

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Alessandra Soares Santos
E-mail: alessandrast@ufmg.br
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Submetido: 16/02/2024

Aprovado: 25/11/2024

Publicado: 18/12/2024

doi: 10.20396/rho.v24i00.8675829

e-Location: e024055

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SANTOS, A. S. ; COELHO, A. R. Ser professor/a de história: identidades docentes em (re)construção. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-16, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8675829. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675829>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



SER PROFESSOR/A DE HISTÓRIA: IDENTIDADES DOCENTES EM (RE) CONSTRUÇÃO EM MEMORIAIS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Alessandra Soares Santos*

Universidade Federal de Minas Gerais



Araci Rodrigues Coelho**

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

O artigo busca promover uma reflexão sobre o processo de construção das identidades docentes de professores e professoras de História da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte a partir dos memoriais produzidos por eles/as em um curso de pós-graduação *latu sensu*. Qual o significado atribuído à docência do/a professor/a de História construído por eles/as? Qual a relação da construção deste significado com a história de vida, a formação, o contexto social e as escolhas didático-pedagógicas realizadas por eles/as? Essas são algumas das questões que orientaram a pesquisa. Concluímos que a dinâmica de construção de suas identidades envolveu tanto uma linearidade inerente ao exercício de narrar a própria vida, quanto uma preocupação com as relações entre a escola, o ensino de História e a sociedade, além de reflexões sobre o que ensinam e como ensinam.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Identidade docente. Formação docente.

BEING A HISTORY TEACHER: IDENTITIES UNDER (RE) CONSTRUCTION IN THE MEMORIALS OF PRIMARY SCHOOL'S TEACHERS

Abstract

This article reflects on the process of build up history teacher identities in the municipal education system (Belo Horizonte, Brazil). The research was made from the memorials created by the resident history teachers during the lato sensu post-graduation course. What does it mean to you being a History teacher? What is the relation between the construction of this meaning and your life story, your education, your social context and your didactic and pedagogical choices? These are some of the questions we intend to approach in this research. We conclude that the constructing their identities involves a linearity inherent in the exercise of narrating one's own life, as well a concern with the relationships between school, history teaching and society, in addition to reflections on what they teach an how they teach.

Keywords: Teaching history. Teacher identity. Trainning teacher.

SER PROFESOR/A DE HISTORIA: IDENTIDADES DOCENTES EN (RE) CONSTRUCCIÓN EN LOS MEMORIALES DE PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen

El artículo busca promover una reflexión sobre el proceso de construcción de las identidades docentes de los profesores de História del sistema escolar público municipal de la ciudad de Belo Horizonte, en Brasil, por medio de los memoriales que ellos han escrito para un curso de posgrado. ¿Cuál es el significado atribuido a la enseñanza del profesor de Historia construida por los docentes? ¿Cuál es la relación entre la construcción de ese sentido y la historia de vida, la educación, el contexto social y las elecciones didáctico-pedagógicas realizadas por ellos? Estas son algunas de las preguntas que guiaron la investigación. Concluimos que la dinámica de construcción de sus identidades implica una linealidad inherente al ejercicio de narrar la propia vida, una preocupación por las relaciones entre la escuela, la enseñanza de la História y la sociedad, así como reflexiones sobre lo que ellos enseñan y cómo ellos enseñan.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Identidad docente. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Quando, a partir do final do século XX, inúmeros filósofos, cientistas sociais e historiadores publicaram seus estudos sobre a fragmentação do indivíduo moderno, colocaram em questão o processo pelo qual a identidade do sujeito unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, e que tinha se construído a partir de alicerces socialmente estáveis da modernidade europeia, estava entrando em colapso e se dissolvendo em novas identidades descentradas e carregadas de complexidade (Giddens, 1991; Hall, 2001). De lá pra cá, vimos e vivemos o desenrolar desta crise e a consolidação de um processo histórico que fez emergir indivíduos que não se reconhecem numa única identidade – integrada, estável e bem delimitada – mas em confronto com as identidades de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, entre outras, que deslocam e tornam instáveis o reconhecimento cultural e social que os indivíduos fazem de si mesmos (Giddens, 1991; Hall, 2001; Harvey, 2000; Woodward, 2004).

Dentre os estudos sobre as identidades que emergiram a partir daí surgiram aqueles que tomaram o trabalho e a profissionalização como categoria fundamental para a compreensão do processo de identificação social dos sujeitos. A relação do indivíduo consigo mesmo e com seus pares profissionais conformou uma dinâmica de reconhecimento e diferenciação que se tornou uma referência fundamental para a investigação da identidade profissional. De fato, para Dubar (2006), as categorias que revelam posições objetivas dos sujeitos – profissionais, por exemplo – e aquelas que traduzem suas subjetividades a partir da linguagem utilizada para falar sobre si mesmo devem ser consideradas em igual importância e a partir de um processo relacional entre os esquemas discursivos dos relatos biográficos e os processos estruturais de determinação social.

