têm de ... de conceito de família é esse. Que é aquilo que a gente vê na História: a mentalidade é o que mais demora a mudar. Então o fato já mudou [...] Mas a mentalidade ainda tá ali. E o que assusta é isso. Esses meninos têm ... 16, 17, 18 anos e com essa [...] em Belo Horizonte, na era da informação, informações correm o tempo inteiro, e eles estão presos ali no ... numa História factual, de heróis, de datas e nomes ... [faz barulho de quem está com nojo do pensamento] Eu tô com isso na cabeça desde de terça-feira, que eu sai da ... da sala com essa ... depois dessa conversa ... e eu tô [pausa longa] extremamente preocupado e angustiado.

[entrevistador]: como você vê essa angústia na sua expectativa ... pra frente, como professor de História?

[entrevistado]: Ah! Num primeiro momento eu tive vontade de rasgar meus diplomas e vender sa.... pão de queijo lá no... em Porto Seguro [cidade do sul do Estado da Bahia]. Falei... eu vou fazer isso [...] Mas depois eu encarei como um desafio mesmo, né? E aí eu... eu... eu acredito, confio na minha pedagoga lá da escola ... eu acho que ela vai em ajudar, porque ela já conhece os alunos também há mais tempo. Sabe da realidade deles *e dos outros professores* [ênfase]. Por que eu sei diferenciar o professor de André ... o professor André, do André. [...] Por mais que [pausa] é ... assim ... por mais ... é ... mais é difícil, né? Porque, por mais que eu seja profissional, eu sou ser humano [pausa]. Então, porque, por exemplo, quando eu descobri isso ... que eles estavam tentando me falar lá o que que era, o que eles queriam melhorar, então... e eu não estava entendendo [enfático]. Porque não me ocorria ... que fosse nesse nível ... a confusão deles ... e aí, eles começaram a usar de deboche. [...] Um deles virou e falou assim: "aquiiii, mas a sua disciplina num chama Históooria ... então você tem que contar uma históoooooria" ... aí, igual eu te falei, com início, meio e fim. Com um tom de deboche, ironia e escárnio, que eu tô assim ... "gente! Se esse menino tá falando isso ... com esse deboche ... quer dizer que pra ele, o que tá falando deveria ser óbvio pra mim [...] E aí, enquanto ele tava

falando, eu vi uns meninos rindo ... e um dos meninos eu achei que ele fosse explodir de tanto rir [...] Aí eu falei assim: se esses meninos estão rindo ... é porque eles estão concordando com o deboche [...]. Então é porque eles acham isso mesmo ... essa confusão de História com ficção [pausa longa]

Eu consegui manter o meu profissionalismo primeiro. Mas é claro que a gente ... o ... o ... só o ... pro mais que ... que a gente não fique chateado, ofendido, mas o próprio fato ... do outro ... ter a ... a iniciativa ... ou a tentativa de nos ofender [pausa]. Isso é no mínimo desconfortável. Então é mistura de sentimentos muito grande. Mas aí eu mantive ..., né? Ali, naquele momento, eu consegui ... Já teve momentos que eu deixei a emoção ... né? Assim .... falar mais do que o profissional [...] Porque eu também não sou máquina, né? Não desligo André professor [...] André ... é ... é ... social, vamos dizer assim, né? Num tem como. [enquanto falava, gesticulava como se estivesse ligando e desligando botões no braço esquerdo, com os dedos da mão direita].

Eu acho que o ser professor é ir ... independente da disciplina ... é tent... é ... tentar colocar o profissionalismo sempre ali e... na frente .... Um dos motivos, também, que eu ... escolhi, inconscientemente a ... a educação [pausa] foi porque ... mistura as duas coisas que acho mais importante no mundo ... assim ... que é o conhecimento e o sentimento, né? ... Que eu acredito quando Freud fala que só há educação, né? ... a.. aprendizagem, se tiver desejo. [pausa] E ... e, uma das maneiras de despertar o desejo do aluno, é ... de aprender ... é se o professor tiver o desejo de ensinar [...]. Então, quando eu entro numa turma que eu não quero tá naquela turma, e que eles não querem eu esteja ali, a aprendizagem não vai acontecer. Pode ter nota ... que eles não têm problema com nota [pausa longa]. Mas, é uma turma que tem um histórico de cola muito grande [...] provavelmente eles conseguem fazer isso até hoje ... porque ... nota eles têm, mas eles não têm conteúdo [...] Porque ... eu preciso de um conhecimento prévio pra dá sequência numa coisa e eles não têm.

[entrevistador]: Você vê alguma diferença entre o que você ... entre a expectativa que você tinha de ser professo, enquanto você cursava o curso de História, e o que vive... o que você viveu de realidade ao longo da sua carreira?

[entrevistado]: Sem dúvida. Porque, quando eu estava na faculdade, o que eu imaginava enquanto ... carreira ... era curso superior. E agora eu já nem pretendo mais trabalhar no curso superior. Nesse sentido sim. Mas você tá falando, assim, de dentro de sala de aula.

[entrevistador]: não... eu tô... a sua idealização mesmo, assim... e ....

[entrevistado]: profissional ... enquanto profissional.

[entrevistador]: é. E eu ... eu, quando tava lá cursando o curso de graduação, minha ideia...

[entrevistado]: era fazer mestrado, doutorado, passar num concurso.

[entrevistador]: Mas assim, a sua ideia de... de lidar dentro de sala de aula era uma, mas...

[entrevistado]: era...

[entrevistador]: a gente já entendeu que ... você já mudou, incluso por causa de sua experiência ...

[entrevistado]: questão de objetivos....

[entrevistador]: né? Com a EAD, que você ... é... trocou o ensino ... é... a idealização do ensino superior pela educação básica.

