

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOAN RICARDO NEVES DA CRUZ

(SOBRE)VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
representações sociais de professores da Região dos Inconfidentes-MG

Mariana

2015

DOAN RICARDO NEVES DA CRUZ

(SOBRE)VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
representações sociais de professores da Região dos Inconfidentes-MG

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Mariana

2015



Doan Ricardo Neves da Cruz

"(Sobre)vivências no ensino de história: representações sociais de professores da
Região dos Inconfidentes - MG"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Marcelo Santos Abreu
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Sonia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora

C957s

Cruz, Doan Ricardo Neves.

(Sobre)vivências no ensino de História [manuscrito]: representações sociais de professores da Região dos Inconfidentes-MG / Doan Ricardo Neves Cruz. - 2015.

139f.: il.: tabs; mapas.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS. Departamento de Educação . Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente.

1. Representações. 2. Saberes docentes. 3. Ensino de história. 4. Formação de professores. I. Jardimino, José Rubens Lima . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 94(81):37.016

Catálogo: www.sisbin.ufop.br

DEDICATÓRIA

Eu pensei em dedicar o presente trabalho a todos os professores que acreditam no potencial transformador da Educação, mas há outros sujeitos, fora das salas de aula, que, com suas representações e visões de mundo, também acreditam na formação positiva e no desenvolvimento humano. Dedico esta dissertação de Mestrado a todas as pessoas que acreditam na formação mais humana para a construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Esta jornada de crescimento intelectual e humano envolveu muitas pessoas, muitas trocas e interlocuções, necessárias para a construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal. Este é o momento de olhar para o passado com a alegria das experiências e das pontes construídas, e para o presente com o reconhecimento dos horizontes ampliados e das aprendizagens firmadas.

A primeira ida a campo, meu convite feito com a voz titubeante à primeira professora para a participação na pesquisa, as minhas mãos tremendo levemente... Esta pesquisa jamais seria realizada sem a colaboração dos docentes do ensino básico que optaram por integrar essa trajetória. Carlos, Jessé, Natália, Carlos Andrade e Maria Lia, agradeço a vocês pela disposição, pela gentileza e pela com-vivência nestes meses.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jardimino, agradeço pelo apoio e atenção durante esses dois anos de pesquisa. Lembro-me de cada reunião, de cada lição e de cada conselho, e sou grato pela sua compreensão e amizade. Trabalhar em grupo, valorizar as colaborações e saber lidar com o nosso próprio ego foram grandes aprendizados que tive com a nossa convivência. Agradeço também aos professores componentes da banca de qualificação e da defesa, Marcelo Abreu e Sonia Regina Miranda, pelas valiosas contribuições para o andamento desta pesquisa. Meus sentimentos de gratidão também se dirigem aos círculos acadêmicos de socialização e de trocas, o pessoal do Obeduc e do FOPROFI pelas agradáveis reuniões e atividades.

A ida a campo e a primeira noite de angústia num quarto barato de pousada, que mais parecia um cenário da casa da Família Adams, despertaram-me a saudade da família e os efeitos das minhas ausências longe de casa desde a graduação. Mas eu estava onde precisava estar. Agradeço a minha mãe, Geralda, e ao meu pai, Henrique (*in memoriam*), pela vida, e aos meus irmãos, Daiane e Douglas, todos fundamentais na construção do sujeito que pesquisa (e que vive).

Lembro-me do dia em que estava na beira da estrada à espera de qualquer carona que me ajudasse a chegar em casa, diante dos problemas de incompatibilidade de horários de ônibus de um lugar a outro durante as viagens de campo. Eu me sentei em cima da mochila e comecei a pensar em todos os amigos que são fundamentais em nossas jornadas. Agradeço à República Calangos, meu eterno outro lar, pela amizade e pelos aprendizados que se perpetuam por anos. Agradeço às amizades construídas desde a graduação em Mariana e

também aos membros da turma da pós, em especial à Elodia, Mariana, Luís Antônio, Juliana e Nilzilene pelas conversas, pelos cafés, pelas angústias divididas e pelos conhecimentos partilhados. Sou grato também aos meus alunos, em especial os amigos Luiz Carlos e Viviane, que me ensinaram tanta coisa e compreenderam as aflições de um professor iniciante e pesquisador.

Eu normalmente voltava para casa com uma pilha de anotações de diários de campo, gravações de entrevistas e uma cabeça fervilhando de ideias. Mamede, Flávia e João, agradeço pela convivência sob o mesmo teto, pelos cafés, pelas conversas, pelas faxinas divididas e almoços em nossos percursos cruzados de mestrados. Diego e Alex, suas travas, desabafei com vocês várias vezes sobre os meus dilemas acadêmicos e existenciais, porque são duas amizades que levarei comigo para o resto de minha existência. Ao Pedro eu sou imensamente grato pelo percurso dividido com Doritos, cervejas, alegrias, tristezas, aprendizados, tictic's, cartas ridículas e tudo o que construímos nessa jornada.

Em um dos últimos dias de permanência em campo, uma linda menina, aluna de um 6º ano, me presentou com um desenho que ainda guardo comigo. Aqui, eu agradeço àquilo que é complicado dar nome, mas representa todas as experiências construídas nessa trajetória de pesquisa e de vida.

RESUMO

A Educação abrange cenários humanos nos quais se verificam fluxos de sentidos investidos e reelaborados pelos sujeitos em suas atividades cotidianas, em suas vivências e em suas relações com as outras pessoas. Em uma escola pública, diante de uma turma de trinta ou quarenta alunos, o espaço da sala de aula é o cenário onde o professor é desafiado a mobilizar e construir saberes, elaborando significados ao se apropriar de objetos sociais para mediar aprendizagens, atitudes e valores. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal o estudo das representações sociais de professores de História cuja ação profissional se desenvolve no ensino básico público da Região dos Inconfidentes, abrangendo escolas estaduais das cidades de Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto, sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Tal objeto de pesquisa, construído a partir das representações elaboradas pelos docentes em relação ao conhecimento histórico, ao ensino de História e à educação escolar, tem mostrado um papel fundamental na dinâmica entre as vivências e as sobrevivências no ensino de História, considerando todas as demandas e dificuldades atuais da profissão no ensino básico da rede estadual. A definição dos contornos da investigação partiu da construção da base teórica e conceitual, buscando compreender a atuação do professor de História através do conceito de representações sociais que, ao envolver a articulação entre elementos cognitivos, afetivos e sociais, configura-se como uma forma de conhecimento estruturado em sistemas de interpretação atuantes sobre a relação dos sujeitos com o mundo social e com os outros indivíduos (MOSCOVICI, 2004; JODELET, 1993). Estruturada como uma pesquisa qualitativa com abordagem de cunho etnográfico, os dados analisados são provenientes do estudo das entrevistas semiestruturadas e dos diários de campo, sendo estes provenientes da observação das práticas pedagógicas dos docentes colaboradores. As análises do presente estudo possibilitam um maior conhecimento da situação do ensino de História na rede estadual básica das localidades em questão, fornecendo-nos informações disponibilizadas e discutidas junto à Universidade Federal de Ouro Preto e junto aos sujeitos que colaboraram com o estudo. Os meses de convivência em cada contexto escolar, as conversas ao pé da lousa e os momentos de interação nas entrevistas nos mostraram a importância das representações sociais dos docentes nas articulações entre os momentos de vivências e sobrevivências dentro da profissão, no entrecruzamento de experiências, conhecimentos, significados e os valores que envolvem o fazer cotidiano e o ser professor.

Palavras-chave: Representações sociais. Saberes docentes. Ensino de História.

ABSTRACT

The Education process usual ly covers human ambiances with flows of meanings invested and reworked by the people in their daily activities, in their experiences and relationships. In public schools, in front of a lots of students, the teacher is challenged to mobilize and to build knowledge, elaborating meanings by apprehension of social objects to mediate learning, attitudes and values. Therefore, this research analyses the social representations of history teachers whose professional activities unfolds in the public schools of the location known as Região dos Inconfidentes, including state schools of the cities of Diogo de Vasconcelos, Mariana and Ouro Preto, belonging to the Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto's jurisdiction. Such as object of research, there presentations made by teachers about the historical knowledge, about the teaching of history and about education, has shown a key role in the dynamics between the experiences and the "survival" in History teaching, considering all demands and current difficulties of the profession in public education. The definition of this study starts with the construction of the theoretical and conceptual basis, trying to understand the role of teachers by the concept of social representations, including the connections between the cognitive, the affective and the social elements. That concept is understood as a form of knowledge structured in active systems of interpretation around the social life. Structured as a qualitative research with ethnographic approach, the data analyzed came from the interviews and the field diary of each teacher. The results of this work bring some comprehensions about the history teaching situation in those three locations and they provide some discussions shared with the five teachers who collaborated with this study. The months in the location schools, the conversations and the moments of interaction in the interviews showed us the importance of social representations operating between the moments of experiences and survival inside the profession.

Keywords: Social representations. Teacher's knowledge. Teaching History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa da área de atuação da SRE – Ouro Preto	50
TABELA 1 – Número de escolas por dependência administrativa na área de atuação da SRE – Ouro Preto	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FIRJAM – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ENTRE O SUJEITO E O MUNDO SOCIAL: PERCURSOS TEÓRICOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
1.1 Traçando formulações teóricas sobre as representações sociais	21
1.2 Percursos das representações sociais na Educação: entrelaçando cenários, sujeitos e significados	25
2 A METODOLOGIA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: ENTRE SUJEITOS, CAMINHOS E DICOTOMIAS	30
2.1 A pesquisa e seu objeto	31
2.2 As escolhas e o enquadramento do problema de pesquisa	32
<i>2.2.1 Fundamentando o olhar etnográfico: o cotidiano e a aula como texto</i>	<i>35</i>
<i>2.2.2 As entrevistas como momento de interação e organização de ideias</i>	<i>38</i>
2.3 Investigando a formação de professores de História: diálogos com as pesquisas e com o contexto	40
2.4 As dicotomias nos itinerários pelas cidades e escolas da Região dos Inconfidentes	48
2.5 Pessoas que lecionam História: perfis, escolhas e formação	53
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA	56
3.1 A escolha de um campo de ação no mundo	57
3.2 As representações de conscientização crítica e cidadania como atribuições do trabalho docente	58
3.3 Representações em tensão e negociação no cotidiano escolar	61
3.4 Breves reflexões sobre a questão da cidadania	65
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS RELATIVAS AO SABER HISTÓRICO ESCOLAR	68
4.1 Saberes docentes e saber histórico escolar	69
4.2 O desafio de trabalhar e dar sentido ao tempo dentro do tempo	70
4.3 A ponte presente-passado, a empatia histórica e a dimensão do	

conflito na história ensinada	71
4.4 Que país é esse: representações sociais em torno do Brasil	79
4.5 Representações em tensão: a flexibilização e as grades das grades curriculares	82
4.6 Quando se chega lá: satisfação profissional, “epifania pedagógica” e o uso do corpo no ensino de História	86
5 CONVERSAS AO PÉ DA LOUSA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TORNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
5.1 O contexto da Educação Básica pública e as representações sociais docentes	95
5.2 O professor medíocre e o aluno apático: concepções sobre os atores escolares	98
5.3 Funções da escola e mudança educacional: para além das “linhas de montagem”	100
6 (SOBRE)VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES	105
6.1 “Continuo ou caio fora?”	106
6.2 Entre vivências e sobrevivências no ensino de História	108
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICES	128
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA	129
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	130
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	131
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
APÊNDICE 5 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (UFOP)	138

INTRODUÇÃO

A professora de História, com 25 anos de idade e um ano e meio de experiência profissional, entra na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual no centro de Ouro Preto para mais um dia de trabalho. Ela organiza a turma e solicita a abertura do livro didático a partir do qual será iniciado o estudo de um novo capítulo da disciplina, sobre aspectos históricos do surgimento do Islamismo. Ao começar a explicar o assunto, o raciocínio da professora, em um trabalho de comparação, parte da noção de “Oriente”, contraposta às características culturais e históricas do “Ocidente”, para, em seguida, discutir os motivos do estudo do mundo islâmico, ressaltando a necessidade de se conhecer diferentes culturas e o dia a dia de outras sociedades.

A turma permanece silenciosa até o momento em que a professora, ao debater o significado da palavra “muçulmano”, problematiza a visão do senso comum que associa esse termo à ideia de terrorismo, por causa dos ataques de organizações terroristas islâmicas, como o “11 de setembro” nos Estados Unidos. Alguns alunos gritam “Bin Laden” e “Bomba” ao dizerem sobre as primeiras ideias que lhes vêm à cabeça. A exposição da docente, agora orientada para o presente ao discutir o preconceito contra o muçulmano, põe em destaque o caso do assassinato do brasileiro Jean Charles de Menezes na Inglaterra, confundido com um possível terrorista pela polícia inglesa, há alguns anos. Daí em diante, a discussão, com uma participação maior dos alunos, é orientada para os temas “preconceito” e “intolerância religiosa”, e a professora finaliza, dizendo: “Vocês acham certo isso?”; “Será que isso não vai contra um dos principais direitos humanos, que é a liberdade?”.

Liberdade, democracia, racismo, imperialismo, tempo, trabalho, cidadania, escravidão, política, Educação, gênero, memória... Uma aula de História pode abranger uma infinidade de temas que dizem respeito ao homem e que são, também, um terreno fértil para a criação de ideias, de significados e de representações sobre o mundo social. Além disso, as diferentes formas como um professor pode construir a sua própria fala e mobilizar saberes, no desenrolar de sua sequência didática, certamente são afetadas por suas visões de mundo e pelas maneiras como elabora e reconstrói a realidade em que vive.