Nesse sentido, inspirados pelo mesmo autor, buscamos promover neste artigo uma articulação de mão dupla entre os quadros sociais de identificação da profissão docente em dado momento histórico (como os/as professores/as são socialmente definidos) e os processos identitários individuais (como cada professor/a é ou como gostaria de ser) revelados nos discursos autobiográficos. Entre as duas perspectivas de análise apontadas por Dubar (2006) não deve haver polarização, mas um ponto de vista relacional entre as experiências objetivamente vividas e os sentidos que os sujeitos atribuem a elas. Para essa proposta, resta ter claro que a identidade profissional docente não pode ser considerada estável ou preexistente às dinâmicas sociais que as constroem, por isso a ênfase na sua pluralidade (identidades docentes) e na sua dinâmica de construção e reconstrução permanentes reveladas no título deste artigo.

Propomos, portanto, uma leitura das identidades profissionais docentes de professores/as de História a partir de alguns questionamentos sobre suas trajetórias pessoais e profissionais em articulação com contextos sociais mais amplos que estabelecem demandas específicas aos professores/as e, em especial, aos professores/as de História. Concordamos com Albores e Porras (2016, p. 160), quando afirmam que

[...] si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas acerca de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia), de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo.

Por isso, indagamos quais as ideias e representações que os/as professores/as tem sobre a educação e a profissão docente e, ainda, como essas representações e experiências moldaram as identidades com as quais eles se posicionam na profissão que escolheram.

Para abordar as experiências vividas pelos/as docentes e os sentidos que eles/as atribuíram a cada uma delas levamos em consideração os memoriais de três professores/as de História da rede municipal de ensino de Belo Horizonte apresentados em um curso de pós-graduação lato sensu para a formação de docentes da educação básica. Este curso foi ofertado pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2018 e 2020, e teve como trabalho de conclusão a elaboração de um plano de ação pedagógica para ser executado nas escolas de origem dos/as cursistas e de um memorial sobre as práticas e vivências do/a profissional ao longo de sua trajetória docente. Na área de História, foram três docentes concluintes do curso, cujos memoriais tomamos como fonte neste artigo.¹

Para a produção desses memoriais, os/as cursistas foram orientados a realizarem leituras de uma bibliografia pertinente e tiveram uma aula sobre o tema. Embora não houvesse um roteiro a ser seguido, eles/as tiveram acesso às discussões sobre a pretensão do memorial de realizar uma construção narrativa a partir do presente por meio de reflexão e autocrítica. Nesse sentido, o memorial foi apresentado como uma metacognição, ou seja, uma oportunidade para estimular a afetividade, o pensamento consciente e os sentimentos acerca do próprio pensamento,² o que potencializou os sentidos atribuídos à tarefa e a tomada dessa produções como identitárias.

Para analisar a dinâmica de construção das identidades profissionais desses/as docentes consideramos, em primeiro lugar, o entendimento de que ela não é estável e tampouco inerente aos sujeitos, mas resultado de um equilíbrio complexo entre a imagem do profissional e sua harmonia com uma variedade de papéis que os/as professores/as acreditam que devem desempenhar (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004 *apud* Marcelo, 2009). E, em segundo lugar, consideramos as três categorias de experiências destacadas pelo pesquisador Carlos Marcelo (2009) que nos ajudam a compreender a maneira como os/as professores/as constroem suas crenças e conhecimentos sobre o ensino e sobre a sua profissão.

A primeira categoria de experiência referida é a socialização prévia, que contribui para que os/as professores/as desenvolvam padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir de sua posição de observação como estudantes. A segunda categoria são as

experiências pessoais que determinam uma visão de mundo, as ideias sobre as relações entre a escola e a sociedade, a família, a cultura, a procedência socioeconômica, étnica, religiosa e de gênero. Por fim, a terceira categoria se refere às experiências com o conhecimento formal que envolvem as ideias sobre a matéria que se ensina e a forma de ensiná-la (Marcelo, 2009).

Essas três categorias de experiências envolvem aprendizados sobre o “ser professor/a” que não se constroem exclusivamente de maneira racional e intencional, mas partem de valores, percepções e juízos que compõem um conjunto de crenças persistentes mesmo após a sua formação profissional.