[entrevistado]: e não só da EAD. Também do REUNI. A minha experiência com o REUNI ... no LECAMPO.

[entrevistador]: E aí, então, é .... a sua perspectiva, ela mudou completamente do que era ... na sua formação inicial, a sua ideia de ser professor com a de hoje.

[entrevistado]: e também, num é só essa questão. É claro que também uma questão do mercado de trabalho ... né? ... Que o acesso a trabalhar no ensino superior também é com... é mais complicado ... juntando tudo isso ... eu falei: não. Pelo menos, por enquanto, minha ideia é ficar aqui ... E juntando com esse negócio de ficar vinte anos sem investir na educação, aí eu ... pra que que eu fazer doutorado, pra que que eu vou tentar trabalhar numa escola, numa instituição de ensino superior ... eu já tô vendo pessoas que trabalham no ensino superior já trabalhar trabalho na educação básica porquê os cursos só tão fechando ... só tão fechando, né? ... faculdade, universidade. Então eles tão querendo migrar pra educação básica, porque eles tão sentindo que ali é mais seguro ... onde eu tô [pausa muito longa]

[entrevistador]: E ... e ... você enxerga, assim, [pausa], terminar sua carreira de trabalho como professor de História, ou você não tem essa perspectiva ... você nunca pensou sobre isso...

[entrevistado]: não. Penso. Na... é ... [pausa longa]. Quando eu tô num momento ... assim ... mais .... oh! Se eu for, pelos sentimentos, sim! Vou continuar sendo professor pro resto da vida ... Mas, se eu for um pouco mais racional ... e pensar em questão financeira e ... pá, pá, pá, pá, pá, pá ... eu ... não terminaria enquanto professor ... Porque é... é muita energia ... é muito desgastante ... E aí, igual eu te falei, eu achando que eu já tinha passado por .... por .... várias experiências ... e até as piores experiências possíveis enquanto professor, eu me deparo com situações que eu nunca imaginei em deparar [com ênfase]. Então é uma ... é uma profissão [...] que [...] é ... assim, é muito difícil. Requer muita energia, além de conhecimento. E requer muito sentimento também...

[entrevistador]: É... Além disso, você cita um professor seu, né? De História, enquanto você era aluno... Você traz alguma dele pra sua... Pro seu dia a dia. Você, professor agora, você lembra de algumas coisas que ele fazia ... né? ... Alguma metodologia ... Ou

... Ou alguma forma de lidar ali com a sala de aula. Enquanto você aluno, você percebia, até porque o teve como exemplo, né? ... Há um ... você faz esse gancho? Você puxa ali alguma coisa que vem desse professor referência?

[entrevistado]: A paixão que ele tinha pela História ... Porque a metodologia de ensino dele era ... que era muito comum na época ... era ... extremamente conteudista. Tanto que ele ... ele num levava ... e achava assim... impressionante, assim. Ele num levava material ... pra aula. Tudo era da cabeça dele. E isso era tido como algo vantajoso. Eu já, [...] naquela idade, apesar de gostar dele, de gostar da aula, eu já via aquilo como algo estranho ... como assim? O cara num prepara aula ... ele dá a mesma em todas ... as turmas e tal .... Não tinha problema de disciplina, mas ... nas turmas que eu estudei, a disciplina nunca foi um problema ... entendeu? Assim, gritante [...] E ele era muito ... sério. Mas assim, ele me deu, também, no cursinho. É outro... num foi na educação básica.

[entrevistador]: Mas você tem alguma referência de algum professor de História seu da educação básica?

[entrevistado]: não.

[entrevistador]: você lembra de algum ... assim ... alguma coisa específica?

[entrevistado]: não. Foram todos péssimos.

[entrevistador]: Péssimo aí é o... a met... do quesito metodológico?

[entrevistado]: metodológico e de conhecimento. É... eram professores que num ... principalmente .... é interessante, que, no ensino médio, que foi numa escola particular, [...] A professora nitidamente enrolava [pausa]. Num dava pra levar muito a sério. [pausa] E aí... ele me despertou esse gosto pela História, que eu nem sabia que tinha direito...

[entrevistador]: Mais alguma que você queira acrescentar, assim?

[entrevistado]: ah, não. Eu só quero saber se ficou claro ... o que eu falei [risos]

[entrevistador]: seguro.

[entrevistado]: ah! Então beleza...

Fim – 36:41.11 minutos

ANEXO C – ENTREVISTA PROFESSORA KÁTIA

Entrevista 003

Sinais de ... significa pausa curta.

[entrevistador]: Boa Noite

[entrevistada]: Boa noite

[entrevistador]: Bom... [redacted] é... eu quero que você me conte o que te levou a querer ser professora de História, começando pelas lembranças das pessoas ou fatos que mais te influenciaram. Depois, detalhes sobre seu curso de graduação, as expectativas e/ou decepções, até chegar aos desafios e perspectivas de sua carreira na educação básica.