Esse trecho acima, narrando uma aula de História, foi registrado em um diário de campo de observação e pode servir como um ponto de partida para pensarmos sobre as representações sociais que envolvem o trabalho de uma jovem professora, servindo também como um caminho para produzir conhecimentos sobre quem são as pessoas que lecionam História na Educação Básica, como elas constroem saberes e significados sobre o próprio ofício e de que forma isso afeta o exercício profissional cotidiano. E, apesar das pesquisas em Educação terem avançado bastante nesse campo de estudos nas últimas décadas, ainda sabemos pouco sobre quem são os sujeitos que têm afirmado seu papel, seus saberes, suas histórias de vida e sua formação na docência, assim como pouco sabemos sobre suas ideias e representações diante de um mundo em grandes transformações.

O conhecimento histórico escolar, ao trabalhar com a experiência humana no tempo, envolve representações em conflito, usos do passado, memórias de diferentes grupos sociais e identidades forjadas a partir de certas mobilizações e interpretações do passado, de articulações da consciência histórica e de noções de tempo. Contar uma história, construir um fato histórico dentro da sala de aula e atribuir sentido à passagem de tempo em meio a trinta ou quarenta jovens é uma tarefa bastante complexa, e as visões de mundo, concepções e condutas do professor inserido nessa dinâmica são fatores importantes no processo de elaboração de interpretações de uma determinada realidade histórica.

E há outros fatores que interferem nesse processo de construção de uma aula, atuando na orientação e na reorientação das práticas, como os significados que o professor atribui ao próprio ofício e as formas a partir das quais ele legitima e justifica sua atividade profissional para si e para o outro. Nesse sentido, as funções e sentidos atribuídos à Educação Básica também integram esse jogo dinâmico de trocas simbólicas, fundamentando algumas condutas, perspectivas e pontos de vista que constituem o cotidiano de exercício profissional.

Estas questões e problemáticas acerca do trabalho docente no ensino de História e da formação de professores constituem-se como o cerne desta pesquisa e, ao longo do tempo, foram desenvolvidas em meio a escolhas, recortes, leituras, idas e vindas às escolas, observações e convivências construídas com outros professores de História. Em torno dessas questões e das seleções realizadas, é preciso apresentar, por uma perspectiva mais subjetiva, o lugar de fala daquele que pesquisa.

O lugar de fala do pesquisador

As inquietações que mobilizaram nossa pesquisa de mestrado e os seus rumos posteriores não surgiram do acaso, elas têm a ver com a trajetória da pessoa que pesquisa e, por essa razão, é preciso fornecer alguns elementos de minha trajetória como condutor do processo de investigação que deu origem a esta dissertação. Como um professor de História iniciante, com um ano de experiência docente na rede estadual de Minas Gerais, deparei-me com o choque de realidade que marca a etapa de entrada na carreira, caracterizada pelo confronto com a situação concreta da sala de aula, pela descoberta e pelo entusiasmo, segundo os estudos dos ciclos de vida profissional dos professores propostos por Huberman (1995). Ao assumir as aulas junto às turmas de Ensino Médio de uma instituição na cidade de Ouro Preto, a curiosidade e os primeiros obstáculos de atuação já me faziam ter a vontade de conhecer a fundo os aspectos que envolvem o ser professor.

Desde os meus primeiros contatos com o mundo da escola, como um graduando, já me interessava por questões em torno da formação e da atuação docente, principalmente sobre as formas como um professor pode afetar seus alunos. Como bolsista de um programa de iniciação à docência, tive contato com a escola muito antes de fazer o estágio supervisionado obrigatório e, logo no primeiro dia, ao me apresentar a uma docente que me recebeu na sala dos professores, ouvi um sonoro: “Desista disso e vá para casa tentar outra coisa enquanto você ainda é novo, garoto...”.

Continuei minha trajetória aprofundando-me no campo do ensino de História, ainda com o olhar de curiosidade voltado para a figura do professor, e finalizei minha graduação com uma monografia que analisou questões em torno da identidade docente do professor de História. Logo nas primeiras semanas de exercício profissional na rede estadual, lembro-me de uma conversa durante o intervalo com uma professora de Geografia da mesma escola onde eu lecionava. Eu ainda estava nervoso e inseguro com meus primeiros dias de atuação e ela percebeu que eu era um novato e começou a me contar sobre os primeiros anos da carreira dela. A professora, hoje já próxima à aposentadoria, relatou-me que chorava no ponto de ônibus toda vez que saía da

instituição na qual lecionava, porque ela tinha dificuldades na gestão de sala de aula e porque não conseguia lidar com a indisciplina de alguns alunos. Tal relato me deixou tão assustado quanto curioso para compreender como seria a minha trajetória na docência dali em diante.

De todas as coisas que existem no mundo, o ser humano é uma das mais interessantes, talvez pelo fato de que nós nos espelhamos uns nos outros e utilizamos aquilo que foi construído pelo homem ao longo do tempo para referenciar nossas identidades e nossas visões de mundo. O professor, como uma figura de papel estratégico na formação de gerações de pessoas, na consolidação e na divulgação de ideias e modos de compreender o mundo social, também pode ser um objeto de conhecimento, uma fonte de investigação a partir da qual é possível se pensar a Educação Básica.

Meu lugar de fala, portanto, é caracterizado pelas questões e reflexões que giram em torno desses aspectos, e também pela curiosidade do olhar de um professor iniciante sobre cenários humanos. Observar e interpretar outros seres humanos é também uma forma de conhecer a nós mesmos, e eu percebi que podia compreender mais de mim mesmo a partir da reflexão sobre os outros que estavam tentando (sobre)viver no mundo profissional da docência.

A construção do percurso de investigação

Esta pesquisa teve como objetivo principal o estudo das representações sociais de professores de História cuja atuação profissional se desenvolve no ensino básico público da Região dos Inconfidentes (recorte geográfico a ser explicado mais adiante), abrangendo escolas estaduais das cidades de Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto, sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. O objeto de investigação foi construído a partir das representações sociais elaboradas pelos docentes em relação a três perspectivas: quanto ao saber histórico escolar, quanto ao trabalho docente no ensino da disciplina e quanto às visões sobre aspectos da Educação Básica no Brasil.

Nossa investigação envolveu cinco professores de História atuantes na rede estadual das cidades de Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto, cada um lecionando em uma escola diferente, efetivos ou em contrato de trabalho temporário, sendo três deles na etapa de começo de carreira, um docente com quinze anos de atuação e outra com quase trinta anos de experiência e às vésperas da aposentadoria. O acompanhamento do cotidiano de trabalho e a observação das aulas de História de cada um desses professores ocorreram durante o período de um a dois meses ao longo do ano de 2014, e a entrevista semiestruturada foi realizada mais ao final dessa temporada de convivência e aproximação.

O primeiro capítulo discute o quadro teórico que estrutura nossas análises, fundamentado no conceito de representações sociais, cuja consolidação se deu a partir das formulações de Moscovici (2004) e de Jodelet (1993). Procuramos destacar como tal referencial teórico é importante na medida em que considera as relações entre o sujeito e o mundo social, na articulação entre elementos cognitivos, afetivos e sociais, assim como sua estreita relação com as experiências cotidianas.

Estruturada como uma pesquisa qualitativa com abordagem de cunho etnográfico, nossa investigação procurou captar e compreender os referenciais simbólicos, os códigos e as práticas daquele universo cultural específico, observando como os sujeitos se percebem e a partir de quais categorias e significados se dá a organização sua atividade profissional. Dessa forma, o segundo capítulo descreve o traçado metodológico que pautou os modos de aproximação quanto ao mundo vivido dos sujeitos. A abordagem foi baseada na elaboração de diários de campo de observação das aulas dos professores participantes e na realização de entrevistas semiestruturadas, instrumentos a partir dos quais foi organizado o material que serviu de base para narrar as práticas e para a descrição de eventos ou conversas relevantes, tratados com base nos procedimentos gerais da análise de conteúdo.

O terceiro capítulo traz as análises das representações sociais relativas ao trabalho docente no ensino de História, discutindo os significados que envolvem as formas de se legitimar o próprio ofício, assim como os processos representacionais em torno das ideias de cidadania e de consciência crítica dos alunos. O quarto capítulo discute as representações sociais que permeiam o processo de construção de saberes históricos escolares, estudando os procedimentos que fundamentam os recursos de associação presente-passado, as formas de empatia em relação a determinados

conteúdos e personagens históricos, as tensões envolvidas na flexibilização dos programas curriculares, as visões sobre satisfação profissional e as situações práticas que denominamos de momentos de “epifania pedagógica”. Já o quinto capítulo abrange as reflexões feitas a partir das entrevistas semiestruturadas e dos diálogos em campo, agrupados sob a categoria de “conversas ao pé da lousa”, analisando as representações sociais dos cinco professores em torno de algumas características e problemas da Educação Básica no Brasil.

Os movimentos de ida e volta entre os diários de observação do campo, os tópicos das entrevistas, a descrição de trechos representativos das aulas de História, os meses de convivência e as “conversas ao pé da lousa” nos colocaram diante de um ponto de intersecção, de entrecruzamento de representações sociais, cujo cerne está na questão da continuidade na carreira, da sobrevivência profissional na docência a partir de significações que sustentam o cotidiano. O último capítulo analisa tais processos representacionais que possibilitam momentos de vivência dentro da sobrevivência profissional.

Assim, foi construído nosso percurso de investigação, entre cinco escolas, três cidades, cinco sujeitos diferentes, cinco trajetórias distintas no exercício da docência, aprendizagens e com-vivências realizadas durante um ano. O uso do pronome na primeira pessoa do plural para a escrita do texto foi proposital, pois nossa pesquisa estruturou-se como uma investigação “polifônica”, na qual ressoam as vozes de diferentes professores que abriram as portas da sua vida profissional e que a todo tempo colocavam questões, provocações e ideias fundamentais para o desenrolar do estudo. Esta dissertação, portanto, representa o esforço de tornar tudo isso inteligível e pesquisável, fixando essas formas de atuação profissional, inscritas no mundo social, a partir de suas (sobre)vivências no ensino de História.

1 ENTRE O SUJEITO E O MUNDO SOCIAL: PERCURSOS TEÓRICOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O senhor mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou.
João Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”, 1956.

Dentre as várias possibilidades e abordagens de uma investigação no campo da Educação, esta pesquisa partiu das problemáticas em torno do professor de História, de sua formação e de seu exercício profissional cotidiano na Educação Básica pública. O quadro teórico que estrutura nossas análises recorreu ao conceito de representações sociais, tal escolha se deu diante das inquietações e interpelações que normalmente surgem na docência em História, considerando que o estudo das representações sociais permite a compreensão de significados e práticas que constituem o fazer docente cotidiano.

As formulações teóricas em torno das representações sociais possuem caráter multidisciplinar, já que é possível encontrar referências em vários campos, como na Filosofia, na Sociologia, na História, na Psicologia ou na Antropologia. Conforme discutiremos mais adiante, as questões relativas a esse referencial teórico localizam-se no espaço de intersecção (e de conflito) entre as dimensões do sujeito e as do mundo social, e a “força” do conceito reside justamente na articulação entre elementos cognitivos, afetivos e sociais, na dupla faceta dimensão individual e dimensão coletiva, assim como na sua estreita relação com as experiências cotidianas.

Nosso estudo prioriza as perspectivas relativas à esfera do trabalho, estruturadas principalmente pelo viés sociológico, mas evitando uma postura que restringisse as dimensões do individual a um mero produto da sociedade e das relações sociais, ou a um subjetivismo que reduzisse o mundo social à perspectiva do indivíduo. Nesse sentido, de acordo com Jodelet (2009), é possível observar, nas Ciências Sociais, um retorno à noção de sujeito capaz de inspirar uma nova abordagem da subjetividade no campo de estudo das representações sociais. Ao longo da segunda metade do século XX, a noção de sujeito teria sofrido um descrédito dentro de várias correntes do campo das Ciências e da Filosofia, grosso modo, em razão de perspectivas oriundas do

positivismo, do marxismo, do estruturalismo, ou resultantes da combinação de algumas dessas perspectivas, assim como o behaviorismo dentro da Psicologia.

Já as últimas décadas do século XX, para Jodelet, registram a questão do sujeito em perspectivas política e histórica, reabilitando a condição de ator e pensante, bem como interrogando sobre a relação indivíduo/sociedade, não mais vista unicamente em termos de oposição entre ator ou agente e sistema social. Pensando de forma semelhante, Gaulejac (2004-2005) afirma que a questão do sujeito tem ganhado espaço no campo da Sociologia, assim como as noções de identidade e indivíduo, no que tange às temáticas como representações individuais e coletivas, às questões do imaginário, da subjetividade etc. Entretanto, para o autor, a Sociologia tem mostrado dificuldade em interagir com as questões de dimensão mais subjetiva, no que diz respeito às relações entre os vínculos sociais e o âmbito mais individual, incluindo o papel de fatores sociais no processo de exteriorização e interiorização dos sujeitos. Seria preciso, então, construir problemáticas complexas que possibilitassem analisar as articulações, as influências, os pontos de diálogo entre os dois processos, pois o lugar do sujeito se posicionaria na intersecção entre essas duas dimensões.

E é justamente nesse movimento mais amplo de investigação sobre o sujeito que optamos pelo referencial teórico das representações sociais e construímos nosso objeto da pesquisa a partir da atuação dos professores de História no ensino básico. Para a organização do quadro teórico, inicialmente traçamos alguns elementos do percurso de desenvolvimento teórico-histórico do conceito de representações sociais para, em seguida, analisar suas apropriações e especificidades em algumas pesquisas educacionais.

1.1 Traçando formulações teóricas sobre as representações sociais

A teoria das representações sociais originou-se dos trabalhos do psicólogo social Moscovici, na Europa na década de 1960, em meio aos debates teóricos sobre as relações entre os fenômenos do nível individual e do nível coletivo. O autor tem como ponto de partida a discussão sobre representações coletivas nas formulações de

Durkheim no final do século XIX, a partir das quais passa estudar as representações em torno da Psicanálise na segunda metade do século XX.