Além disso, tomando como base os relatos autobiográficos dos/as cursistas da área de História, observamos na seleção de eventos que eles/as realizaram sobre a sua própria trajetória aquele esforço de coerência e sentido para a própria existência do qual trata Bourdieu (1998) ao analisar as narrativas biográficas e autobiográficas: a “[...] propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência” (Bourdieu, 1998, p. 124). Em projetos deste tipo há o agenciamento dos fatos discordantes da trajetória do indivíduo numa configuração concordante, acontece o que Paul Ricoeur (1991) chamou de “síntese do heterogêneo” e Pierre Bourdieu (1998) chamou de “ilusão biográfica”. Assim, os relatos autobiográficos sob a forma de memoriais analisados aqui tenderam a transformar a vida fragmentada de cada um em uma unidade coerente, harmonizando elementos eventualmente contraditórios e dando-lhes um sentido.

A SOCIALIZAÇÃO PRÉVIA: O ENSINO SOB O OLHAR DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Marcelo (2009), a formação profissional dos/as docentes é antecedida por representações anteriores acerca de como deve ser o ensino, o trabalho do/a professor/a e até sobre a matéria que ensinam. Essas representações pouco se alteram ao longo de toda a sua formação e permanecem durante as suas práticas de ensino. As milhares de horas que os/as professores/as passaram como alunos/as nos bancos escolares contribuem para a consolidação de ideias e crenças sobre o que é ensinar e aprender. Podemos nos perguntar de que maneira esta socialização prévia na profissão docente guiou a prática profissional dos/as professores/as cujos memoriais são objeto dessa pesquisa.³

Nos relatos autobiográficos desses/as professores/as, as representações sobre as maneiras de “ser professor/a” aparecem em suas vidas desde a infância. Em pelo menos dois dos relatos, as representações construídas sobre o magistério são, inclusive, anteriores à vida dos/as professores/as como estudantes da educação básica.

Para um dos professores, a experiência no seio de uma família de professoras e professores seria um fator que teria não apenas contribuído, mas até determinado sua

adaptação à profissão docente. O fato destacado de que ele nasceu “em meio a livros” e de que além da mãe, tios e tias também eram professores/as, marcou sua rotina diária e até sua percepção do tempo pois, segundo ele, “[...] desde pequeno tinha comigo um calendário mais que gregoriano a seguir, tínhamos o calendário escolar; os meses na vida de um filho de professor se demarcam pelo calendário escolar” (M1, 2020, p. 5). Quando, portanto, o mesmo professor afirma que “[...] minha mãe professora foi prenúncio do meu amor à escola e à educação” (M1, 2020, p. 4), se coloca no lugar de alguém que cumpre uma profecia.

Em outro memorial, vemos que as representações acerca da profissão docente também começaram a partir de experiências vivenciadas no interior do universo familiar:

O fato de ter 8 irmãos me fez desenvolver uma necessidade recorrente de cuidar do outro e dividir. Obviamente minha mãe, apesar de dedicar-se integralmente à família, não era capaz de dar conta de tantos filhos. Um aprendeu a cuidar do outro e desenvolver um sentimento de responsabilidade muito grande (M2, 2020, p. 7).

Essa vivência familiar também teria sido responsável pelo entendimento do que significava o trabalho docente, representações essas associadas à sentimentos positivos tais como cuidado com o outro, amor, carinho e admiração, como podemos observar no trecho a seguir:

Conheci as salas de aula desde pequeno. Quadro e giz. Explicação e cuidado para que as palavras fossem aprendidas de maneira correta. O esforço dos alunos, o carinho dos alunos por quem eu amava. Pareciam amar também. Isso me encantava. Pequeno pensava: Como era possível ter o amor de quem não é sua família? Naquela época parecia estranho e tão grandioso poder ser querido e admirado por tanta gente ao mesmo tempo! Minha mãe era divina! (M1, 2020, p. 5).

Dessa maneira, o sentido da “vocação docente” foi tomado como um dado cultivado desde a infância, seja pelo exemplo na família – “[...] foi assim que desde pequeno fui crescendo e percebendo que a figura do educador era parte de mim. Talvez desde o ventre! Talvez antes disso em outros tempos!” (M1, 2020, p. 5) – ou pelas responsabilidades assumidas desde pequenos – “[...] essa família numerosa pode ter, de certa forma, influenciado em minha escolha profissional, já que ensinar era uma tarefa corriqueira, com tantos irmãos menores” (M2, 2020, p. 7). A possibilidade de realização dessa “vocação” na vida adulta não poderia deixar de ser motivo de orgulho e realização – “[...] como sempre digo, se não fosse professor... ah eu seria muito triste!” (M1, 2020, p. 5). A percepção da profissão docente como algo “natural”, preconizada pela ideologia da vocação, é reforçada pela influência familiar e a estratificação de gênero que caracteriza a feminização do professorado da educação básica. Mais que uma qualificação, percebe-se o reforço de qualidades que seriam requeridas para o exercício da profissão, como o cuidado e a dedicação, traduzidas como um dom.