[entrevistada]: ok [pausa longa] deixa eu fazer uma anotação [pega lápis e papel] ... porque senão é igual ... banca de defesa [pausa longa]

Bom ... o que me levou a fazer o curso de História ... na verdade .... meu processo foi ... ééé... [pausa longa]. Acho que como de qualquer adolescente, né? Eu gostava de... duas áreas específicas, né? Que não necessariamente tinham correlação [...] que era... de artes, de uma forma geral ... e de História, né? A História, que é o caso ... que é o que interessa mais, eu gostava em função ... é... primeiro de um professor ... é ... que eu tive no ginásio ... ééé .... que .... que eu sempre gostei muito de ler e sempre fui muito tímida ... então, de alguma forma, ele percebeu ... que ... hã .... na minha timidez, havia alguém que gostava muito de estudar, que escrevia bem ... e ... que ... é ... e me estimulou a fazer desse trabalho com a escrita ... alguma coisa voltada para essa área de História. Então, por ele ter esse olhar ... e ver que ... é .... que eu era uma boa aluna, apesar de não ... não... ser exatamente uma pessoa que aparecia muito, prum... pruma fala eloquente, muito pelo contrário, eu ficava muito envergonhada ... ele foi alguém que viu em mim alguma coisa ... alguém que me estimulou a querer mais. E mesmo depois, eu tendo outros professores ... há grande maioria [pausa longa] se eu fosse ser bem sincera, não foram grandes professores. Não foram pessoas que despertaram em mim alguma coisa. Eu mantive interesse pela história. Então.. é... mas uma história ... muito... uma história muito voltada para o livro didático, também. É, a minha leitura ... dentro do livro didático, e eu conseguia perceber alguma coisa dentro da História, por um livro ou outro porque eu sempre gostei de ler, mas ... eu não entendia aquilo ... como parte de alguma coisa... eu não percebia uma correlação entre o livro de História, o livro didático ... e ... essas outras coisas que eu tinha acesso. Então, pra mim, eram coisa muito separadas. Talvez em função de eu ter sido aluna de... de... de escola pública [ênfase] então quando eu fui pra escola

particular, não eram escolas tão boas, enfim... então eu não.. não... não tive ... é...., nesse momento, como fazer uma correlação direta.

E, eu gostava de ... de desenhar ... de pintar ... por conta do meu pai, que sempre gostou muito ... trabalhou com propaganda ... é ... não foi onde ele se aposentou, mas ele desenhava muito bem ... e ... e meu estimulou a isso, eu gostava muito, enfim ... até hoje eu tenho [pausa] uma pasta de coisas... eu achava mesmo que eu seria uma grande artista [ênfase]! Então até hoje eu guardo essa pasta, pra me lembrar ... como eu tinha uma auto estima boa, pra eu manter ... essa auto estima, né?

e.... e aí, nisso, eu fiz o vestibular ... então eu fiz pra UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) ... Educação Artística ... e História [se refere, posteriormente, que a escolha desse curso foi na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)]. Nas duas, eu sabia que ... que eu acabaria sendo professora [pausa] Embora, eu morresse de vergonha de falar em público ... mas eu achei, de alguma forma, que isso ia se resolver no caminho. Adolescente não tem muito ... um ... um ... ou, pelo menos eu, como adolescente, não tinha um projeto [ênfase] a longo prazo do que fazer com isso. Eram áreas que eu gostava e que queria, enfim, de alguma forma, fazer. Eu passei nos dois ... eeee ... por conta de um desencontro de informação , aliás, [pausa] ser mal informada sobre, eu acabei optando só por História porque eu achei que não podia cursar duas [universidades] públicas, embora uma fosse estadual e a outra federal.

Mas, aí, eu não ... é ... fiz só a pré-inscrição na UERJ, mas não fiz de novo, e fiz só História. [...] Nessa ... nessa graduação em História, eu conciliei as duas coisas, então foi uma coisa que me fez muito feliz. Então, durante a minha pesquisa, eu uni ... arte e história, através da pintura histórica, e foi algo que me foi muito ... muito caro.

E, dentro desse curso de História, dentro da graduação, [pausa] é... uma coisa que ... que me chamou atenção e que eu sempre achei muito ... esquisito! [...] É que a licenciatura sempre foi de alguma coisa ... de alguma forma, verbalizada como uma coisa menos importante, [...] pela maioria dos professores. Então eu tive professores com... um grande renome, ... professores que têm, de alguma forma, uma notoriedade dentro da área [...] e que sempre foram péssimos professores [enfática] e ... sempre colocaram a atuação como professor como algo menor do que como um historiador. Então sempre fizeram a divisão entre você ser historiador e ser um docente ... né? ... Um docente, eu que eu digo aqui, num é um docente de uma universidade

federal, se são professor de ... de ensino médio ..., enfim, ... né? Então ... Isso... Porque a carreira de docente dentro da universidade está muito vinculada ... a de pesquisador. Então, eles sempre fizeram uma ... uma distinção! ... do que seria ... um bom aluno – ele vai ser, automaticamente, pesquisador, e vai atuar dentro de uma universidade federal ... o aluno que num qué nada ... ele vai ser professor! Como se fosse uma coisa menor ... é ... Naquele contexto ... é... eu achei ... eu achava muito estranho, muito ... humm .... esquisito ... né? ... Enfim ...

Eeeeee .... e nesse cenário desses professores, eu escolhi como alguém ... é ... que ... com quem eu tive uma relação de muito carinho, muito respeito ... Especialmente por isso ... é... que é o Manuel Salgado. Então o Manuel Salgado foi uma pessoa importante em toda min há graduação, foi meu orientador ... na graduação e no mestrado ... e a fala dele sobre a docência ... é totalmente [enfática] diversa disso. Tem... é ... Infelizmente ele já faleceu, mas tem até um ... depois ... se você quiser eu te mando ... tem um vídeo, acho até que está no YouTube, que é muito bonito, que ele fala do lugar do professor de História! E ... e ... quando se refere a professor de História, num é esse professor universitário, né? É o professor de modo geral, é um professor ... alguém que ... que faz esse aluno ... é .. de alguma coi... de alguma forma, re... é... ter acesso a uma experiência de passado ... é ... é... e repensa esse seu lugar no presente. Então, o Manuel sempre teve muito respeito e sempre gostou muito de ser professor. Então é uma pessoa que tem um ... um ..., postumamente, os trabalhos dele foram publicados ... é ... e ele sempre foi muito criticado por ele não ter muita publicação. Ele tem trabalhos que todo mundo queria ter acesso, mas 'tavam em outra língua, enfim, e ele sempre postergava ... é ... a publicação disso, né? ... eeee ... [pausa] eee ... sempre foi um professor muito bom. Muito bom acesso com os alunos ... é ... um professor que tinha ... um cuidado em sala de aula, o que era muito diferente ... é ... do que eu tive na graduação .... então, definitivamente, quem mostrou pra mim ... que ser professor ... e ser um bom pesquisador, e ser uma pessoa reconhecida, e ser um bom intelectual ... é .... não são coisas que ... que têm estar desligadas [gesticula]. Na verdade, fazem parte de um bom profissional, né? De um cuidado com ... com seu lugar no mundo. Então ... é.. dessa forma, o Manuel ... foi uma pessoa que me marcou muito! Muito mesmo assim! Então, a .... a ausência dele, inclusive hoje, eu acho que faz ... é ... muita falta. Pra mim, enquanto orientanda dele ... da possibilidade do diálogo ... e ... da pessoa que ele era, dentro desse ... desse ... desse meio intelectual, de alguma forma, né? [...] a postura dele! Me faz muita falta. E acho que faz falta de uma maneira geral na UFRJ.