Moscovici (2004) procura demonstrar que a concepção durkheimiana seria estática demais e inadequada para o estudo das sociedades contemporâneas, pois as representações precisariam ser pensadas, primeiramente, como um fenômeno e não como um conceito. Elas teriam como função convencionar os objetos, dando-lhes uma forma definitiva e posicionando-os em determinadas categorias e modelos partilhados por um grupo de indivíduos. Trata-se de um fenômeno social específico estruturado e transformado a partir de intercâmbios comunicativos.

De natureza convencional e prescritiva, as representações sociais teriam a função de tornar familiar o não-familiar, uma vez que a dinâmica das relações estaria fundamentada na familiarização, nos universos consensuais em relação aos quais os objetos, sujeitos e fatos são percebidos de acordo com padrões prévios e paradigmas, sob a influência da tradição, da repetição e da memória. O não-familiar pode ser entendido como aquilo que atrai e, ao mesmo tempo, intriga, por tornar explícitos alguns pressupostos implícitos integrantes do consenso. A formulação de representações pode ser entendida, então, como um processo de tornar comum e familiar algo que seria incomum, procurando integrar o mundo mental e o físico, restabelecendo um sentido de continuidade no grupo ou indivíduo, segundo as formulações de Moscovici.

Em seu modelo teórico, há dois processos característicos: a ancoragem define o mecanismo que procura colocar em um contexto familiar as ideias estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, de acordo com o sistema de categorias que se considera apropriado. A comparação com um paradigma e os ajustes através de uma classificação permitem que se dê nome ao que era considerado estranho, permite imaginá-lo e representá-lo no mundo consensual. Já a objetivação consiste em transformar o abstrato em concreto, transferindo o que está no plano mental para o plano físico. É o processo de transformar a representação na realidade da representação, tornando a palavra que substitui a coisa na própria coisa. Tal processo reproduz um conceito em uma imagem, a noção ou imagem do conceito adquire uma existência quase física e autônoma.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos,

que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2004, p. 78).

O estudo das representações permite que se analise o elemento simbólico dos relacionamentos e dos universos consensuais que surgem nas interações entre as pessoas. Os significados gerados, ao atribuir linguagem, valores e ideias comuns, evidenciam a dimensão social que se distingue da faceta individual das representações.

Partindo das formulações de Moscovici, Jodelet foi uma das grandes responsáveis pelo aprofundamento teórico do conceito, que se difundiu em diferentes áreas, sobretudo a partir dos anos 1980. Para a autora, as representações sociais configuram-se como uma forma de conhecimento estruturado em sistemas de interpretação que atuam sobre a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros indivíduos. As situações de existência demandariam a construção de representações sociais, diante da necessidade de se ajustar, de se posicionar, de resolver problemas e elaborar ações diante de fatos, ideias, pessoas e coisas. Elas contribuiriam para guiar, na medida em que identificam, interpretam e definem diferentes elementos da realidade. Diante de situações particulares que em um contexto apresentam elementos novos ou estranhos, os grupos sociais elaborariam representações sociais das quais se retiram significações e saberes, definindo certas perspectivas de realidade que são partilhadas por um determinado grupo e constituem uma visão consensual da realidade (JODELET, 1993).

Segundo a autora, a expansão desses estudos se insere na mudança de perspectiva na História e na Antropologia, em recusa aos determinismos econômicos e dos condicionamentos sociais, ao modelo positivista ou do caráter dogmático da virada linguística. Em História, esse movimento registrou o recurso à noção de representação, o fortalecimento da micro-história, o crescimento das questões identitárias e dos estudos psicossociais:

[...] a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as

representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente (JODELET, 2009, p. 695).

Segundo a autora, o fenômeno registraria duas dimensões: uma dimensão de fenômeno cognitivo relativo a estados mentais individuais e coletivos, concernente à interiorização de experiências, condutas e pensamentos, e uma dimensão de elaboração social da realidade. O seu compartilhamento se insere em uma dinâmica social e seus conteúdos são preenchidos e organizados sob influência dessa dinâmica. Nos conteúdos representacionais relativos ao objeto representado, haveria três tipos de efeitos: as distorções, que acentuam ou diminuem certos atributos de um objeto ou situação, durante o processo de análise de suas qualidades; a suplementação, que diz respeito à atribuição de elementos e conotações que não pertencem ao objeto representado; o desfalque, que designa a supressão de elementos pertencentes ao objeto ou situação representada (JODELET, 1993, p. 16-17).

Em relação aos campos de pesquisa que recorrem ao conceito, seria possível observar três particularidades, segundo Jodelet (1993): a vitalidade, evidenciada pelos numerosos e diversos trabalhos e perspectivas nas quais a noção é empregada, integrando as Ciências Sociais e permitindo avanços teóricos; a transversalidade, pois associa as facetas do psicológico e do social, atravessando os campos da Sociologia, da Antropologia, da História etc.; e a complexidade em sua definição e tratamento, ao agregar uma dinâmica social e uma psíquica.

A partir da difusão do conceito de representações sociais, principalmente através dos dois autores citados acima, é possível verificar uma grande variedade de abordagens do tema em diferentes campos, pois se trata de um modelo teórico multifacetado. Nesse sentido, Guareschi e Jovchelovitch (2011) ressaltam três dimensões: a cognitiva, a afetiva e a social. A primeira envolve saberes sociais, providos de um caráter simbólico e imaginativo que abarca a dimensão afetiva, pois é concernente aos sentidos e sentimentos em relação ao mundo, inseridos em uma realidade social. O caráter social das representações refere-se tanto ao seu conteúdo quanto à sua função de mediação entre o sujeito e mundo social, ambos compreendidos como práticas sociais e processos de comunicação e não como um agregado de construções simbólicas:

Assim, são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese, como

na sua forma de ser. [...] elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2011, p. 68-69).

Em relação aos limites e problemas associados à teoria das representações sociais, o mais comum foi dirigido a uma falta de clareza na definição do conceito e à abrangência do termo “social”, principalmente nas indagações sobre qual deveria ser o tamanho dos grupos e qual o nível de consenso necessário para que se tratasse efetivamente de uma representação social. Quanto a esse ponto, o próprio Moscovici posicionou-se, afirmando que a teoria das representações sociais precisou ser elástica e complexa para perdurar em função da variedade das questões e fenômenos que ela se propõe explicar (MOSCOVICI, 2011, p. 8). A possibilidade de abordagens e fenômenos diversos traz o risco de estudos superficiais ou simplificadores das representações sociais, que podem acabar restritos à descrição, sem organizar e hierarquizar os elementos que as compõem, limitando-se a elencar discursos sem teorização. Outro risco pode ser a construção de análises que propõem uma relação causal e explicativa entre uma determinada representação e o comportamento dos sujeitos envolvidos, conforme alerta Wagner (2011).

As representações sociais, portanto, entrecruzam elementos de origem sociológica – ideologia, cultura, norma, tradições, interpretações da realidade social – e as noções de origem psicológica – imagens, cognição, condutas. Dessa forma, sua potencialidade na análise de fenômenos complexos reside justamente no fato de agregar uma dimensão individual e uma dimensão social dos dados, além de estarem situadas no espaço das interações e das alteridades.

1.2 Percursos das representações sociais na Educação: entrelaçando cenários, sujeitos e significados

Considerando que as representações sociais permitem uma aproximação ao dinamismo do cotidiano da sala de aula e das práticas docentes e possibilitam o estudo dos significados socialmente construídos, ao abranger sujeitos, objetos, fatos, ideias e

teorias (MADEIRA, 1997), introduzimos a discussão sobre o potencial desse referencial teórico para os objetivos do nosso estudo a partir da narração de uma situação registrada em diário de campo. Tal relato nos permite sugerir também alguns processos representacionais que se desenrolam no cenário de uma sala de aula.

Em mais um dia de trabalho na escola localizada em um distrito da cidade de Ouro Preto, o professor Carlos Andrade inicia sua aula em uma turma de 8º ano organizando os alunos em círculo para discutir uma atividade iniciada na aula anterior.¹ A proposta consistia em elaborar uma redação sobre como seria possível tornar o distrito onde os alunos vivem um lugar melhor. A turma, com cerca de trinta alunos na faixa etária dos doze ou treze anos, mostrava-se bastante barulhenta e inquieta, e a maioria não correspondia à expectativa do professor de cumprir a atividade e ler em voz alta para os colegas aquilo que havia escrito. Carlos Andrade coloca uma cadeira em um dos lados do círculo formado pelas carteiras e cadeiras dos alunos, pede silêncio diversas vezes. Pelo modo como dobra as folhas de papel que segura nas mãos, pela forma como se levanta e dá leves batidinhas na carteira parece bastante incomodado. Ao perceber que boa parte dos jovens não concluiu a redação e diante da necessidade de incentivar a discussão para a escrita do texto, o professor começa a sugerir exemplos de temas e argumentos para os trabalhos dos alunos.

O professor menciona primeiramente o caso de dois assassinatos ocorridos no distrito no último final de semana, cita o posicionamento dos políticos corruptos e os impostos que uma empresa mineradora não aplicaria no distrito como exemplos. No esforço de coordenar uma discussão em um ambiente bastante complexo e característico do dinamismo da sala de aula, podemos analisar esses três exemplos que emergem da fala do docente como possibilidades de representações sociais que, contrapostas a outras condutas e posicionamentos, podem nos ajudar a compreender como se dá a elaboração e a troca de significados, envolvendo saberes e concepções de mundo. É preciso ressaltar que, após essa situação, o professor repetiu essas mesmas três exemplificações em outras turmas, o que mostra como essas ideias passaram a orientar o desenvolvimento da atividade. A partir daí, podemos elaborar algumas questões como: Por que a escolha desses três exemplos? De que forma se relacionam com concepções

¹ Registrado em diário de campo datado de maio de 2014. O pseudônimo do professor foi escolhido por ele mesmo.

de melhoria do lugar onde se vive? Como se relacionam essas ideias com os saberes docentes e com o saber histórico? E com a Educação, de uma maneira geral?

Tal situação mostra-nos a riqueza dos significados que envolvem os sujeitos de um cenário escolar e, dessa forma, emergem possibilidades de se estudar diversos processos representacionais sugeridos a partir das interações e da incerteza que caracteriza o fazer docente cotidiano. Nesse sentido, as representações sociais no campo da Educação configuram-se como uma vertente de investigações que tem se expandido progressivamente nas últimas décadas, pois, ao focalizar questões relativas ao imaginário, às condutas e práticas sociais, se estruturam como estudos relevantes na análise dos mecanismos que interferem no processo educativo, captando com mais profundidade como pensam os atores de um contexto escolar determinado ou, ainda, como os processos simbólicos e sistemas de significação socialmente enraizados interferem na interação educativa (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008).²

Menin, Shimizu e Lima (2009) propuseram um estudo de 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado que se utilizaram das representações sociais como referencial teórico e como ferramenta de investigação, elaboradas em programas de pós-graduação brasileiros e defendidas no ano de 2004. A síntese crítica dessa produção mostrou que as formulações de Moscovici e de Jodelet, geralmente, são as mais recorrentes na fundamentação teórica. Em relação às tendências metodológicas dessa produção, as autoras destacam, dentre os procedimentos de coleta e tratamento dos dados, que os mais usados nos trabalhos com ou sobre professores foram entrevistas, questionários e, dentro deles, as questões de associações livres, com palavras indutoras em temas como: avaliação, ser professor etc. Quanto à análise dos dados, as mais comuns são as análises de discurso, de conteúdo, temática, categorial e descritiva. No entanto, essas pesquisas apresentam alguns problemas e limites comuns, como o fato de tratar as representações em abordagens mais descritivas do que comparativas ou interpretativas. Apesar disso, as autoras ressaltam que

a TRS [Teoria das Representações Sociais], mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional. [...] Nos trabalhos que

² É preciso ressaltar que não pretendemos esgotar o tema e nem abordar todos os estudos e vertentes possíveis, pois há um grande volume das pesquisas que, de alguma forma, recorrem a tal modelo teórico. Dessa forma, abordaremos alguns dos estudos sobre representações sociais que são referenciados nas pesquisas e trabalhos acadêmicos do campo da Educação.

investigaram os processos pedagógicos e relacionais, a maioria revela o quanto as representações sociais dos professores repercutem na forma de apropriação dos conteúdos ministrados na escola, e sugere que essas representações podem direcionar a prática pedagógica docente (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p.563-565).

As investigações educativas com representações sociais apresentam uma grande variedade de abordagens e possibilidades, sobretudo “na análise de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados”, segundo Dotta (2006, p. 27). Ao referenciar uma série de autores portugueses e brasileiros que realizaram estudos desse tipo na Educação, a autora destaca os que foram estruturados em investigações quanto às relações entre os mecanismos psicossociais e as aprendizagens, ou as investigações que posicionaram o professor diante de suas próprias representações, ou ainda as pesquisas sobre representações da escola, dos alunos ou das atividades docentes.

Em uma pesquisa que teve como objeto de investigação as representações sociais sobre o ser professor de um grupo de docentes do Ensino Médio da rede pública estadual de Paraná, Dotta ainda ressalta que as investigações cujo objeto são as representações sociais do ser professor contribuem para o delineamento da identidade desses sujeitos, ao permitir apreender a dinâmica da profissão docente que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o social, aproximando-se mais detalhadamente de suas necessidades formativas, das imagens e conhecimentos que pautam a ação profissional (DOTTA, 2006, p. 39)

Para referenciar apenas alguns estudos sobre o tema, citamos primeiramente o trabalho de André e Hobold (2009) acerca das representações de estudantes de um curso de licenciatura de uma instituição privada do sul do Brasil. Os resultados mostraram diferentes posições entre uma visão idealizada da profissão, a crença na função social da docência, a satisfação pela opção na carreira ou dúvida quanto à escolha diante das dificuldades relacionadas ao exercício profissional.