Para ambos os professores/as, as representações que eles começam a construir acerca da profissão docente, antes mesmo de ingressarem no universo escolar, foram sendo solidificadas e enriquecidas a partir das experiências vivenciadas como alunos/as na educação básica. Em um dos memoriais, lemos que a derradeira decisão de ser professor/a aconteceu no ensino médio por influência de uma professora que no relato aparece como alguém “[...] inteligente”, “[...] carismática”, “[...] encorajadora” e “[...] respeitosa” (M1, 2020). Em outro, os elementos que indicam que as primeiras ideias acerca da profissão docente foram reelaboradas a partir de sua experiência como estudante da educação básica aparecem não no elogio a um/a docente específico/a, mas na instituição escolar como um todo:

O colégio contribuiu para reforçar aspectos de minha formação familiar, como o senso de responsabilidade e o olhar cristão para com o outro. A escola tinha uma proposta de protagonismo bastante inovadora para a época, propunha grupos de teatro, visitas a asilos e orfanatos, grupos de jovens, dentre outras atividades extraclasse, como excursões para outras cidades, além de inúmeros retiros espirituais religiosos (M 2, 2020, p. 9).

Em um outro trecho no mesmo memorial, a docente estabelece um vínculo entre essa formação escolar e seu entendimento sobre como deveria ser o processo educativo. Segundo ela, “[...] eu sempre acreditei que, em educação, nunca podemos parar de nos questionar, tampouco acomodarmos ou acostumarmos com práticas reprodutoras das desigualdades e injustiças de nossa sociedade (M2, 2020, p. 6). Esta maneira de perceber a educação seria herdeira de sua experiência escolar. Sua adolescência teria sido marcada por uma característica comum aos adolescentes da sua geração – a rebeldia – e foi na escola que ela teria aprendido a ser uma pessoa “[...] questionadora”, “[...] inconformada com as arbitrariedades”, “[...] preocupada com os amigos e seus conflitos” (M2, 2020, p. 9). Aí também ela começou a duvidar de suas crenças, discutir verdades e expor suas ideias. Em outras palavras, “[...] de certa forma me sentia angustiada por não conseguir as respostas que precisava, por não conseguir mudar o mundo. Constituí-a-se um inconformismo que me levou a buscar respostas, a querer entender melhor o mundo em que vivia” (M2, 2020, p. 10). Sua experiência na educação básica, portanto, ajudou-a a construir uma ideia de como deveria ser a educação.

Em sua narrativa reflexiva acerca de suas vivências na educação básica, a mesma professora indica que tais experiências não apenas influenciaram sua escolha pela profissão docente, mas também a sua área de atuação. A identificação com a História e seus/suas respectivos/as professores/as, bem como com as disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, teria dado à professora a certeza de que ela era “[...] de Humanas” (M2, 2020). A opção pela graduação em História veio quando ela percebeu que o curso “[...] poderia me ajudar a fazer uma leitura crítica do mundo, tema que já fazia parte de minhas preocupações e inquietações juvenis e a segunda reavivava meus medos” (M2, 2020, p.10).

As lembranças da infância e da vivência como estudantes da educação básica, como vimos, não foram de todo superadas pelos conhecimentos adquiridos e pelas experiências vivenciadas na formação especializada. Mas considerando que a própria narrativa autobiográfica tende a produzir a linearidade do sujeito, como indicaram Ricoeur (1991) e Bourdieu (1998), cabe perguntar-nos se essa homogeneização de si não seria intrínseca ao ato de narrar a própria vida e não necessariamente uma herança concreta de perspectivas e valores do passado. No caso específico que tratamos aqui, observamos nos memoriais analisados que a profissão docente vinculada às representações feitas na infância e adolescência aparecem associadas às ideias de responsabilidade coletiva, cuidado com o outro, questionamento diante da injustiça e desigualdade social, bem como de perspectivas romantizadas relacionadas às ideias de amor, admiração e exemplo moral. Mas essas ideias, quando confrontadas com as experiências profissionais concretas, sofreram alguns abalos, como veremos adiante.

A VIVÊNCIA PESSOAL: O ENSINO A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE MUNDO

No processo de formação do ser docente de História, um aspecto que se destaca é a dimensão política de suas experiências, como já se pode notar nos relatos acima. Esta dimensão não se encontra alheia à constituição das visões de mundo dos sujeitos, pois conduzem as interpretações que fazemos da nossa própria experiência de vida. Dessa forma, entendemos que o conjunto de significações que conformam as visões de mundo dos/as docentes não se confunde com o conhecimento em si e não se constrói isoladamente, mas na relação com o meio e com as variadas situações que são cotidianamente apresentadas.