Bom... é ... e fora o ... o lugar do meu orientador, obviamente, é ... é... teve o lugar da licenciatura, né? [...] que foi uma grande decepção! [riso] né? A grande exceção eu falo depois, mas... a licenciatura em si, as disciplinas ... é ... as leituras ... tudo foi muito decepcionante. Eu fiz na Praia Vermelha [Bairro da cidade do Rio de Janeiro onde se localiza um dos campus da UFRJ] ... que ... a gente tinha que fazer disciplinas lá. Uma ou outra era oferecida ... no campus do ... do ... do IFCS, que hoje é o Instituto de História ... é ... e foram muito ruins .... os professores ... muito ruins, com leituras ... muito ruins, discussões ruins ... é éé .... os outros alunos, que eram alunos de outras áreas, que não gostavam de ler, mas isso aí é compreensível ... né? ... mas o professor, em si, ele não estimulava uma discussão ... muito pautada na realidade. Então eu tive discussões ... de ... sobre avaliação escolar, falando de um futuro onde os alunos, num futuro próximo, [...] que a gente tá falando hoje, né? Naquela época, então seria agora, e que os alunos teriam tabletes, teriam computadores em sala de aula ... A gente tá falando de escola pública! Entendeu? A gente tá em uma universidade pública discutindo coisa que [pausa longa] não fazem o menor sentido! Então, discussões que eram muito ... de alguma forma ... éé ... quando não rasas, caducas, né? Eu acho que a gente pode ler os clássicos ... da ... da educação e poderia ter uma discussão mais frutífera, né? Afinal, vocês estava formando professores ... Então, essa parte da formação mesmo, da licenciatura, devo confessar que não foi .... é ... não foi estimulante. Nem pra mim, nem pros meus colegas... a gente ia com muito [pausa longa] custo! Não de maneira alegre e feliz ... fazer as disciplinas da ... é... da licenciatura na Praia Vermelha.

A exceção ... da parte que era específica da História. Aí ... foi uma escolhida minha muito feliz, porque a gente podia optar ... fazer ... esse estágio docente ... é ... numa escola... você poderia levar lá o seu ... né? ... sua frequência, sua carta de apresentação numa escola pública ... e pedir pra fazer a ... o estágio lá, com o professor, com a orientação dele. Ou você podia dormir numa fila e fazer no CAP (Colégio de Aplicação)[58] ... uma... uma ficha de inscrição, etecetera e tal. [pausa] No CAP da UFRJ. É .... por conta de uma amiga minha ... é ... que também ia fazer e tava muito empolgada, eu fui fazer no CAP da UFRJ, que é na Lagoa [se refere à região da Lagoa Rodrigo de Freitas, cidade do Rio de Janeiro]. Eu morava no Irajá [bairro da mesma cidade, distante cerca de 30 quilômetros da escola em questão] ... e fui fazer

[58] É um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e a unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ.

no CAP da Lagoa. Então eu tinha que pegar um ônibus cinco da manhã, eu já tava .... em conduções, até chegar na Lagoa pra fazer ... o raio do ... do estágio docente! Então, nessas primeiras ... semanas, foi horrível! [pausa] Mas foi muito bem, depois. Não acordar cedo ... mas, quando eu cheguei lá, porque você lida diretamente com professor que tá engajado naquilo! Que tá feliz! De alguma forma de tá naquela instituição, que é uma instituição muito boa, é uma instituição, definitivamente ... exemplar ... né? É ... é ... você vai ter, obviamente, acesso a uma coisa que não [ênfase] é parte do universo escolar, definitivamente. Então eu tive ... alunos no primeiro ano [do ensino médio] é ... eles iniciam o ano sabendo o que que é Annales [Escola francesa de Teoria da História], que eu nem sab.. Imagina! Eu entrei na faculdade sem saber nada disso. E os alunos, no primeiro ano do ensino médio, discutindo o que que é historiografia, o que que são os ... [pausa] então eu fiquei muito ... encantada e meio chocada com aquele universo: os alunos com violino ... com ... sabe? Com um universo que não me pertencia como aluna ... daquele ... daquele mesmo ... naquela mesma época. Tão pouco ... é ... como que eu sabia que eu ia encontrar, mas ... por ser um lugar exemplar [pausa], acho que de alguma forma mostra ser ... é ... quase uma ... um ideal de escola, mostra que a gente pode fazer ... e nisso eu fui muito feliz. É aí eu também tenho que lembrar um outro professor, desse período, que é a Ana Maria Monteiro, [pausa] Muito, muito, muito, muito boa! Uma pessoa maravilhosa! Assim, maravilhosa!