Como um estudo inserido na vertente das representações sociais relacionadas aos professores, Reis (2011) analisou os casos de quinze docentes em exercício, egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, objetivando a compreensão da constituição da identidade profissional. A autora concluiu sobre a predominância, entre as professoras envolvidas, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, na importância do papel social; porém, a

cobrança da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores e a desvalorização social da profissão mostram-se como fatores que levaram a uma contradição, gerando a crise de identidade.

Pensando as relações e aproximações entre as representações sociais e os saberes docentes, as autoras André, Hobold e Passos (2012) propõem que as primeiras tratam de um conjunto de saberes cuja origem encontra-se na vida cotidiana e nas práticas sociais; já os saberes docentes, inclusive os experienciais, envolvem uma diversidade de saberes profissionais. Dessa forma, algumas crenças e representações do mundo vivido poderiam se converter em saberes profissionais que pautam o exercício da docência e, portanto, as representações sociais e os saberes docentes se interpenetram e se alimentam mutuamente.

A potencialidade dos estudos com representações sociais em Educação reside, portanto, na capacidade de tal referencial oferecer uma aproximação quanto ao mundo vivido dos sujeitos, dos modos de percepção, compreensão e orientação da realidade social, oferecendo elementos que articulam as dimensões individuais e sociais. Por isso, citamos o exemplo retirado das observações de campo quanto às atividades do professor Carlos Andrade naquela situação específica em que o docente precisava coordenar uma atividade que envolvia a discussão sobre certos objetos sociais, inserida em um ambiente de interação bastante complexo e desafiador, o cenário de atuação docente marcado pela urgência e incerteza, no qual emergem processos representacionais que, a partir de agora, serão o nosso foco de estudo.

2 A METODOLOGIA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: ENTRE SUJEITOS, CAMINHOS E DICOTOMIAS

Escrever sobre o método é escrever sobre o caminho do caminhar, de onde partimos, por onde escolhemos percorrer e como fomos respondendo, escutando, buscando e encontrando as percepções que fundamentam os resultados do nosso trabalho. [...] O método é o caminho pelo qual escolhemos trilhar, mas também é inusitado, principalmente quando estamos abertos para a intensidade e para a verdade do vivido. Ana Luisa Teixeira de Menezes, “Educação Ameríndia”, 2009.

Este capítulo discute a metodologia de investigação, a construção do objeto da pesquisa e o tratamento dos dados reunidos, ao mesmo tempo em que caracteriza o contexto do estudo e os sujeitos colaboradores. Primeiramente, é preciso esclarecer que nossa abordagem dialoga com diferentes áreas do conhecimento, como a História e a Sociologia, porém estrutura-se como uma pesquisa em Educação, pois tem, como pontos de partida e de chegada, as questões que envolvem a formação de professores e o ensino de História na Educação Básica pública.

Isso nos remete ao tema da interdisciplinaridade nas pesquisas em Educação, uma vez que é possível constatar que a progressiva flexibilização entre as áreas de conhecimento e a produção de investigações educacionais tradicionalmente apresenta trânsitos disciplinares e interações com outros campos. A perspectiva interdisciplinar carrega seus riscos e limites, como o fascínio pelas novidades acadêmicas e modismos teóricos ou metodológicos, a perda de consistência e de rigor. Dessa forma, é preciso descrever e analisar criticamente todas as escolhas e caminhos que envolveram a abordagem e o tratamento de uma problemática do campo educacional, ponderando sobre os limites e adequações e estabelecendo um debate teórico-metodológico sobre o próprio estudo, procedimentos que procuramos adotar ao longo do nosso processo de investigação e que também serão explicitados nas seções a seguir.

2.1 A pesquisa e seu objeto

A presente investigação está inserida no campo de pesquisa da formação de professores, área que se consolidou nas últimas décadas do século XX. Segundo Diniz-Pereira (2013), a produção acadêmica do Brasil, até anos 1970, tinha ênfase no treinamento técnico em Educação, na dimensão da formação de professores com o predomínio de uma visão funcionalista, uma vez que inserida no paradigma da racionalidade técnica. Nos anos 1980, verifica-se a rejeição desses enfoques e a Educação passa a ser vista como uma prática social não-neutra que se relaciona com o contexto mais amplo; a escola é enxergada como um espaço de reprodução de relações sociais, diante da influência de críticas de inspiração marxista e de estudos de caráter filosófico e sociológico. Tal mudança se dá em um contexto de crise e de propostas de reformulação dos cursos de formação de professores, no declínio do autoritarismo brasileiro implantado em 1964 e no processo de redemocratização do país.

Nos anos 1990, de acordo com André (2010), o tema de formação de professores, antes muito atrelado ao campo da Didática, expande sua produção progressivamente através do aumento do número de estudos e pesquisas, consolidando um objeto próprio e uma comunidade de estudiosos da área, e o foco de boa parte das investigações mais recentes nesse campo tem incidido sobre o professor, seus saberes, práticas e representações. Este, portanto, é o contexto recente de nossas análises, também marcado por grandes e aceleradas transformações na sociedade, na cultura, nas instituições, na economia, no conhecimento científico e nas tecnologias, nos meios de comunicação, nas formas de pensar e agir. Em tal conjuntura, a problemática das relações entre sujeito e mundo social tem se colocado como um fecundo ponto de investigação nas ciências humanas e sociais.

O nosso problema de pesquisa, ao indagar sobre as representações sociais dos sujeitos em questão, considera que a História configurada como disciplina escolar envolve representações sociopolíticas, usos do passado, memórias de diferentes grupos sociais e identidades forjadas a partir de certas mobilizações do passado, de articulações da consciência histórica e de noções de tempo. Ou seja, certas características da educação histórica escolar foram associadas aos constructos teóricos que fundamentam nossa abordagem sobre os professores de História, sobretudo no que tange aos

processos representacionais e visões de mundo e de realidades históricas relacionadas ao Brasil.³

Por isso, a primeira perspectiva de análise das representações sociais dos professores de História envolvidos em nosso estudo será a relativa ao ofício de professor de História. A segunda perspectiva de análise abrange as representações referentes aos saberes docentes e a terceira discute as representações desses sujeitos sobre aspectos da educação escolar de um modo geral. Essas três dimensões constituem aquilo que chamamos de objeto de pesquisa.

2.2 As escolhas e o enquadramento do problema de pesquisa

Começamos a discussão sobre os caminhos de nossa investigação a partir do primeiro registro de nossos diários, o relato de uma situação ocorrida durante a etapa de negociação para a entrada em campo, conforme as exigências do Comitê Ética em Pesquisa da UFOP, dentre elas, a autorização para observar e entrevistar os professores das escolas estaduais.⁴ A ocasião envolveu uma conversa com a diretoria da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, durante uma reunião na qual foram apresentados formalmente o projeto da pesquisa e a proposta de investigação.⁵

Durante a conversa, em tom de um desabafo, há muito tempo contido, a diretora relatou uma série de problemas comuns na relação entre a escola pública e a universidade, como o distanciamento entre os dois domínios, o não-diálogo das pesquisas com as especificidades locais e com seus sujeitos e a falta de retorno das pesquisas educacionais para os professores das escolas básica envolvidos nessas atividades. Nesse mesmo tom da conversa, foi levantada uma série de questionamentos quanto ao projeto de pesquisa apresentado na ocasião, pois a diretora mostrou não

³ É preciso ressaltar que não estamos hierarquizando as disciplinas escolares e nem posicionando o ensino de História como mais relevante do que os outros conteúdos escolares. O que estamos dizendo é que a própria natureza do conhecimento histórico escolar envolve temáticas relativas às representações sociais, assim como integra a própria constituição histórica dos indivíduos enquanto seres humanos.

⁴ Mais informações no site do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP: <http://www.comitedeetica.ufop.br/>. Esta pesquisa foi aprovada pelo referido Comitê, o parecer encontra-se como Apêndice 1.

⁵ Diário de campo referente às conversas e negociações para entrada em campo, registro datado da última semana de novembro de 2013.

acreditar que estudos desse tipo pudessem oferecer alguma ajuda ao professor em sua ação cotidiana.

Esse registro inicial de nossa jornada de investigação, além de nos evidenciar alguns dos dilemas e dificuldades com as quais nos depararíamos com o desenrolar do estudo, serve como um ponto de diálogo a partir do qual são pensadas as escolhas de uma pesquisa, as readequações e os recortes. Diante de uma realidade complexa como a educação pública, não é possível trazer soluções mágicas, respostas prontas ou resultados imediatos e, como envolvem cenários humanos multifacetados, é preciso optar por formas de se focalizar determinados aspectos, selecionando modos de tratamento para certos elementos dessa realidade.

O enquadramento do nosso problema de pesquisa surgiu da tentativa de compreender melhor o trabalho do professor de História e a organização de sua atuação profissional diante das dificuldades e demandas que, normalmente, emergem durante a atividade docente cotidiana, e considerou também o contexto do ensino básico público. As indagações e problematizações conduziram à opção por uma metodologia de investigação qualitativa que, segundo André (1995), prioriza uma perspectiva holística dos fenômenos, ou seja, que considere todos os elementos componentes de uma situação, os modos como interagem e se influenciam. A abordagem qualitativa, de acordo com a autora, emerge em fins do século XIX, diante dos questionamentos de cientistas sociais quanto ao emprego de métodos de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentados em perspectivas positivistas, nos estudos das áreas de humanas e sociais. O conceito de pesquisa qualitativa gera diversas discussões, pois é utilizado com muitos sentidos, às vezes empregado simplesmente como oposição ao que se define como quantitativo ou mesmo sem que se explicita de que tipo de pesquisa se trata. Dessa forma, associar o conceito apenas por oposição ao quantitativo ou a uma perspectiva positivista de ciência é construir uma visão reducionista, conforme André (1995), pois quantidade e qualidade estão intrinsecamente relacionadas.

Quanto às formas de reunião de dados e suas possibilidades de abordagens, optamos por associar dois instrumentos principais: o primeiro refere-se à observação da atuação em sala de aula dos docentes participantes, atividade que gerou os diários de campo elaborados a partir do esforço de uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978); e o segundo foi articulado a partir de entrevistas semiestruturadas, transcritas e analisadas. Considerando que cada instrumento reconstrói o objeto de pesquisa de maneira

específica, optamos pelo cruzamento dessas diferentes formas de abordagem para compreender as múltiplas facetas da realidade em questão.

A abordagem sobre o campo de investigação é de cunho etnográfico, ou seja, fundamenta-se em técnicas e elementos associados à Etnografia, que compreende o estudo e a descrição de um grupo social, realizado por meio da coleta de informações acerca dos valores, hábitos, práticas e comportamentos desse grupo (ANDRÉ, 1995). Estudos desse tipo procuram apreender e expor a posição e a perspectiva dos participantes, priorizando o modo e o significado como eles enxergam a si próprios e o meio que os cercam. Ocorrem por meio do trabalho de campo, no qual o pesquisador pode estabelecer contato direto com o ambiente estudado, com as pessoas, fatos e situações desse ambiente por um certo período de tempo.

Geertz (1978) salienta que a Etnografia vai além das técnicas e procedimentos, como estabelecer relações, selecionar ouvintes, mapear ou construir diários de campo, pois ela se configuraria como o esforço intelectual de uma “descrição densa”, voltada às hierarquias estratificadas de estruturas significantes. Dessa forma, as descrições aqui feitas a partir dos diários de campo da observação dos docentes colaboradores baseiam-se nesse tipo de abordagem descritiva, e elaboram a narração que traz leituras de dados providos de uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas” (GEERTZ, 1978, p. 20).

A aproximação da Etnografia com o campo da Educação aparece de forma mais nítida no final da década de 1970, de acordo com André (1995), com o fortalecimento de novas frentes de pesquisa em alguns países. A partir dos anos 1980, a pesquisa do tipo etnográfico na Educação ganharia mais difusão, chegando a uma produção mais regular e consistente nos anos 1990, buscando apreender as ações, os valores, as relações de poder, os mecanismos de dominação e resistência, as contradições, os processos e os modos de entendimento da realidade dos atores em questão. Segundo Jardimino (2013), o avanço das pesquisas etnográficas escolares e os estudos de caso na década de 1990 em diante trouxeram algumas questões acerca do estatuto da Etnografia na pesquisa em Educação: se ela seria uma técnica, um procedimento de coleta de dados ou um método de pesquisa, ou ainda se a escola seria um espaço de microetnografia, considerando que as investigações não englobam toda a comunidade de atores escolares.

Adotando a Etnografia como recurso metodológico para compreender as atividades dos professores, os primeiros registros dos diários de campo logo nos trouxeram um grande volume de informações e muitas possibilidades de análise e, a partir daí, surgiu a necessidade de fundamentar e direcionar o olhar de cunho etnográfico, evitando um excesso de abertura e de dados que nos fizessem perder o foco da pesquisa. Diante disso, recorreremos às formulações sobre o cotidiano e sobre a aula como texto, explicitadas a seguir.