A análise dos memoriais indica que a construção de “teorias” acerca da profissão docente, como vimos nos trechos acima, antecederam a formação profissional dos docentes e que as experiências escolares vivenciadas na infância e adolescência acabaram por levar, inclusive, a ideia da educação como meio de transformação da sociedade e a profissão docente como lugar do questionamento e do inconformismo que impulsionam a transformação. Em um dos memoriais, a docente chega a concluir que

minha história familiar, associada à formação escolar, influenciaram a minha percepção enquanto sujeito no mundo, alguém que acreditava no poder transformador da educação e do conhecimento. Aprendi a valorizar o saber nas suas várias instâncias, do saber popular e familiar ao saber acadêmico, aquele valorizado socialmente. Durante o curso, meus questionamentos aumentaram (M2, 2020, p. 10).

Os/As professores/as autores/as desses memoriais, todos/as concursados/as na rede municipal de educação de Belo Horizonte e com atuação no ensino fundamental de escolas da periferia da cidade, possuíam, à época do curso de pós-graduação, idade entre 45 e 50

anos, sendo dois homens e uma mulher. A formação escolar deles/as foi realizada, em maior parte, em escolas públicas. Dois deles cursaram o ensino superior em História na UFMG e outro, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Todos/as já possuíam significativa experiência docente quando se inscreveram no curso. Se considerarmos a perspectiva conceitual clássica adotada por Huberman (1992) para estruturar o ciclo de vida profissional docente, podemos afirmar que esses/as professores/as passavam por uma fase de “estabilização” na carreira, caracterizada pela busca de uma especialização e de condições de trabalho mais satisfatórias e mais lucrativas, visto que os cursos de pós-graduação representam a possibilidade de progressão na carreira.

Em um dos memoriais, especialmente, observamos que, embora o autor não tenha recorrido muito sobre suas experiências familiares e escolares, não deixou de reconhecer que outras experiências anteriores à docência foram importantes na construção de sua identidade e que nortearam suas escolhas de atuação e formação, ultrapassando a fase de “exploração” de que fala Huberman (1992). O professor relaciona sua perspectiva de uma educação integral e seu entendimento sobre os mecanismos de construção da cidadania por meio da educação com a experiência que adquiriu como gestor de políticas públicas de assistência social, cultural e ambiental, como militante do movimento negro e do catolicismo engajado na Teologia da Libertação (M3, 2020).

Outro docente menciona a própria formação universitária, quando, segundo ele, teve oportunidade de aprofundar sua crítica social como fator determinante para a consolidação de sua identidade como professor devido ao aprofundamento dos questionamentos que fazia. Sua formação em um contexto histórico que coincidia com o final da Ditadura Militar e início do processo de redemocratização teria contribuído, segundo ele, para uma formação muito rica de experiências em movimentos sociais e políticos, principalmente. O movimento pelas “diretas já” e as participações em passeatas e atos públicos teriam, na sua visão retrospectiva, influenciado o que viria a caracterizar sua atuação docente. Em suas palavras, “[...] era um momento de respirar novos ares, viver a liberdade de se manifestar publicamente, de construir a cidadania” (M2, 2020, p. 10-11) e, isso teria consequências para a sua prática docente.

A dimensão política na formação docente é, de fato, parte constituinte da construção identitária do/a docente de História (Guimarães, 2012). Junte-se a isso o fato, bem lembrado por Figueiredo e Silva (2019), de que essa politização não se encontra nas pesquisas sobre formação de docentes de outras áreas do currículo escolar. Existe no senso comum a idealização do/a professor/a de História “de esquerda” principalmente devido aos processos históricos vividos no Brasil nos últimos sessenta anos. Ainda segundo os mesmos autores, “percebe-se que o/a professor/a de História da educação básica vai moldando sua/s identidade/s e, durante a fase de estabilização, o professorado já tem maior consciência de suas atribuições e contribuições para a sociedade” (Figueiredo e Silva, 2019, p. 156).

Para Fanfani (2005 *apud* Figueiredo 2017), o corpo docente possui tanto diversidades de condições culturais que interferem na construção da sua visão de mundo e na maneira

como suas experiências ganham significado, quanto de condições materiais de vida e trabalho. Segundo o autor, as diferentes posições que eles/as ocupam nos espaços sociais impactam as oportunidades de acesso aos bens materiais e simbólicos. De fato, observamos mais explicitamente em um dos memoriais a consideração de que foram as condições materiais – a necessidade financeira de ter uma renda maior – e simbólicas – ser “o homem da casa” – vivenciadas pelo professor após o período de sua formação universitária que acabaram por levá-lo a ingressar efetivamente na profissão docente:

Com a morte de meu pai em março de 2008, as dificuldades financeiras me puseram de frente a uma nova realidade. Era eu quem me tornara o homem da casa. E para isso o salário de técnico-administrativo da PUC não daria. Em meio à vontade de buscar novos rumos e a morte de meu pai, acabei por sair de minha função na PUC, com uma gratidão imensa a instituição que me formara enquanto profissional, iniciando em maio daquele ano, após um processo seletivo na prefeitura de Contagem, minha carreira como professor (M1, 2020, p. 11).