É ... Ana Maria Monteiro foi assim ... é ... a discussão dos textos, a seriedade, ... é ... , me encantou ... novamente, é ... é... é .... nesse primeiro momento com o Manuel dentro da universidade e depois a Ana Maria Monteiro apontado aquilo para outros lugares. Então todos os trabalhos que ela fez dentro do ensino! Desde da gente pegar projeto pedagógico das escolas... até a gente analisar livro didático ... até ela acompanhar o nosso processo de planos de aula, do que a gente vai fazer. Ela sempre foi muito cuidadosa! E com muitos alunos, né? E ... ela foi uma outra professora que também ... que ... mesmo eu sendo muito envergonhada, porque você deve estar vendo que eu estou ficando vermelha, [pergunta ao entrevistador]: num tô ficando vermelha? Tô!

É... quando tem um ... um acesso direto ... muita atenção... muito direcionado em mim. Ela também me ajudou a perceber que, puxa!, você vai ser uma boa professora! Então, no meu plano de aula, na hora que ela avaliou o ... o, a minha experiência didática. Eu morrendo de vergonha! Dando uma viajada na primeira aula que eu dei. Eu falei de coisas que hoje eu vejo

que num .... eram boas ideias, mas tavam ainda dentro do universo acadêmico que num tava encaixado dentro daquela realidade. Eram ideias boas, né? Mas que num ... num casavam ainda de forma ade queda, mas a ideia era boa. Então ela me ajudou a readequar isso dentro do universo escolar. E ... , especialmente, readequar! Porque ela nunca deixou ... é ... das vezes que eu tive essas experiências que ele mediou. Eu sempre fiz isso, né? porque eu tava muito tomada pelo mundo da academia, como todo mundo na graduação. Mas ela sempre mostrou que é isso que a gente deve fazer, né? Que o professor ... mesmo dando aula pro ensino médio ... é ... sendo ... não sendo no ensino médio, sendo criança ou adolescente, ele não pode perder a dimensão que ele também é um pesquisador. Então, com ela, eu ... eu aprendi isso, assim. Que você... você tem que readequar a sua metodologia. Então, quando eu dei aula lá pro..., nesse momento, né? Eu dei aula pro ... eu acho que era quinta série.... [pausa]. Que foi uma experiência que eu vi que, realmente, criança é muito difícil. Mas eu tentei readequar, fazer uma ... uma experiência didática, que era com... usando Norbert Elias[59]... e tal! Então ela usou ... ela me ajudou a repensar isso, é ... é ... adequar isso pra universo ... de criança! Então, a gente fez uma ...,eu ... não só eu, um grupo, né? Eu, Vanessa, Fabrício, enfim, um grupo de ami... de ... de colegas. A gente fez audiência com o rei. Então fez uma coisa lúdica ... as crianças tinham que escrever uma carta ... e depois reencenar. Então foi super divertido e os meninos entenderam ... a ideia de mediação do rei ... enfim, foi bem legal. E com o primeiro ano também. Então, Ana Maria foi uma pessoa que ... que fixou a ideia de que um professor de História, sendo professor, em qualquer que seja sua área, o que ele tem que fazer é refinar a metodologia. [...]. Assim como ele faz com um ... um grupo de graduação. Que ele também... ele pode jogar a informação que for, mas ele, de alguma forma, tem que.. Tem que se... tem que se chegar àquele aluno. Então, um aluno que chega recente na graduação, eu não vai entender o que você for falar. Que é o que normalmente acontece, né? E ... os alunos vão sair por aí pra tentar entender o que o professor vai ... vai tá falando. E muitas vezes só vai entender depois. Faz parte, também! Mas eu acho que também ter um cuidado com o que o ... o aluno, a sua audiência, o seu interlocutor, vai ... tem a possibilidade de entender ou não, né? E ... e ela me ajudou nesse sentido. Então são essas duas pessoas que, na minha formação, me marcaram.

[pausa]

[59] Sociólogo alemão (1897/1990)

Bom... aí eu fui pra sala de aula ... primeira vez que eu entrei numa sala de aula, foi prum EJA ... eu ainda tava... eu tava fazendo mestrado e era a primeira vez que eu entrava na sala de aula. [pausa longa]. Aí.... aaí eu num tava no CAP da UFRJ [...] num é? [...] então foi um pouco difícil. Então ... é ... eu fiz uma [...] além do ... da escola, a escola em si tem vários problemas: não pagar o professor ... querer vender apostila pra num fazer prova. Uma série de questões assim ... isso foi em Realengo [bairro da cidade do Rio de Janeiro] ... muito difíceis ... eu também ... tinha aca... eu tinha ... era uma ... ainda num era uma professora ... né? Eu era uma pessoa que estava dando aula, mas ainda tinha um ... ainda não era uma, digamos assim, uma professora ... que sabia o que estava fazendo direito. Você vai se formando em sala de aula, né? Você acha que sabe, mas na hora você vê, quebra a cara, e vai tentando reformular... [pausa]

Eu lembro dum ... duma avaliação que eu fiz ... Eu dei aula! Fiz! Levei slide! Fiz um negócio! Dei uma aula! Falei; arrebentei! [sempre gesticulando efusivamente]. [pausa]. Saí. Cheguei em casa, dormi feliz. Falei: não! Agora ... foi só... foi até sobre Segundo Reinado ... foi o primeiro conteúdo que eu dei. Eu falei: oh! Eu sei tudo! Eu trabalhava... dei a aula, arrasei! Os meninos... falava... perguntavam uma coisa ou outra, eu respondia. Falei: não, eu arrasei! [pausa] pô! Os meninos sabem tudo! Dei uma primeira prova ... os meninos não entenderam ... que eu falei ... como é que era? [pensativa] ... era ... projeto civilizatório. Dentro de uma pergunta tinha o termo: projeto civilizatório. Olha ... era uma turma de ... 40 alunos [pausa longa] se dez entenderam o que é projeto civilizatório, o que é um projeto e o que é o civilizatório e ... juntar projeto civilizatório numa mesma coisa, foi muito. [...] e na hor... eu falei: falei. Num entenderam nada, o conteúdo. Quando eu fui corrigir com eles e conversar com eles, eu percebi que eles não sabiam o que eram as palavras [...]. Eles não entenderam as palavras juntas! Eles não entenderam! Então a... a questão foi pra além do que ... você tá falando, mas a pessoa não tá entendendo o seu vocabulário [pausa longa].