2.2.1 Fundamentando o olhar etnográfico: o cotidiano e a aula como texto

Ao longo da década de 1970, Certeau (2013) coordenou uma grande pesquisa que analisou algumas práticas ou modos de fazer cotidianos no contexto francês, tendo como objeto o que ele caracterizou como combinatórias de operações dos usuários ou consumidores, daquilo que seria produzido pelo sujeito e que se esconderia por baixo de uma condição de dominação ou passividade. Na tentativa de teorizar as práticas cotidianas, as operações e manipulações, Certeau estabeleceu diálogos com a produção de Foucault e de Bourdieu, elaborando a formulação na qual “o cotidiano se inventa com maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2013, p. 38). Analisando o conceito de táticas dos praticantes na descrição de algumas atividades (ler, falar, caminhar, habitar, cozinhar) consideradas significativas, o autor acaba captando a inventividade e as microresistências diante de certas fronteiras de dominação, interpretadas através das “práticas comuns” e das “artes de fazer”.

O tema do cotidiano no campo das investigações educacionais tem crescido nos últimos anos, diante do interesse pelas questões rotineiras e acontecimentos diários que envolvem os atores escolares e os comportamentos e práticas que se dão no espaço da sala de aula (DURAN, 2007). Analisar as práticas, criações e artes do cotidiano na escola é algo que permite a observação de aspectos contraditórios e de múltiplas perspectivas que envolvem os atores escolares e suas interações. Se retornarmos ao trecho da situação cotidiana que envolveu o professor Carlos Andrade, na necessidade de coordenar a atividade de discussão com seus alunos sobre as melhorias do distrito onde leciona, podemos perceber como é no cotidiano, na urgência e na incerteza da

docência que emergem as táticas e modos de fazer como “uma caça não autorizada”, através dos quais podemos analisar certas representações sociais que se constituem em elementos integrantes dessas táticas, do saber-fazer.

Falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento (DURAN, 2007, p. 120).

As observações das práticas pedagógicas dos professores de História foram pautadas por um roteiro de observação (APÊNDICE 1) que procura descrever e analisar as formas como as aulas de História eram estruturadas, gerando um diário de campo referente a cada colaborador. O olhar sobre a atividade profissional cotidiana dos participantes articulou-se, inicialmente, através de um esforço de estranhamento, em movimentos de transformar o familiar em exótico, conforme posiciona DaMatta (1978), na medida em que o conhecimento prévio do espaço escolar nos demandou um certo afastamento para melhor captar a posição do outro, suas vivências e visões particulares.

Nesse sentido, segundo Velho (1978), o que parece familiar não necessariamente seria conhecido, já que familiaridade não pressupõe obrigatoriamente o conhecimento efetivo da coisa em questão, nem a compreensão de uma paisagem social e das lógicas das relações entre seus atores. E compreender o que é familiar poderia ser mais difícil do que analisar o que parece exótico ou incomum. Entretanto, “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p. 45). A escola, portanto, como um cenário bastante conhecido por boa parte das pessoas, exige esse esforço de estranhamento sobre o seu cotidiano.

O ato de observar e analisar uma aula de História exigiu certa fundamentação, principalmente no que tange à relação entre as representações sociais e os saberes docentes, na tentativa de ultrapassar uma reflexão meramente descritiva ou mesmo normativa que enfatizasse mais aquilo que os docentes deveriam fazer em lugar daquilo

que eles efetivamente realizam nas atividades profissionais cotidianas. Dessa forma, recorreremos ao constructo de abordagem da “aula como um texto”, conforme propõe Mattos (2006), na discussão sobre facetas da formação de historiador e de professor que conduziu à percepção da condição de autoria tanto daquele que escreve um texto histórico como daquele que elabora e realiza uma aula de História.

Tal formulação, procurando evitar hierarquizações entre a escrita da História e a História ensinada, propõe a ideia da aula como texto, como possibilidade de tornar mais visível o conhecimento produzido no processo de ensino-aprendizagem da História escolar, conferindo-lhe, assim, certa materialidade. A referida ideia é construída através do alargamento da noção de escrita e de texto histórico, não desconsiderando o fato de que toda aula é marcadamente efêmera, tendo como apoio principal o discurso oral, embora mobilize recursos escritos, sendo também regida pelo tempo e os limites por ele impostos (MAGALHÃES; GONTIJO; ROCHA, 2009). Dessa forma, reabilitar a condição de autor do professor de História é um movimento de libertação, de superação de uma inferioridade, o que Mattos (2006) caracteriza como uma “desforra”, diante da hierarquização que estabeleceu a primazia do texto escrito assumida na produção do conhecimento histórico:

Uma leitura singular que revela o fato de os professores de História estarmos imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando uma inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz História; e que somente ao se fazer História por meio de uma aula nos tornamos professores de História. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica (MATTOS, 2006, p. 11).

Portanto, as observações das atividades profissionais dos docentes colaboradores pautaram-se pelo olhar de cunho etnográfico, orientado para a compreensão dos valores e posições dos sujeitos que emergem durante práticas cotidianas no cenário da sala de aula; simultaneamente, registrando a organização dos saberes docentes e compreendendo as aulas de História como um texto para a análise das representações em torno do saber histórico escolar. Esse material, pautado pelo roteiro de observação, foi reorganizado em diários de campo referentes a cada dia de trabalho de docente

colaborador, a partir dos quais são narradas as situações aqui descritas “densamente” e interpretadas.

Esse período de tempo de com-vivência pode ser pensando como um dos pontos cruciais de nosso caminho metodológico, pois, conforme defende Menezes (2009) em um estudo etnográfico sobre a dança e a educação escolar em aldeias Guarani, a vivência e a partilha das atividades cotidianas permitem englobar a sensibilidade, a corporeidade, o aprofundamento da visão do pesquisador diante da complexidade do campo de observação. Por questões de operacionalidade e viabilidade da pesquisa, a observação da prática pedagógica ocorreu por cerca de um a dois meses de atuação de cada um dos cinco professores colaboradores, e esse recorte certamente impõe alguns limites à nossa análise, e, por isso, a observação foi empregada conjuntamente com outra forma de abordagem do campo de pesquisa, no caso a entrevista semiestruturada.

2.2.2 As entrevistas como momento de interação e organização de ideias

As entrevistas semiestruturadas e orientadas por um roteiro (APÊNDICE 2) buscaram a análise das posições, opiniões e perspectivas dos participantes expressas de forma mais direta ao retomar a própria trajetória de formação, ao repensar o papel do próprio ofício no mundo contemporâneo e ao avaliar as funções do saber histórico na escolarização básica. De acordo com Fraser e Gondim (2004), as entrevistas constituem-se como uma modalidade de interação entre dois ou mais sujeitos, estruturada em uma conversação dirigida a um objetivo definido. Trata-se de uma forma de interação social que recorre a palavras, signos e significados, privilegiando a fala dos atores sociais, possibilitando o alcance a níveis de compreensão de uma determinada realidade, acessível por meio de discursos que revelam percepções de mundo, crenças, valores e significados atribuídos pelos indivíduos, que se expressam no cotidiano e nos comportamentos. Dessa forma, a entrevista poderia ser entendida como um “texto negociado” resultante de um processo interativo e de trocas verbais e não-verbais entre os envolvidos (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

A opção pelas entrevistas semiestruturadas, além de permitirem uma postura mais aberta durante o processo interativo, possibilita também meios da autorreflexão e

de ação emancipatória, quando confrontadas com os próprios participantes do estudo e associadas a outras técnicas de agrupamento de informações e problemáticas. As transcrições das entrevistas⁶ organizaram um material textual tratado e estudado a partir da perspectiva de análise de conteúdo. Os diários de campo com as situações e os textos das aulas observadas também receberam tal tratamento analítico.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo configura-se como o conjunto de técnicas de análise das comunicações que recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos de mensagens, a partir dos quais é possível inferir conhecimentos referentes às condições de produção e ao contexto, ou ainda sobre o emissor da mensagem, assim como elementos e variáveis de natureza psicológica, histórica, sociológica, cultural e etc. O fundamento da especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre “a superfície dos textos, descrita e analisada” e os “fatores que determinaram estas características”, realizado a partir das deduções e inferências que realçam sentidos contidos em um segundo plano (BARDIN, 2011, p. 47). Os métodos, de uma maneira geral, envolvem os seguintes procedimentos: a fase de pré-análise, na qual se realiza a escolha e organização do material, de modo a tornar operacionais as ideias; a leitura flutuante, para deixar-se invadir pelo texto e conhecê-lo; a fase de exploração do material, que consiste em operações como codificação, decomposição, enumeração, de acordo com os objetivos estabelecidos.

A codificação diz respeito ao tratamento do material em questão, organizado por recortes, enumerações, agregação e classificação, através dos quais podem emergir o que Bardin (2011) caracteriza como unidades de registro, isto é, cada “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, podendo ser isolável em núcleos de sentido (BARDIN, 2011, p. 135). A enumeração é o modo de contagem das unidades de

⁶ Segundo Gago (2002), as questões que envolvem transcrições ainda são pouco debatidas, pois não há consensos como, por exemplo, na transcrição de itens não-lexicais (ãhã, ãhn) e fenômenos de variação, como apagamento de sons finais de palavras. Pode-se representar a grafia da fala em registro na norma padrão culta, ou pode-se incorporar detalhes da pronúncia na transcrição. Nas transcrições aqui realizadas, buscamos a proximidade e a fidedignidade quanto às falas dos docentes, combinando a manutenção de alguns detalhes da pronúncia com a modificação ou retirada de alguns vícios de linguagens e formas de expressão comuns à oralidade cotidiana. Nos casos em que operamos pequenas adaptações (como grafar os sons finais das palavras apagados durante a pronúncia), a escolha se deu para evitar o risco de que a leitura feita pelos participantes de suas próprias entrevistas fizesse com que eles entendessem os fenômenos típicos da linguagem oral espontânea como erros de linguagem, criando uma perspectiva negativa de desvalorização das próprias falas. Para mais informações sobre transcrição, cf.: GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em análise da conversa. **Vereadas – Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

registro, as formas de analisar presenças e ausências de seus elementos; já a categorização configura-se como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um determinado material, em processos de diferenciação e reagrupamento, e delimita categorias que reúnem um grupo de unidades de registro, em razão de suas características comuns ou semelhantes.

Na presente investigação, o processo analítico de tratamento dos dados obtidos nos diários de campo das observações e nas transcrições das entrevistas semiestruturadas foi pautado nesses procedimentos gerais da análise de conteúdo acima descritos, tanto no estudo do material individual relativo a cada docente participante, como também na visão de conjunto dos dados, nas aproximações e recorrências estabelecidas. Tais técnicas de pesquisa apresentam seus limites e problemas internos, assim como qualquer outro procedimento e, por isso, são postos em constante diálogo entre si.

2.3 Investigando a formação de professores de História: diálogos com as pesquisas e com o contexto

A produção intelectual da área do ensino de História está em intrínseca relação com o contexto de institucionalização da disciplina escolar e com as transformações que esta registra nas últimas décadas na Educação Básica brasileira. Faremos aqui um duplo movimento de caracterizar algumas pesquisas do campo de ensino de História que focalizaram a formação docente, ao mesmo tempo em que serão referenciados alguns elementos da trajetória e das mudanças dessa disciplina escolar no Brasil. Consideramos esse duplo movimento relevante, uma vez que nos permite pensar a formação e o trabalho dos professores participantes de forma mais ampla.

A História, como disciplina escolar, possui um percurso histórico no qual é possível verificar transformações e permanências em seus conteúdos, métodos e currículos. Assim como as outras disciplinas que foram organizadas e estruturadas para a formação dos indivíduos nos sistemas escolares, o conhecimento histórico elaborado no âmbito da Educação Básica envolveu (e ainda envolve) disputas ideológicas, relações de poder e diálogos com o contexto político e cultural mais amplo. Segundo

Fonseca (2011), ao longo século XIX, o fortalecimento das identidades nacionais e uma maior sistematização do saber histórico e das investigações contribuíram para a escolarização da História, estruturada na afirmação e legitimação do passado comum – dos grandes fatos e heróis e dos poderes políticos hegemônicos – tanto na Europa quanto na América. Nesse sentido, a perspectiva nacionalista e legitimadora do Estado é que se configura como o eixo da organização da História escolar, dos seus procedimentos próprios, conteúdos e adequações de linguagem.

No Brasil pós-independência, segundo a mesma autora, tal contexto é marcado pela necessidade de modernização diante de uma forte exclusão social e escravidão, na emergência de medidas educacionais que pretendiam atender aos objetivos das elites dirigentes, procurando estabelecer formas de controle sobre a população e de construção de uma identidade nacional, diante de um complexo quadro social marcado pela diversidade étnica e cultural. A criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838, também envolveu o ensino de História, pois tinha em vista forjar e difundir uma história nacional em programas curriculares e manuais didáticos:

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagens refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2011, p. 47).

Na passagem do XIX para o XX, segundo Bittencourt (2011), com o fim da escravidão, a introdução do regime republicano e o processo de imigração e urbanização, as políticas de escolarização tiveram que se adequar a um contingente social mais amplo e diferenciado. A História procurava integrar grupos sociais de forma a fortalecer e homogeneizar uma identidade nacional e uma cultura histórica brasileira, inculcando normas e valores adequados à manutenção da ordem, embora houvesse tentativas mais isoladas de englobar outros grupos e de valorizar histórias mais locais. Nas primeiras décadas do século XX, com as reformas Francisco Campos, em 1931, e a Gustavo Capanema, de 1942, a História é progressivamente consolidada como disciplina escolar com importante papel na formação da consciência patriótica, através da valorização de personagens de destaque e de grandes acontecimentos do passado nacional.

Já durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, a redefinição dos objetivos educacionais se deu de acordo com a doutrina de Segurança Nacional, e o ensino de História (assim como de outras disciplinas) foi configurado no sentido de evitar interpretações e análises críticas que questionassem o governo autoritário voltado à moralização e à educação cívica comprometida ideologicamente com a ordem. As finalidades político-ideológicas atribuídas à história escolar do período, dessa forma, buscavam o fortalecimento do civismo e patriotismo, funcionando como um dos elementos de controle ideológico do Estado autoritário (FONSECA, 2011). É no seio de tais objetivos que ocorre a criação das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, assim como a diluição de conteúdos de História e disciplinas afins nesse programa:

A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo de saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia etc. Este seria o caminho para a formação do “cidadão”, do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado (FONSECA, 2011, p. 58).