Nesse sentido, relativizando o senso comum sobre a degradação da condição econômica dos/as professores/as, notamos que seu estatuto social e econômico deve ser analisado em cada realidade concreta pois, conforme já observou Nóvoa (2003, p. 29), “cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas”.

A vivência pessoal de cada docente sustenta crenças e visões de mundo sob as quais se constroem o seu conhecimento e as suas práticas como pessoa e como profissional. Algumas vezes estes aspectos são subdimensionados e perdem importância diante do estudo das crenças e visões de mundo dos/as estudantes, mas ambos devem ser igualmente considerados nos contextos de ensino/aprendizagem, uma vez que podem influenciar diretamente tanto as escolhas das estratégias de ensino, quanto os processos de aprendizagem.

Em todos os memoriais analisados aqui identificamos uma adesão implícita à crença da educação escolar como agente de transformação social. Esse “fundo comum”, conforme identificou Nóvoa em suas análises dos discursos educacionais desde o início do século XX, tem como protagonista os/as professores/as enquanto agentes da realização deste desígnio paralelamente ao processo de profissionalização da atividade docente. Note-se que os/as próprios/as professores/as cujos memoriais analisamos aqui investem a si mesmos na exigente cultura profissional que estabelece condições de acesso, progressão e avaliação de forma a contruir e reconstruir suas identidades. Como bem ressaltou Nóvoa (2003, p. 29), esse processo de “adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam a profissão docente e contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele”.

A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: O ENSINO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Na configuração da identidade docente, Van den Berg (2002 *apud* Albores; Porras, 2016) reconheceu pelo menos cinco focos de conflito dos/as professores/as: o questionamento em relação ao seu próprio trabalho, as dúvidas sobre a legitimidade das definições externas que afetam o valor do seu trabalho, as dúvidas, resistências, decepções e culpa que geram uma percepção negativa de seu trabalho, as incertezas diante das demandas externas difusas e pouco claras e o estresse desencadeado por situações de conflito que limitam a autonomia do trabalho e pressionam pelo cumprimento das exigências em curto período de tempo (Van der Berg, 2002 *apud* Albores; Porras, 2016). Alguns desses focos de conflitos são mencionados nos memoriais em análise na descrição que fazem de suas trajetórias docentes entre a teoria e a prática.

Identificamos em um dos memoriais indícios de que o professor começou a questionar sua visão da profissão ligada ao “amor” e à “admiração” quando vivenciou uma experiência negativa de adoecimento e se deparou com a realidade da burocracia escolar. Essa experiência o fez construir “um novo olhar para a carreira de professor”, avaliar a necessidade de aperfeiçoar a identificação da categoria docente e os riscos de que o adoecimento profissional se transformasse em desestímulo e até depressão. Por não poder estar presente em vários momentos importantes da vida escolar, o docente se sentiu um “peso”, pois seguidamente a direção da escola pedia o seu afastamento laboral e, assim, “[...] não entendendo que isso era apenas um momento, eu mesmo comecei a questionar que talvez toda a dedicação à carreira de professor que, naquele momento só se iniciava, poderia ter um fim precoce” (M1, 2020, p. 11).

Em outro memorial o professor também nos dá sinal de que algumas de suas crenças e representações sobre a profissão docente foram, se não modificadas, pelo menos abaladas no confronto entre a teoria e a vivência da prática docente em sala de aula. Ele explica que quando começou a lecionar, tinha “muitas ideias e teorias” sobre o trabalho docente e imaginava que o insucesso da educação se devia a uma “preguiça pedagógica” dos colegas de profissão. Entretanto, ele afirma que

[...] a experiência em sala de aula me mostrou uma outra realidade. Vi adolescentes que não acreditam no futuro e que aderiram ao mantra da ‘vida loka’ e que reagem com agressividade a um cumprimento quando ao tocar o ombro logo retrucavam: ‘tira a mão de mim!’. Estudantes sem referência familiar concreta, filhos da recessão econômica ou que não reconhecem o único período de crescimento que tivemos na história recente (M3, 2020, p. 8).

No confronto entre a teoria e a prática docente, uma das professoras menciona dilemas, obstáculos, conflitos e dificuldades que foram vivenciadas por ela e afirma que várias dessas dificuldades limitam a atuação dos/as professores/as. Dentre essas dificuldades

são citadas a rigidez da organização dos tempos e espaços escolares, os conteúdos aprisionados nos limites das disciplinas, a pouca colaboração dos/as colegas professores/as e a ausência de recursos tecnológicos e financeiros das escolas, dentre outros (M2, 2020). Por outro lado, segundo ela, os/as professores/as aprendem a criar soluções para romper com posturas tradicionais de ensino. Assim, ela afirma que “[...] tenho cada vez mais deixado de lado as aulas essencialmente expositivas, procuro desenvolver projetos onde os alunos são responsáveis pelo seu processo de conhecimento, posicionando-me mais como orientadora/mediadora da aprendizagem” (M2, 2020, p. 19).