Então ... é ... aí eu comecei a ver que ... né? ... ahhh... tem uma coisa que é o da sua graduação ... do ... do ... a partir da sua graduação, que nível você chegou, no sentido de acesso ao vocabulário! De uma série de coisas. E depois remontar isso, pra você, de novo, conseguir se comunicar com pessoas que ainda não têm esse percurso. Você voltar atrás. Como eu também não tinha .... né? Lembrar um pouco daquela [redacted] que chegou na graduação e não sabia o que que era paradigma! [pausa]. O que que é paradigma? Né? Então, eu só anotava num ... no

caderno ... e ... e ... e depois procurava no dicionário e anotava embaixo o que que era. Então voltar àquela pessoa que também num tinha acesso a um determinado vocabulário. As coisas são, às vezes, ... as coisas ... é ... é ... [pausa]. O segredo da comunicação está nas coisas simples, o vocabulário! Se a pessoa entende o que você fala, como é que você vai ... se comunicar? Ninguém vai perguntar nada, porque não tão sabendo nem o que você está falando! Então ... é ... e aí ... foi um primeiro contato.

[...]

Acho que depois disso, aí eu voltei a dar aula na graduação ... depois disso foi ... já foi o [redacted] [pausa longa]. E aí no [redacted] também. No início, como eu tava acostumada com a graduação ... quando eu retomei [redacted] ... né? Eu ... eu ... não fiz um percurso ... direto ... dentro da ... do ensino médio, enfim... então, eu voltei um pouco ainda carregada de vícios de um professor ... de universidade. Então, novamente, eu tive que fazer [...] esse percurso de re.... de voltar a ter acesso a esse diálogo, a forma como você vai se fazer entender, e , especialmente, ao que é importante ... pra'queles meninos. Que eu acho que isso é a grande sacada, entendeu? É ... é ... pra mim! Cada vez mais eu vejo que a gente ... e isso é uma discussão no [redacted].. é uma discussão em qualquer ... qualquer pauta ... que se trate de programa de História, é isso. A gente fica muito preocupado na hora de construir, a gente sabe que tem de diminuir o programa de História. [pausa]. Que ele cada vez tá maior, chega no terceiro ano e você nunca consegue chegar ... para todo mundo, sei lá, na Segunda Guerra .... e aí tem questões importantíssimas, questões relacionadas ao Oriente Médio ... etecetera e tal, que a gente não consegue tratar ... né? E ... e ... aí, nesse sentido ... é ... é ... eu acho que é importante, cada vez mais, a gente repensar isso, né?

[pausa longa]

Então, como eu tava falando .... retomando ... é ... acho que uma das questões quando você tá ... começa a atuar profissionalmente como professor, e começa a se tornar professor. Eu acho uma forma mais .... é ... clara. O que que é importante? Né? O que eu tava falando .... então, a gente fica muito preocupado ... a gente tem uma noção de que o nosso programa é muito grande, muito extenso ... né? E que isso acaba engessando o professor, se todo mundo for cumprir aquilo daquela forma. Mas, ao mesmo tempo, na hora de ... de eliminar conteúdo,

isso eu tenho certeza que é na prática de qualquer professor, do conjunto de professores de História, se tem uma dificuldade de eliminar ... conteúdo ... né? É .... de alguma forma de tornar aquilo ... é ... mais [pausa] fluido! Que você possa navegar aquilo ... e ter atividades mais interessantes pros alunos ... é ... atividades que, de alguma forma, remeta a uma experiência do aluno e não só a uma aula expositiva, por exemplo, né? É ... e também ter noção daquilo do que é importante pra você como professor. Então, se ... se a sua preocupação é passar o conteúdo de ... de A a Z [gesticula na mesa, em métrica], né? De falar de cada temática dentro daquele conteúdo enooorme do que é História. Acho que você perde um pouco do porquê que você está ali. O que que você quer movimentar naqueles alunos? Se que que ... eles num vão saber de A a Z! [pausa] mesmo que você queira! [risos], né? Então, de alguma forma, o que que você quer movimentar como ... como ... como interessante para aqueles alunos? Que ... que forma de experimentação do passado você quer ... fazer com esses alunos tenham acesso [pausa]. Então eu acho que isso é uma questão ... é ... é ... que marca hoje a minha preocupação profissional, de alguma forma. Né? Essa preocupação com a empatia! Que eu acho importante. É .... determinados valores em relação à liberdade, democracia ... no Brasil. Isso é fundamental! Então, eu ... eu acho, definidamente, que isso perpassa a nossa atuação como profissional, né?

É ... é .... é isso, de uma forma geral. Essa noção ... é ... é ... de ... de respeito, né? Ao que é diferente, de... de uma possibilidade de ... de uma .... de um respeito mesmo! Acho que tá faltando muito isso, né? A gente acha que já fez o suficiente, a gente acha que já avançou, mas não avançou não [risos]. A gente cada vez vê ... que, na verdade, está faltando mais esse trabalho dentro de sala de aula.

É isso Fernando.