Nas décadas de 1970 e 1980, com a crise do governo autoritário e com o processo de redemocratização do país, surgem os movimentos de renovação e elaboração de novas propostas tanto para a Educação em geral como para o ensino de História. Fonseca (2011) destaca os debates de reformulação em São Paulo e Minas Gerais, enfatizando análises críticas que posicionaram outros grupos sociais como sujeitos do processo histórico, organizando conteúdos com clara inspiração em alguns conceitos e princípios marxistas, como modo de produção, classe dominante, apropriação do excedente, luta de classe e etc. Para Gusmão (2004), o ensino de História assume um papel de destaque nos debates educacionais desse contexto, sobretudo nas frentes que defendiam o ensino como espaço de discussão e luta sociocultural.

Dos anos nos 1990 em diante, verifica-se a busca de uma aproximação com o saber científico, com as mudanças historiográficas e seus debates mais recentes, de influência da tendência francesa “Nova História”, passando a englobar os enfoques da História das Mentalidades e do Cotidiano. A flexibilização e diversificação de conteúdos e metodologias de ensino ganham progressivamente mais espaço, embora isso não signifique um rompimento completo com as práticas tidas como tradicionais,

com a perspectiva linear ou cronológica, nem com o paradigma marxista de interpretação histórica (FONSECA, 2011).

Entretanto, é possível problematizar a narrativa da história do ensino de História que concebe um movimento de renovação que ganha seu auge a partir dos anos 1980. É preciso considerar que o processo de transformação em disciplina escolar não ocorreu de forma linear progressiva, na medida em que envolveu avanços, recuos e desvios, percursos nem sempre evidentes nas fontes acessíveis a respeito da história do ensino de História.

Analisando as características gerais das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental e o Médio, Bittencourt (2011, p. 111-128) conclui que tal documentação apresenta uma abordagem mais detalhada, maior consistência do conhecimento histórico e de elementos teóricos e metodológicos da disciplina; que o programa busca a legitimidade do docente quanto à sua implementação, evitando assim resistências e oposições às regulamentações oficiais; oferece maior autonomia à prática docente; coloca os alunos em uma perspectiva de sujeitos no processo de aprendizagem, aceitando os saberes prévios; apresenta propostas baseadas principalmente na história sociocultural, onde o conceito de cultura atua ocupando a posição que antes ocupavam o conceito de civilização e a perspectiva de uma história eurocêntrica; articula objetivos relativos à construção da identidade e formação da cidadania, formação intelectual e desenvolvimento de um pensamento crítico.

No movimento de diversificação das décadas mais que recentes também se verifica o aumento da produção científica e das publicações cujo objeto de estudo abrange questões do campo do ensino e da aprendizagem em História. Além disso, há também a ampliação dos grupos de pesquisa e realização periódica de eventos como o Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (realizado desde 1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Em um levantamento do estado do conhecimento sobre o ensino de História nas dissertações e teses defendidas em IES mineiras (UFMG, UFU, UFJF e PUC-MG) no período de 1993-2010, Fonseca e Carvalho (2012) verificam que a maior parte foi desenvolvida em programas de pós-graduação em Educação, e uma das temáticas mais recorrentes tem sido a formação e a profissionalização de professores de História nos diferentes níveis, normalmente recorrendo a fontes orais e escritas, voltadas para um aspecto particular do processo

formativo. Outra temática bastante recorrente abrange o currículo e o ensino da disciplina focalizando mudanças nos programas, concepções de mundo veiculadas e experiências de mudanças.

Em relação às investigações que abrangem a formação docente, referenciamos primeiramente os estudos que trabalham com histórias de vida de professores, relacionando-as aos saberes. Coelho (2007) elaborou uma investigação sobre como se constituem os saberes e práticas de professores de História do Ensino Médio de São João del-Rei-MG. Fundamentada na concepção de saberes docentes de Maurice Tardif, a autora enfatiza as histórias de vida e experiências de seis indivíduos atuantes no Ensino Médio de escolas estaduais, analisando as formas como o conhecimento acadêmico deixa de ser referência significativa para a prática pedagógica, à medida que a experiência ocupa um lugar mais privilegiado nas ações daqueles professores.

Com uma abordagem semelhante, Fonseca (1997) elaborou um estudo que se tornou referência no campo, analisando as histórias de vida de diferentes gerações de professores de História em diversos contextos do Brasil nas décadas finais do século XX. Escolhendo entre dez e quinze docentes do Ensino Fundamental e Médio, aposentados ou em final de carreira, que tivessem experiências diversificadas e fossem provenientes de diferentes áreas do país, Fonseca investigou suas experiências pessoais e educacionais, as transformações nos processos de apropriação e transmissão de conhecimento histórico, de formação e trajetória profissional docente, elaborando reflexões sobre o significado atribuído pelos docentes ao próprio trabalho e também sobre a prática no interior de mudanças sociais mais amplas da educação brasileira. A autora conclui que a formação ultrapassa os cursos superiores, pois os elementos pessoais e da experiência também seriam fatores integrantes do processo formativo, os saberes seriam construídos permanentemente, ao longo de um processo em que a experiência e a história de vida desses professores constituem-se como fatores que interferem no percurso profissional.

A questão das memórias associadas aos saberes docentes também aparece como objeto de pesquisas da área, como nos trabalhos de Meinerz (2010) e de Gusmão (2004). A primeira autora trabalhou com docentes de História da rede pública de Porto Alegre-RS, analisando os discursos e ações desses professores em relação ao ensino de História, tentando perceber de que forma essas memórias, ao estabelecerem conexões com o conhecimento histórico, interferem nas relações com os alunos e nas formas

como eles compreendem o conhecimento histórico. Gusmão (2004) analisa depoimentos de professores de diferentes gerações quanto à polarização entre o discurso da modernidade e da inovação e a nostalgia da “fase de ouro da escola pública”, observando as formas como os docentes elaboram interpretações sobre a própria carreira, quais os pontos de ruptura e continuidade na cultura e na identidade profissional.

Essa pesquisa de Gusmão (2004), realizada com oito professores de História atuantes em três cidades paulistas (Assis, Presidente Prudente e São Paulo), verificou nas gerações mais novas a tendência em priorizar a cidadania e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em lugar da transmissão de conhecimento histórico e de noções de verdade. Entretanto, o mesmo discurso registraria uma crítica ao empobrecimento de conteúdo e seus prejuízos para a juventude. Haveria também uma tendência em recusar conteúdos tradicionalmente priorizados da História Política e Econômica, em favor da abordagem mais presentista, da capacidade de análise de textos e da formação de atitudes.

Outras possibilidades de investigação acerca da formação de professores de História são os estudos que trabalham com as concepções de mundo ou com a consciência histórica dos docentes. Como referência da primeira abordagem, Nunes (1996) analisou as visões de mundo e de sociedade contidas nas metodologias e práticas pedagógicas na História ensinada em instituições da rede pública de Uberlândia-MG por professores de 5ª a 8ª séries, sob a tese de que as concepções de mundo na disciplina escolar são marcadas, na maioria das vezes, pela veiculação de noções tradicionais de História, de mundo, de homem e de sociedade, nas quais o sujeito seria sempre posicionado como um ser passivo e receptivo na análise do processo histórico.

Em relação à segunda abordagem, referenciamos Pacievitch (2007), cuja pesquisa investigou a constituição de identidades de professores de História a partir do eixo da formação da consciência histórica, da relação com o conhecimento histórico e com a religiosidade. O estudo, fundamentado teoricamente em Rüsen e Heller, articulou-se a partir do depoimento de cinco docentes e de dados estatísticos envolvendo outros 67 professores de História da rede estadual de Ponta Grossa-PR, obtidos através de questionário. Dentre as análises discutidas e tendências representativas das identidades dos professores de História, a autora conclui que a consciência histórica e a ação política estão bastante interligadas e, nas narrativas destes professores, elas

aparecem mais sob a forma de utopia do que de efetiva participação em movimentos específicos.

Dentre os estudos que enfatizam as dimensões relativas às práticas e saberes docentes no ensino de História, referenciamos a investigação de Monteiro (2007), que estudou as formas como alguns professores do Estado do Rio de Janeiro considerados bem sucedidos mobilizam os saberes que ensinam, procurando evidenciar aspectos desconhecidos de sua atuação profissional. Recorrendo às categorias saber escolar e saber docente, Monteiro discute algumas características do conhecimento histórico escolar, como: a dimensão axiológica que se expressa, por exemplo, na seleção dos conteúdos a serem ensinados; a racionalidade analógica no ensino-aprendizagem, pois são estabelecidas relações e comparações entre situações históricas de diferentes tempos e sociedades; e a dimensão educacional, que aparece como eixo estruturante da prática e do saber docente.

Pensando as relações entre saberes docentes, cultura escolar, memória e conhecimento histórico, Miranda (2007) investigou a questão dos conhecimentos dos professores e seus elos com a cultura escolar, considerando o desempenho diferencial de duas instituições mineiras em uma avaliação externa estadual, e analisando o perfil dos docentes que atuam nas séries iniciais e as suas construções do conhecimento histórico escolar. Dentre os elementos que definem suportes sobre os quais se ensina História, o estudo destacou o peso das estruturas prévias de saber dos professores diante da novidade, assim como a memória que se projeta a partir das tradições que sustentam a perpetuação de projetos pedagógicos em bases harmônicas e não dissonantes, aspectos que afetam os critérios de plausibilidade e a seleção das matérias ensináveis.

No campo da História, de uma maneira geral, a questão das representações aparece associada aos estudos da História das Mentalidades, na medida em que algumas transformações no contexto mais amplo contribuíram para a aproximação da área com o tema das representações, como a modificação nas percepções de espaço e de tempo, a expansão da internet e da cultura virtual (ZAMBONI, 1998). As questões que envolvem o imaginário progressivamente passam a ser objeto de estudo, com o fortalecimento da História Cultural e dos estudos da mentalidade, assim como a aproximação com a Antropologia e a Psicologia. Na produção do conhecimento histórico, o conceito de representação social é pouco referenciado, mas o mesmo não ocorre com a noção de

“representação” que tem a sua utilização como sinônimo de “interpretação”, de “concepção” ou de “entendimento” (BÔAS, 2010).

Cardoso (2007) discute os resultados de uma pesquisa de campo cujo objetivo era compreender como os professores de História do Ensino Médio representam o saber histórico escolar que produzem cotidianamente na relação com seus alunos, com base na observação de aulas de quatro professores de História de uma escola da rede do Estado de São Paulo durante todo o ano letivo. Suas análises sugerem que tais docentes identificam como inimigos do saber histórico escolar os “professores tradicionais” e os “historiadores positivistas”, e tal polarização, nas representações dos professores entre o novo e o positivista, o crítico e o tradicional, provavelmente contribuem para uma visão maniqueísta sobre o saber histórico escolar, assim como aparecem, portanto, mais vinculadas às formas do que aos conteúdos ensinados.

Zamboni (1998) estabelece uma discussão sobre as representações de diferentes linguagens usadas na produção do conhecimento histórico na Educação Básica, analisando os usos da fotografia, do desenho, da narrativa dos cronistas, dos conceitos e do livro didático como representações do real. A autora ressalta que a intenção de transmitir uma visão crítica da história pode ocasionar a criação de representações que provocam a distorção de fatos, como ocorre no caso das construções sobre a figura de Dom Pedro I ou de Tiradentes.

A produção intelectual do ensino de História, portanto, registra o crescimento e a diversificação das investigações que posicionam o professor como foco de análise, aproximando-se do contexto mais local de atuação, ou incluindo as questões das representações e do imaginário. Os caminhos traçados envolvem também as histórias de vida, as memórias, as concepções de mundo e a consciência histórica, trabalhados através de entrevistas, observações, abordagens etnográficas, estudos de casos, narrativas e etc. O tema das representações sociais aparece, de forma direta ou indiretamente, nas investigações, e a questão dos saberes tem sido priorizada, sobretudo, na perspectiva de compreender como o contexto social, a trajetória de vida e a dimensão pessoal do sujeito interferem na mobilização de conhecimento histórico escolar e na construção das práticas pedagógicas cotidianas. E é justamente com a produção dessa vertente de estudos que a nossa investigação tem dialogado constantemente.

2.4 As dicotomias nos itinerários pelas cidades e escolas da Região dos Inconfidentes⁷

Para discutir as representações sociais dos professores de História da rede estadual das cidades abrangidas pelo nosso estudo, é preciso caracterizar os contextos de atuação desses sujeitos, uma vez que não podemos dissociar os docentes do seu local de atuação e vivência profissional. Traçamos aqui um percurso de caracterização das localidades e dos contextos escolares incluídos em nosso estudo, na tentativa de delimitar os contornos dos cenários nos quais as representações dos professores participantes são elaboradas. A forma escolhida para caracterizar os lugares em questão organizou-se a partir daquilo que emergiu das falas e da observação da atuação dos professores colaboradores, expressadas na oposição entre o velho e o novo, o centro e a periferia, a riqueza e a pobreza, conforme será visto adiante.⁸

O surgimento dos locais aqui referenciados relaciona-se com a busca de metais preciosos por bandeirantes e grupos expedicionários no final do século XVII, e a descoberta do ouro de aluvião e o aprisionamento de indígenas para o comércio escravo conduziram ao crescimento populacional e ao povoamento da região central de Minas Gerais, com a fundação de diversos arraiais, freguesias e vilas que, mais tarde, dariam origem às cidades de Mariana e Ouro Preto. No século XX, ocorre a emancipação do município de Diogo de Vasconcelos (1962), que antes fazia parte de Mariana e, a partir dos anos 1950, com o desenvolvimento da exploração de minérios, a região recebe grandes empresas mineradoras, novas indústrias e grandes fluxos populacionais. O

⁷ A designação de uma “microrregião dos Inconfidentes” refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. No mapa político do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ela é designada como a microrregião de Ouro Preto, pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. Essa é a área de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto, que ofertou, em 2014, 37 cursos de graduação presenciais – dentre os quais nove são na modalidade licenciatura (incluindo o curso de História) – e quatro cursos de graduação à distância. Nessa instituição, também foi criado o Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), que vem utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espaço-temporal, histórica e política para demarcar territorialmente o campo. A presente pesquisa faz parte da produção intelectual do grupo FOPROFI e, dessa forma, emprega o termo “Região dos Inconfidentes”.