Quanto ao ensino de História, especificamente, a professora constata “[...] uma defasagem entre as abordagens teóricas sobre o conhecimento histórico e a precariedade do ensino de História” (M2, 2020, p. 12). Ela ressalta um dos conflitos entre a formação teórica e a prática docente como professora de História:

Logo no início de minha vida profissional deparei-me com os desafios do cotidiano das escolas públicas, onde passei a maior parte de minha vida profissional. Após uma formação basicamente teórica, na qual a educação não era o principal tema do curso e dos debates no departamento de História, comecei a enfrentar os problemas de transformar o conhecimento histórico em disciplina escolar e fazer com que os alunos “aprendessem” História. Logo no início percebi que precisava tornar aquele conhecimento algo mais próximo a realidade dos meus alunos. Percebi que questões como o uso do livro didático e outros recursos metodológicos, a relação professor-aluno e o currículo de História precisavam ser levadas em consideração. Nesse aspecto, as aulas de didática recebidas em apenas um semestre na Faculdade de Educação não ajudaram muito nas minhas reflexões tampouco no enfrentamento diário dos desafios impostos na escola em que trabalhava na região de Venda Nova (M2, 2020, p. 13-14)

A professora ainda observa que foi com a prática e o enfrentamento das condições concretas de trabalho que ela foi construindo a sua identidade como professora de História, na medida em que foi criando o seu próprio material didático, desenvolvendo suas práticas educativas e descobrindo como tornar a História “ensinável” (M2, 2020).

Em todos os memoriais, a experiência como docente da educação básica permitiu a análise crítica da educação escolar do período em que frequentavam a escola como estudantes. Chamou a atenção de um dos professores “como na escola o erro aparecia como uma fonte de condenação e castigo” (M1, 2020, p. 16), o que resultava na exclusão de seus amigos com dificuldades ou sem uma estrutura familiar para dar suporte e, por consequência, na reprovação e na frequente evasão escolar. A percepção dessa prática no passado suscitou uma sensibilidade para as questões sociais que afetam a vida dos/as seus/suas alunos/as: “A questão econômica e social em que viviam a maior parte dos alunos era uma motivação a mais para as aulas. Sempre me pegava pensando numa frase que uma vez havia lido: ‘Quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema’” (M1, 2020, p. 17).

Mas os próprios encargos de aula, acumulados pela necessidade econômica, impunham pesadas limitações entre a teoria e a prática docente, como vemos no relato do mesmo professor quando afirma que

dedicava-me a esses alunos e fazia das aulas um espaço para que de alguma forma pudesse ajudar na construção de uma vida mais digna e com oportunidades para meus alunos. Em agosto já ‘dobrava’ em outra escola (...). Essa prática tão comum a muitos professores que tem em sua dupla ou até tripla jornada me ampliou os horizontes em relação ao fazer pedagógico e a minha prática diária. Era preciso aproveitar bem o tempo, pois tudo que se sonhava em planejamentos tão bem elaborados, talvez não coubesse na rotina pesada de deslocamento de uma escola para outra (M1, 2020, p. 19).

Interessante observar que o duplo caráter da escrita memorial, qual seja, oferecer sentido à trajetória profissional e promover uma reflexão crítico-reflexiva sobre a mesma, contribuiu para a construção de uma percepção conflituosa entre a teoria e a prática nos três exemplares da escrita de si que tomamos como objeto nesta pesquisa. Para além do exame crítico dos processos de formação e de trabalho, a tensão entre expectativas, cobranças relativas ao que seria considerado competente e pedagogicamente adequado e o que de fato se realiza no dia a dia da profissão resultou numa compreensão mais profunda e estrutural da condição docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a ideia de uma identidade docente, como sugere Marcelo (2009), como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal, como coletivamente. Nesse sentido, a identidade profissional não é fixa, mas um fenômeno relacional que se desenvolve ao longo da vida a partir das experiências dos sujeitos e do processo de interpretação de si mesmo. Esta interpretação só pode se dar dentro de um determinado contexto e, por isso, Marcelo afirma que “[...] a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: ‘quem sou eu neste momento?’ ” (Marcelo, 2009, p. 112).