[entrevistador]: Bom .... é .... Quando você está falando aí do .... da questão do currículo, que você falou por último ... do currículo de História .... você vê, assim, alguma perspectiva, pra frente, de que ele vai mudar?

[entrevistada]: A pior possível! A pior possível, né?! Eu acho que cada vez mais a ... a História está sendo demonizada. Agora se lida com o professor de História como se fizesse lavagem cerebral! Né? É ... a História parece ser ... o professor de História, na verdade,

perdeu completamente o respeito. Se o professor já não tem respeito, o professor de História parece que não tem respeito nenhum! [pausa]

Porque parece que ele vai fazer alguma... alguma coisa que vá ... fazer os alunos .... se tornarem robôs... então, cada vez mais, a gente é desvalorizado. Então você entra numa discussão, você é professor de História, pronto! Isso te descredencia ... é ... é ... de qualquer possibilidade de conversa. Então, se a coisa continuar do jeito que está, né? E ... e ... e está, né? Eu acho que a tendência é, cada vez mais, a nossa disciplina, em si, e eu falo não só a nossa disciplina, mas a área de humanas, de uma forma geral, ela perder cada vez mais espaço, porque o respeito a gente já tá perdendo!

[pausa]

Né?

É só você conversar com qualquer outra pessoa da área, que ... que você vai ser tratado como alguém, que é ... um ... um... alguém ideologicamente comprado... ou uma pessoa que não consegue ver ... além de uma ideologia .... dentro de uma concepção torpe do que é esquerda – direita. ... Então, é ... eu acho que a tendência é piorar, e muito. Não vejo isso de uma maneira positiva não.

[entrevistador]: E, como é que isso afeta a sua relação com a História?

[entrevistada]: Me afeta de uma forma que me faz ter mais vontade, ainda, de reverter esse processo! Eu acho assim, como cidadã, ... Eu confesso que eu tô, nesse momento agora, eu tô um pouco, como eu acho que tá todo mundo, né? A gente tá muito revoltado, mas tá prostrado, né? Então, como cidadã, eu tô num ... num lugar, em que eu não sei o que fazer! [...] Como professora ... eu tenho, pelo mesmo, algum... algum sentido nisso! Como professora, eu tenho algum lugar de ação! Que eu qual é o lugar, né? Eu sei o ... o ... o que eu posso fazer, pra que, de alguma forma, eu tentar manter o diálogo. Como cidadão, eu já não sei mais que lugar é esse. Como cidadã, eu já não sei que mecanismo ... é ... á rua eu já fui! Que dizer ... a violência eu já sei que de ... que a gent ... como a gente é professor de História, então a gente tem acesso, de alguma forma, é ... é ... a relatos e .... e ... artigos de pesquisadores sobre o período da ditadura militar... Então a gente vê, também, como isso é muito ... muito mais complexo ... né? ... Do que, exatamente, pegar em armas, né? Como esse

percurso pela redemocratização ... é muito mais complexo, tem muito mais atores do que, necessariamente, uma militância que optou por um armamento. [pausa]. É .... como cidadã, me vejo um pouco castrada, mesmo, assim. Né? A rua não funciona! Né? Você conversar com as pessoas não funciona! Nada funciona ... Então, na sala de aula, pelo menos, você tem algum lugar de ação, alguma vasão pra ... pra esse ... é ... essa desilusão, esse pessimismo mesmo em relação ao que tá acontecendo. Dentro desse contexto político, né? Então, cada vez mais, eu acho que a sala de aula é o lugar que ... que ... em que é possível, de alguma forma, você retomar alguma esperança, algum lugar de otimismo nesse ... nesse sentido.

[entrevistador]: E, você concorda com a afirmação de que a identidade do professor de História é política?

[entrevistada]: Sim. Concordo sim. Sem a menor sombra de dúvida! Eu acho que a identidade de qualquer professor ela tem que ser política. Especialmente se você dá aula numa universidade pública. [...]. você tem que ter comprometimento com... com alguma forma, com o Estado, né? Você... você é um servidor! Você é um servidor do Estado! Você é um servidor de uma sociedade. Você tá dentro de um projeto político. Você concordando com ele ou não. Então o papel do professor ele tem que ser político também. E não há mal nenhum nisso! Então, o professor ele pode é... é ... optar por ser ... de partido X ou Y, ou por não ser de partido nenhum, mas ele vai ter uma atuação política. Porque a política não é partido. A política é ação no mundo, né? E aí, já ... retomando à Hannah Arendt[60], né? A política é agir no mundo. É a relação com o outro. Ela não tem nada a ver com partido, né? Eu acho isso deve ser cada vez mais ser retomado, pra gente responsabilidade ética ... na ação com o outro. Então, sim! A ação do professor, e de qualquer ser humano, é uma ação política. O problema é que política hoje está vinculado em tudo [ênfase] ... A que não se refere, diretamente, a ela. [...]

[entrevistador]: Pode me dar um exemplo?

[entrevistada]: Como, por exemplo, ahhh.... ser político é ser corrupto! Não... um projeto político inclui educação pública, por exemplo. Um projeto político ... inclui a ... a... a... como você ... a ... a população vai ter acesso á educação! Nem tudo diz respeito ... política não diz

[60] Filósofa política alemã (1906/1975).

respeito, necessariamente, a corrupção. [...] entende? Então, a palavra política ela está tão desgastada, tão associada à corrupção ... que as pessoas têm que retomar um ... um certo sentimento de político mais puro, mais antigo ... né? De ... de ação de pessoas no mundo. [pausa]. De ação de pessoas dentro da ...da ... de ... de ação com o outro ... na sua vida, né? Isso é agir politicamente.

[pausa]

[entrevistador]: A gente vai falar desse desgaste da política, do termo. Como você entende que pode ser daqui a alguns anos o ensino de História, os seus alunos e essa relação com o termo política?