⁸ Nossos planos iniciais previam a inclusão das cinco cidades que têm suas escolas estaduais sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto). Entretanto, com o desenrolar da investigação, com a quantidade e a profundidade dos dados reunidos, assim como a disponibilidade de tempo, optamos pelo recorte e inclusão de três cidades (Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto).

turismo, fundamentado na valorização do patrimônio histórico, artístico e ecológico, também se consolida como um dos setores que sustenta a economia da região.

O município de Diogo de Vasconcelos possui menor extensão territorial e menor população em relação às outras localidades, e a parcela que reside em área rural apresenta maior peso, diferente do perfil mais “urbanizado” de Mariana e Ouro Preto.⁹ Alguns indicadores socioeconômicos como o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDH-M) e o PIB (Produto Interno Bruto) das cidades sugerem um perfil socioeconômico de condições mais inferiores, principalmente no município menor, em relação a outros municípios da região e em comparação com o índice geral do Estado. Mariana e Ouro Preto apresentam altos índices de desigualdade social quando considerada a produção de riqueza nos setores da indústria e dos serviços.¹⁰ A concentração nesses setores revela o impacto da mineração sobre a economia local, sobretudo na exploração do minério de ferro, diante da presença de grandes empresas de atuação internacional como a Vale S. A. e a Samarco Mineração.

A questão das consequências da instalação dessas corporações é uma das recorrências que aparece nas falas dos professores colaboradores dos dois municípios mais populosos, sobretudo em referência a problemas como o crescimento acelerado da população, a ocupação desordenada do espaço urbano em áreas de condições inadequadas para a construção, a carência de políticas públicas de planejamento urbano e a precarização do trabalho, em razão do grande fluxo de operários terceirizados que prestam serviços às empresas mineradoras temporariamente. A falta de áreas para expansão ocasiona a concentração da população de baixa renda em torno dos rios, córregos e zonas da periferia do núcleo urbano, assim como em alguns distritos mais distantes dos centros históricos de Mariana e Ouro Preto, sendo estes os locais de maior especulação imobiliária, diante da presença do casario colonial e onde, geralmente, se encontram os grupos detentores de melhores condições socioeconômicas. O professor Carlos Andrade, ao sugerir aos seus alunos temas para redação sobre o município, cita a presença de uma grande mineradora e os problemas de impostos, na situação descrita anteriormente.

⁹ Segundo o Censo de 2010, a população de Diogo de Vasconcelos registra o número de 3.848 pessoas, Mariana registra o número de 54.219 e Ouro Preto 70.281. Informações retiradas do site do IBGE – www.ibge.gov.br. (Acesso em: 05/05/2013.)

¹⁰ As informações sobre o PIB e o IDH dos municípios em questão também podem ser acessadas com mais detalhes no site do IBGE (consulta por município): <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. (Acesso em: 05/05/2014.)

Esses problemas descritos acima marcam, de forma profunda, o contexto onde o docente leciona. O perfil dos bairros mais centrais das cidades de Mariana e Ouro Preto contrasta com os bairros e distritos mais distantes, onde há menos serviços básicos e as escolas estaduais, geralmente, oferecem estruturas mais precárias. O perfil da parte urbana e central da cidade de Diogo de Vasconcelos aproxima-se bastante das características socioeconômicas dos bairros e distritos mais afastados das áreas centrais de Mariana e Ouro Preto.

Em relação ao contexto educacional, nosso foco de análise dirige-se para as escolas estaduais, que, normalmente, atendem as séries em que atuam um número mais expressivo de professores de História (do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio).¹¹ Os três municípios estão sob jurisdição da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE – Ouro Preto), criada em 1968 e que já chegou a atender 15 municípios, reduzindo posteriormente sua atuação, conforme evidenciam o mapa e a tabela a seguir:

FIGURA 1 – Mapa da área de atuação da SRE – Ouro Preto



¹¹ Os planos iniciais da pesquisa previam um recorte que contemplava também as escolas municipais, porém não foi possível conseguir a autorização de algumas Secretarias Municipais de Educação para a realização do estudo. As recusas, em geral, foram feitas sob o argumento de que as pesquisas conduzidas nas escolas apenas coletam dados e não têm oferecido um retorno ou ganho aos sujeitos envolvidos. Tais percalços, mais uma vez, demonstram os descompassos e as assimetrias nas relações entre a universidade e as instituições de ensino básico. Diante das recusas ou mesmo da ausência de resposta por parte de algumas secretarias, optamos por não incluir nenhuma escola municipal no recorte de nosso estudo.

Fonte: Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/?mod=grs&niv=sre&map=sre&ids=015&idm=&ide=>
 (Acesso em: 05/05/2014.)

TABELA 1 – Número de escolas por dependência administrativa na área de atuação da SRE – Ouro Preto

Dependência	Nº Escolas
ESTADUAL	31
FEDERAL	1
MUNICIPAL	118
PRIVADA	44

Fonte: Cadastro de estabelecimentos de ensino SEE-MG em 12/3/2014

Fonte: Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/?mod=grs&niv=sre&map=sre&ids=015&idm=&ide=>
 (Acesso em: 05/05/2014.)

Alguns indicadores educacionais referentes ao fluxo e ao rendimento escolar mostram que, nessas cidades, assim como em muitos outros locais espalhados pelo Brasil, há índices alarmantes de abandono, reprovação e distorção idade-série.¹² O professor Sérgio da Mata, da Universidade Federal de Ouro Preto, elaborou uma discussão relacionando o resultado do Ideb das escolas públicas de Mariana com os números do Tesouro Nacional (2010) e da FIRJAM (2009) sobre a arrecadação municipal e qualidade de vida, e ressaltou que a cidade tem a maior relação de receita por habitante de toda a região, mas apresenta também resultados alarmantes tanto no Ideb quanto na qualidade de vida.¹³ Chama a atenção, dessa forma, para a situação de degradação decorrente do descompasso entre os recursos municipais e as condições de vida da população marianense. E tal cenário não se mostra muito diferente nos outros

¹² Os dados que permitem visualizar tal panorama podem ser acessados no Portal QEdU, uma plataforma de informações educacionais aberta e gratuita, onde é possível encontrar conteúdos sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e Estado do Brasil. Tomando como base os dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, o portal permite a consulta através da ferramenta de busca por escola, cidade ou Estado do Brasil. O site ainda disponibiliza artigos e boletins sobre avaliação educacional. O endereço é: <http://www.qedu.org.br/>. (Dados acessados em: 12/06/2014.)

¹³ Reflexões discutidas em um artigo intitulado “Mariana: cidade no limite”, publicado no jornal “O Espeto”, no dia 8 de janeiro de 2014.

municípios, que convivem com a presença de grandes indústrias de mineração, catalisadoras da economia local, ao mesmo tempo em que se verificam profundas desigualdades socioeconômicas e fragilidades na infraestrutura e na qualidade de vida, principalmente nos locais mais afastados dos centros, assim como o monopólio da administração por determinados grupos políticos.

A opção por escolher tais aspectos para caracterizar as localidades envolvidas em nosso estudo veio a partir daquilo que emergiu da própria fala dos professores participantes. É importante ressaltar que a especificidade dessa região enquanto territorialidade antiga, provida de uma “carga histórica” e patrimonial referente ao período colonial, foi algo que não apareceu de forma explícita na fala e nas práticas dos docentes envolvidos em nosso estudo. Considerar tais aspectos poderia ser uma possibilidade de investigação, mas diante da necessidade de tempo e de operar recortes, preferimos analisar aquilo que surgiu de forma mais explícita na atuação e nas falas dos professores, o que constitui as representações que serão analisadas nas três dimensões de nosso estudo, ou seja, a dos saberes docentes, a do ofício de professor de História e a dimensão da educação escolar.

As escolas estaduais nas quais foram realizadas as observações das práticas pedagógicas dos professores participantes localizam-se nas zonas urbanas de cada município, algumas encontradas nos bairros mais centrais e outras em áreas mais periféricas. Essas instituições apresentam condições de infraestrutura variando de regulares a péssimas, em razão de problemas como estrutura predial precária (falta de vidros nas janelas e de portas em algumas salas), carência de equipamentos e tecnologia (TV e aparelho de DVD, computadores para uso dos alunos, impressoras e internet) e, em alguns casos, há a ausência de itens básicos como carteiras, cadeiras e até mesmo lousas. Todas as instituições visitadas possuem os serviços básicos de água, esgoto e coleta de lixo, fornecem alimentação através da merenda escolar e possuem dependências como biblioteca, cozinha e sanitários. Também foi possível perceber a tendência de uma maior precarização da instituição quanto maior fosse a distância em relação ao centro da cidade, nos casos de Mariana e Ouro Preto.

2.5 Pessoas que lecionam História: perfis, escolhas e formação

Após o levantamento do número de instituições da rede estadual em funcionamento, procedemos à etapa de convite dos professores de História para participação no estudo, feita após o contato inicial que explicava os objetivos gerais da investigação. A inclusão dos sujeitos realizou-se de forma progressiva e, nos dois municípios maiores (Mariana e Ouro Preto), selecionou-se uma escola estadual localizada no centro e uma no distrito ou periferia. Procuramos integrar docentes que estivessem lecionando História (efetivos ou em contrato temporário), em diferentes fases ou ciclos da vida profissional (HUBERMAN, 1995), o que funcionou como critério de recorte dos colaboradores. Houve uma disposição maior de participação dos professores mais jovens e, por isso, eles são a maior parte do grupo dos cinco colaboradores.

A primeira professora incluída na pesquisa, Maria Lia¹⁴, tem 28 anos de carreira, ou seja, encontra-se na fase profissional de serenidade ou distanciamento afetivo, segundo Huberman (1995), marcada, em geral, por uma maior aceitação de si, mais confiança e menos investimento no contexto de trabalho, diante da proximidade à aposentadoria. Maria Lia é natural de um pequeno município, casada e tem 48 anos de idade, vem lecionando História na mesma escola desde o início da profissão. Posiciona os motivos para a escolha da carreira e o gosto pela disciplina como algo associado à figura da própria irmã, que foi sua professora de História. A opção pelo curso também aparece ligada a uma motivação específica, a uma inquietação e insatisfação na trajetória pessoal decorrente de uma injustiça sofrida pela família.

Carlos Andrade, o segundo docente colaborador, tem quinze anos de carreira e 37 anos de idade, podendo ser posicionado na etapa de vida profissional da diversificação ou questionamento, pois a observação de suas atividades demonstrou um perfil que transita entre a motivação e tentativas de modificação na gestão em sala de

¹⁴ Os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios colaboradores e são utilizados para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na investigação. Curiosamente, dois docentes escolheram o mesmo pseudônimo “Carlos” e, para diferenciar um do outro, acrescentamos o sobrenome “Andrade” a um deles, por causa de sua admiração pelo autor Carlos Drummond de Andrade. Nas escolhas de nossa pesquisa, também optamos por não revelar o nome das escolas e nem o local de atuação de cada docente, para evitar constrangimentos e a quebra de sigilo, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

aula, concomitantemente a momentos de rotina, de crise existencial, reexame da vida e desencanto. Solteiro e natural de Ouro Preto, ele enxerga a descoberta do conteúdo e do prazer pela disciplina História associados à figura de um professor marcante, o que propiciou elementos que interferiram na sua escolha profissional pela docência.

Na etapa de entrada na profissão docente, Natália é a terceira professora a colaborar com nosso estudo, recém-formada, com pouco mais de um ano de atuação e 25 anos de idade. Segundo Huberman (1995), essa etapa do ciclo de vida profissional é marcada pela sobrevivência, choque e confronto, assim como pela descoberta e pelo entusiasmo do professor iniciante. Sob um contrato de trabalho temporário, a professora encontra-se em dúvida quanto à continuidade na profissão docente, pois afirma que as condições precárias do ofício e as dificuldades iniciais a tem feito pensar na possibilidade de mudança de carreira.

Em condições bem semelhantes encontram-se os outros dois docentes incluídos por último em nossa investigação, os professores Carlos e Jessé, ambos recém-formados e com quase um ano de experiência docente. Um atua numa escola do centro da cidade e o outro na periferia. Há, portanto, cinco histórias de vida e cinco trajetórias diferentes, mas que apresentam alguns pontos em comum no que dizem respeito à formação docente e às condições de trabalho. Todos lecionam para um número entre 150 a 200 alunos ou mais, responderam estar parcialmente satisfeitos e motivados ao falar sobre como se sentem em relação ao exercício profissional no ensino de História e tiveram suas aulas observadas pelo tempo de um a dois meses ao longo do ano de 2014.