De acordo com Figueiredo (2017) e Guimarães (2012) a dimensão política é um marco identitário significativo na profissionalização docente dos/as professores/as de História na contemporaneidade. Figueiredo (2017), em sua pesquisa sobre identidade dos/as docentes de História de Belo Horizonte, conclui que o sentido que os/as professores/as constroem para o ensino da disciplina é prioritariamente político. A dimensão do político na constituição do professor de História se apresenta tanto por meio da avaliação sobre quais seriam as necessidades dos/as estudantes, quanto do papel que os/as professores/as perseguem e assumem nos meios sociais. É a partir desta dimensão que os/as professores/as determinam seus papéis e organizam suas ações na didática do ensino de História. Assim, a análise que fazemos dos memoriais dos/as três professores/as de História objeto deste artigo corrobora as conclusões do pesquisador.

Observamos, por exemplo, que uma das professoras ressalta a dimensão política supostamente inerente ao trabalho do/a professor/a de História ao perceber sua ação pedagógica vinculada ao questionamento das desigualdades e injustiças sociais, bem como à busca constante para a transformação desta realidade por meio da formação de alunos/as mais autônomos/as, críticos/as e participativos/as (M2, 2020). Em outro caso, o professor discorre sobre a prática de ensino de História exemplar como sendo aquela que favorece o protagonismo e a participação dos sujeitos na história, incluindo aí os/as próprios/as estudantes (M1, 2020). Por fim, o relato do sofrimento de um dos docentes ao reconhecer que seus princípios de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, democrática e fruto da luta pela inclusão e equidade, se tornou alvo de uma perseguição ideológica organizada nos últimos anos (M3, 2020).

A noção do protagonismo dos/as estudantes no seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sensibilidade quanto a realidade vivida por eles – que consideramos aqui como um indicativo da dimensão do político na constituição do/a professor/a de História – pode ser observada em um dos memoriais quando seu autor relata sua primeira experiência como professor da disciplina, conforme vimos:

Ao entrar em sala pela primeira vez (...) montamos aulas com temas escolhidos pelos alunos em relação a tantos temas importantes. A questão econômica e social em que viviam a maior parte dos alunos era uma motivação a mais para as aulas. Sempre me pegava pensando em uma frase que uma vez havia lido: ‘Quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema’. Dedicava-me a esses alunos e fazia das aulas um espaço para que, de alguma forma, pudesse ajudar na construção de uma vida mais digna e com oportunidades para meus alunos (M1, 2020, p. 11).

Portanto, ao refletirem sobre sua trajetória profissional por meio da produção de um memorial de percurso, os/as professores/as de História objeto dessa pesquisa refletiram sobre si mesmos/as no momento em que optaram por sua formação continuada no referido curso de pós-graduação *latu sensu*. Percebemos que a dinâmica de construção de suas identidades envolveu tanto uma linearidade inerente ao exercício de narrar a própria vida, quanto uma preocupação com as relações entre a escola, o ensino de História e a sociedade, e também reflexões sobre o que ensinam e como ensinam. Nesse sentido, os memoriais produzidos, lidos em conjunto, resultaram numa possibilidade de leitura do que significa ser professor/a de História nos dias atuais. Entre as identidades que eles/as constroem para si e aquilo que eles/as acreditam que devem representar, encontramos um cenário imbricado por experiências vividas antes e durante a formação profissional e ainda pelas diferentes realidades experienciadas na prática pelo/a professor/a de História.

REFERÊNCIAS

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.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, 19(62), 13-30, abr. 2006.

FIGUEIREDO, F. L. O. **Constituição das identidades profissionais docentes nas trajetórias de professores (as) de História que atuam na Educação Básica** [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

FIGUEIREDO, F. L. O.; SILVA, S. A. Profissão docente na América Latina: cidadania, políticas públicas para educação e formação identitária de professores(as) de História. **Trabalho & Educação**, v. 28, nº 2, 2019.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GUIMARÃES, 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.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, nº 1, pp. 109-131, agosto, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 2003.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUTORIA:

* Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Centro Pedagógico e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: alessandrast@ufmg.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de História do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: aracoelho@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

SANTOS, A. S. ; COELHO, A. R. Ser professor/a de história: identidades docentes em (re)construção. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-16, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8675829. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675829>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Notas

¹ Os memoriais que fazem parte dos trabalhos de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica, ofertado pelo Centro Pedagógico da UFMG para docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, possuem acesso aberto em formato digital no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (RI-UFMG).

² Dentre as leituras sobre a produção de memorial sugeridas aos docentes pela coordenação do curso constaram GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Memorial de formação – registro de um percurso*. https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf; PEREIRA, Júnia Sales. *Apontamentos sobre memoriais de percurso* [manuscrito]; RIBEIRO, Célia. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16, ano 1, pp. 109-116, 2003.

³ Identificamos como M1, M2 e M3 cada um dos memoriais que nos serviram de fonte.