[entrevistada]: eu acho que a tendência é piorar muito, Fernando [risos], eu não consigo. E aí eu falando como cidadã ... é .. é ... claro que quando você está numa sala de aula, você consegue ter acesso, de um universo de quarenta [pausa longa e pensativa]: quinze estão te escutando naquele momento, vinte vão te entender daqui a dois anos ... com sorte, vinte e cinco vão lembrar de você em algum tempo e depois vão te esquecer, sei lá. Mas, eu acho que cada vez mais, a gente tá numa demonização tão [enfática] grande do professor de História. Que eu acho muito difícil, como ... como um projeto de uma disciplina. [...] A gente conseguir ter acesso a algum respeito, por quê, como eu já disse, professor ... ele é bom pra você falar dentro dum ... dum ... dum horário eleitoral... pra você usar como um clichê: há não, a educação é bom! Educação é importante para o Brasil! É a partir daí que a gente constrói um país melhor, mas na hora do vamos ver mesmo, o professor é aquele que apanha e ninguém liga ... é aquele que reclama do salário e o pessoal acha que tá bom ... né? É aquele em que a licenciatura está desvalorizada, que ninguém quer mais ser professor e tá todo mundo se lixando... ninguém quer que o filho seja professor... e acho que a tendência é piorar! E no caso, o professor de História, nesse contexto político que a gente está vivendo, a tendência é piorar e muito! Eu não vejo um aluno meu sendo professor de História. E eu ... é ... nem estimulo. Eu tenho caso de alunos que optaram por ser professores de História ... e eu, já na época, já deixei bem claro, o cenário em que ... em que estava. Hoje então eu sou ... vou... vou ser muito clara, entendeu? Um aluno que falar: - Há, professora, eu gosto ... hoje! ... eu gosto é ... é ... da aula de História. Eu quero ser professor de História. Eu vou ser muito clara! Você com uma ação consciente ... de que é universo que é muito desgastado [...] né? Se os últimos alunos se tornaram professores ... [pensativa] ... é ... quatro anos atrás, que conversaram

comigo, eu já falei, já expliquei o... do que se tratava... concurso público ... uma vaga... é ... é ... política de ... de ... plano de carreira ... quanto que você tem que estudar ... pra ter acesso, né? Cada vez a um salário melhor ... é ... é ... e quanto isso é desproporcional, eu já falei. É ... quiseram, ok! Entendeu? Ajudo no que for ... óbvio.... ajudo, fico feliz de ter mais um companheiro, mas um companheiro consciente, que eu, na idade deles, não tinha a menor ideia do... no que eu estava entrando. A sorte ... é que eu me apaixonei por aquilo! Né? Mas, obviamente, hoje, eu tenho a responsabilidade de falar a que veio ... então... e eu acho que é o dever cada vez mais raro ... quer dizer ... os alunos que se tornaram professores, hoje, ... já estão começando ... a dar aula .... alguns estão fazendo ... pós-graduação, né? Já ... né? ... mas eu acho cada vez mais raro acontecer esse tipo de conversa acontecer com a gente. Muito mais raro mesmo.

[entrevistador]: E, uma coisa, só pra terminar, o nome da escola da UFRJ é Capes, né?

[entrevistada]: CAP, Colégio de Aplicação da UFRJ, é muito bom! Muito bom mesmo! Óbvio! É um universo fora do cenário do ensino público. Um lugar a parte. Você um lugar ... um ideal do que é estar em sala de aula , mas que pra... pra um aluno em formação é excelente! [pausa longa]. Você não vai encontrar alguém tocando violino [risos] em qualquer escola pública. Ou, num primeiro dia de aula, o menino sabendo o que que é Annales [risos]. Nem eu falo isso ... não consigo me enxergar falando desse assunto.

Fim – 35:42.57 minutos

ANEXO D - DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS E MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Dados sobre a docência no munícipio de Belo Horizonte – IBGE/Censo 2012[61]

	Municipal	Estadual	Federal	Privadas	Total
Docentes ensino fundamental (todos os níveis)	5.437	5.394	94	4.771	15.696
Docentes ensino médio	137	3.848	476	1.912	6.373
Quantidade de escolas Ens. Fundamental (todos os níveis)	169	205	2	352	728
Quantidade de escolas Ens. Médio	7	132	3	122	264

Quantidade de unidades de ensino Estado de Minas Gerais – Educacenso/2016[62]

Rede	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total
Todos as etapas/modalidades de ensino	8.817	3.643	74	4.015	16.549
Ensino	1.670[63]	2.807	5	961	5.443

[61] https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=310620&idtema=117. Acesso: 12 de outubro de 2017.

[62] https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educacenso%202016.pdf. Acesso: 12 de outubro de 2017.

Fundamental 2					
Ensino Médio	34	2.297	58	735	3.124

Quantidade de docentes no Estado de Minas Gerais por nível de ensino – Educacenso 2007/MEC[64]

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores(as)
Ensino fundamental – anos iniciais	79.730
Ensino fundamental- anos finais	83.138
Ensino médio	47.627

Quantidade de docentes de História no Estado de Minas Gerais por nível de ensino – Educacenso 2007/MEC[65]

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores(as)	Professores(as) de História		
		Licenciados	Não Licenciados	Total
Ensino fundamental- anos finais	83.138	7.609	277	7.886
Ensino médio	47.627	4.285	140	4.425

[63] 1670 escolas municipais atendem a esse segmento no Estado de Minas Gerais. Considerando, também, o ensino fundamental anos iniciais a quantidade de escolas é 6.018.

[64] http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor. Acesso: 12 de outubro de 2017

[65] http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor. Acesso: 12 de outubro de 2017.