Embora nossa investigação talvez não possa trazer resultados concretos e melhorias mais imediatas para esses cinco percursos profissionais (Carlos, Natália, Maria Lia, Jessé e Carlos Andrade), conforme argumentou a diretora da Superintendência, acreditamos que as reflexões aqui estabelecidas podem, no mínimo, contribuir para “traçar a curva de um discurso social”, nas palavras de Geertz (1978) ao analisar os resultados da descrição densa, possibilitando-nos fixar essas cinco trajetórias docentes em formas pesquisáveis no campo da Educação, sobretudo para os sujeitos em questão, permitindo-nos preservar e estudar esses modos de (sobre)vivência e de articulações do saber, que podem ser comparados a outras formas de inventar o cotidiano profissional em representações sociais docentes como “modos de uma caça não-autorizada.”

Partimos, então, para o estudo das representações sociais desses cinco professores, categorizadas em três dimensões de análise: quanto ao saber histórico, quanto ao trabalho docente no ensino de História e quanto à Educação Básica.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
 Não foi à toa, não
 C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia
 Dia a dia não
 E tracei a vida inteira planos tão incríveis
 Tramo à luz do sol
 Apoiado em poesia e em tecnologia
 Agora à luz do sol

Consertar o rádio e o casamento é
 Corre a felicidade no asfalto cinzento
 Se abolir a escravidão do caboclo brasileiro
 Numa mão educação, na outra dinheiro.
 Samuel Rosa e Chico Amaral, Pacato Cidadão, 1994

3.1 A escolha de um campo de ação no mundo

O tema da aula do professor Carlos era sobre o período histórico conhecido como a “Era Vargas” (1930-1945) e, após discutir sobre a máquina de propaganda e a construção da figura pública do presidente Getúlio Vargas, o docente explicava sobre as conquistas dos direitos trabalhistas quando foi interrompido por um aluno, que perguntou sobre como ele conseguiu entrar na universidade e se ele gostava da profissão que escolhera.¹⁵ Como se tratava de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, próxima do fim do processo de escolarização, a discussão sobre o mundo do trabalho certamente motivou o aluno a indagar de forma tão curiosa pela trajetória profissional do professor.

Carlos suspende a própria fala, sorri um pouco sem graça e fica em silêncio por alguns instantes, antes de começar a narrar sobre seu percurso de escolha. O professor contou resumidamente como a opção pela docência em História veio após o início de um curso de Administração e a percepção de que aquilo não era o que lhe causava satisfação. Finalizou a fala ressaltando a importância de se escolher aquilo que se gosta de fazer como profissão, voltando a discutir sobre o conteúdo programado para a aula.

¹⁵ Registrado em diário de campo, setembro de 2014.

O recorte de um dos cenários de observação mostra-nos como os professores podem ser interpelados, inclusive em seu cotidiano de trabalho, acerca dos motivos da escolha profissional. Nesse sentido, algumas representações sobre o próprio ofício podem ser sugeridas a partir das revisões, das ressignificações e reatualizações acerca do porquê da opção profissional pelo trabalho docente no ensino de História.

Há algumas recorrências no que se refere aos motivos da escolha do ofício pelos participantes, uma vez que a vivência e o gosto pela disciplina durante a escolarização são comumente associados a dois elementos principais. Um deles é a figura de um professor marcante, na qual o saber é relacionado a um “modelo” de sujeito. Dessa forma, as falas dos docentes referenciam representações construídas sobre o professor de destaque, cuja figura ressignificada durante o momento de retomada da trajetória profissional traz implícita uma concepção de ser humano, de ideal profissional, conforme demonstram dos trechos das entrevistas:

Primeiro que eu tinha um professor de História fantástico, que ainda que não fosse formado em História, era bom. E quando eu vi ele dando aula, eu pensei comigo: é isso que eu quero. Hoje ele não mais dá aula [...]. E o cara era fantástico, e aí eu: “Quero aquilo pra mim”.

(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

[...] Então, minha mãe é professora, minha vó foi professora, eu tenho tios que são professores, meu pai é comerciante. E o fato de eu ter escolhido História tem muito a ver com a minha história de vida.

(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Amava, eu amava principalmente porque parte dela era dada pela própria minha irmã. E essa minha irmã, ela é assim: ela um modelo de, pra mim, um modelo assim, pra mim, de pessoa, entendeu? Se eu pudesse saber a História como ela sabe, eu ficaria muito feliz, porque ela sabe muito, ela sabe muito. Então, eu ficaria muito feliz se eu soubesse um pouquinho do que ela sabe, e ela sabe bastante.

(Profª. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

A representação do bom professor, de forma a tornar familiar as próprias escolhas de um campo de ação no mundo, é suplementada por ideais do que seria um bom profissional, capaz de dominar o conhecimento, de despertar a curiosidade, e a vivência e o gosto pela disciplina são associados à figura de um ou mais indivíduos. No caso dos colaboradores que têm parentes que optaram pelo mesmo caminho, a dimensão afetiva da representação emerge com mais força, sobrepondo-se a fatores relativos ao conhecimento da carreira ou ao trabalho docente no ensino de História.

O outro elemento que se mostrou significativo nas escolhas diz respeito a motivações específicas (na trajetória pessoal) decorrentes de inquietações, incômodos ou insatisfações perante o mundo, que são associadas a elementos específicos da carreira e da disciplina História, carregando principalmente noções de justiça social, cidadania, formação humana e mudança social, como evidenciam os trechos das entrevistas a seguir:

[...] mas eu sempre tive essa visão muito assim, de querer mudar o mundo de alguma maneira. “Ah, então beleza, como é que você vai mudar o mundo?” Ensinando, essa era a minha visão, né? Então, eu vou fazer História porque eu quero tanto mudar o mundo, que eu acho que a melhor maneira de você mudar o mundo vai ser educando, ensinando as pessoas.
(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Resultado, pensei o seguinte: se na justiça meu pai não poderia reaver a terra, a gente poderia brigar para que houvesse uma conscientização política através da História, entendeu?
(Profª. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Essas representações relativas à opção profissional podem ser pensadas como reatualizações da memória e da própria trajetória que carregam concepções de formação humana e cidadania. Essas duas noções têm relação direta com as funções e com os significados específicos atribuídos ao trabalho docente no ensino de História, conforme discutiremos mais profundamente a seguir.

3.2 As representações de conscientização crítica e cidadania como atribuições do trabalho docente

Nesta seção, discutiremos aspectos provenientes das práticas profissionais e das entrevistas dos colaboradores que poderiam ser pensados como representações acerca das especificidades do ofício do educador da História escolar. Nosso objetivo, então, é analisar algumas representações sociais que envolvem significados atribuídos ao ensino de História na Educação Básica, ou seja, especificidades atribuídas ao ofício de professor da disciplina. Nossas reflexões partem de alguns recortes das falas dos professores entrevistados, quando questionados acerca de tais aspectos.

Então, acho que nada melhor do que História pra conscientizar alguém de alguma coisa, é o único conteúdo capaz de fazer isso. Eu sempre, você já deve ter percebido... é o único conteúdo que nos dá essa condição passado-presente, de tentar resgatar e ao mesmo tempo conscientizar do que que vale, do que é que pode, qual que é o nosso limite, né?
(Prof^a. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Pra que serve o saber histórico? Pra dar para o menino ou para a menina a possibilidade de escolha. Eu não tenho que ensinar positivismo e ponto, marxismo e ponto. Eu tenho que ensinar as várias variáveis correntes históricas e deixar pra que ele escolha o que ele achar melhor pra interpretar o mundo dele. Eu não tenho que ser dogmático.
(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Uma das características mais associadas ao ensino de História são os fins e objetivos atribuídos a noções de construção de cidadania e conscientização crítica dos alunos, observados também em diversas pesquisas com outros contextos escolares, conforme o exposto na seção que abordou nosso diálogo com o campo (CARDOSO, 2007; COELHO, 2007; FONSECA, 1997; GUSMÃO, 2004; MONTEIRO, 2007; PACIEVITCH, 2007). Tal perspectiva aparece, de forma explícita ou não, nas falas de todos os docentes envolvidos em nosso estudo. As representações que envolvem noções de conscientização, conforme registram as falas acima, enfatizam resultados como a ampliação da experiência vivida pelos sujeitos em escolarização, a abertura de possibilidades do estar e agir no mundo.

Associada a essa representação social, a noção de cidadão crítico ou cidadão pleno surge recorrentemente nos significados relacionados ao ofício de professor de História, conforme registram os pronunciamentos a seguir:

Esse é justamente o eixo temático que eu trabalho com os alunos, é a formação da cidadania, a formação de cidadão. É a compreensão de si enquanto um ser pensante, um ser histórico, um ser que pensa, um ser que tem acesso aos seus direitos e aos seus deveres. Essa criança, para poder entender que o que ela tem hoje, os direitos que ela tem e os deveres que ela tem não brotaram do nada. Eles foram historicamente e socialmente construídos, e o que que aconteceu que pode levar à situação que a gente vive hoje. [...] Olha, eu bato sempre na mesma tecla: pra mim, ser professora de História é construir cidadão, sujeito crítico. Pra mim é isso. Agora, se é valorizado, não é, né?
(Prof^a. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Ao mesmo tempo, o ensino de História tem um papel importantíssimo na formação escolar do aluno, principalmente porque ele trabalha certas competências como a leitura, fundamental como a interpretação de texto, e também ele atua na visão crítica do aluno. Pelo menos essa é a proposta ideal dele e muita gente não consegue, mas essa é a proposta dele: atuar na visão crítica de mundo do aluno.
(Prof. Jessé, entrevista em novembro de 2014.)

Tal representação é ancorada, para usar o termo de Moscovici (2004), em características específicas atribuídas à História escolar e se realiza também por meio de uma ampliação da experiência vivida, da compreensão de diferentes aspectos da realidade cujo acesso se dá pelo saber histórico escolar:

Eu acho que a História é fundamental pra isso, ela servir como um eixo norteador do que que as civilizações fizeram, das histórias, dos massacres, das histórias de intolerância, tudo isso pra gente entender quem é a gente hoje, e como a gente se constitui enquanto cidadão. Esse é o meu ponto de vista da História. Eu gosto muito que meus alunos se entendam enquanto seres humanos, seres que são agentes ativos da História, não enquanto agentes passivos, né?

(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Essa perspectiva reconhece a autonomia e o papel do aluno como sujeito no modo como a educação histórica escolar deve lhe proporcionar diferentes maneiras de atuar na sociedade em que vive. Ela pode ser pensada como bastante próxima a alguns objetivos e características conferidas ao ensino de História a partir das décadas de 1980 e 1990 (BITTENCOURT, 2011), nos movimentos de renovação e de diversificação de conteúdos e metodologias, no seio dos debates educacionais durante o processo de redemocratização do Brasil, conforme discutimos no capítulo anterior. Cardoso, também analisando representações de professores de História, argumenta que esses posicionamentos construídos em torno da conscientização e formação da cidadania teriam se tornado um “slogan educacional” (CARDOSO, 2007, p. 210) surgido no contexto de abertura política do Brasil pós-governo autoritário e nos debates em torno da criação de um saber histórico escolar desde então.

Eu não fui a professora que mandei decorar datas, eu fui uma professora que, desde cedo, eu trabalhei em cima de uma crítica, pra derrubar, pra implantar a consciência crítica, pra derrubar essa história da corrupção, quer seja na política, entendeu? Eu critico abertamente a situação política do país.

(Profª. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Essas representações elaboradas a partir de tal contexto evidenciam concepções do trabalho docente no ensino de História que também orientam os outros processos representacionais que envolvem o saber histórico, conforme analisaremos mais adiante. A questão agora é pensar como essas visões, surgidas a partir de uma situação de

conversa nas entrevistas, dialogam com aquilo que foi observado no cotidiano de atuação profissional de nossos colaboradores.

3.3 Representações em tensão e negociação no cotidiano escolar

Começamos este tópico com a narração de dois eventos significativos que envolveram os textos elaborados por dois docentes em suas respectivas aulas de História. No primeiro deles, a professora Natália discutia sobre aspectos da crise da Idade Média e a formação dos Estados Nacionais na Europa, mas sua aula-texto sofria constantes interrupções e descontinuidades, diante do comportamento indisciplinado da turma de 7º ano para a qual a professora lecionava naquele dia.¹⁶ Diante dos problemas surgidos na ocasião, a docente interrompe a matéria e, em tom de bronca, ressalta a importância da colaboração da turma para o andamento da aula, afirmando que “defender uma educação de qualidade sem se dedicar a ela é hipocrisia”. E no esforço de mostrar aos alunos a importância da cooperação, a docente passa a argumentar a importância do aprendizado da História, dirige-se aos alunos e diz que “o verdadeiro sentido da disciplina é formar o cidadão pleno”.

Em tal situação, a representação da cidadania associada ao ensino e aprendizagem em História emerge em uma tentativa de tornar familiar o não-familiar, ou seja, conscientizar seus alunos da importância da disciplina e do conteúdo que estava sendo discutido. Trinta alunos, uma sala de aula pequena, a pressão do horário e o conteúdo a ser cumprido, a urgência e a incerteza que envolvem a docência foram fatores levantados pela própria docente em conversa logo posterior a esse fato. Embora a professora não tenha aprofundado a discussão e nem explicado aos seus alunos o que ela quis dizer com “cidadania plena”, essa representação da formação do cidadão como fruto do próprio trabalho pode ser pensada como um ponto de estabilização, de busca de equilíbrio diante de uma situação complexa, do desafio de construir a aula-texto de modo a atingir os alunos. Posturas semelhantes também foram verificadas no cotidiano de outros professores, novamente diante de situações de indisciplina na gestão da sala

¹⁶ Registro em diário de campo datado de abril de 2014. As falas posteriores (em aspas) são provenientes do mesmo recorte temporal de observação.

de aula, nas quais os educadores tiveram que argumentar sobre a importância do próprio trabalho e dos conteúdos discutidos, ancorando tais aspectos na ideia de formação cidadã e de sua relevância para a vida social.

Outras ocorrências nos mostraram que a noção de cidadania, embora apareça recorrentemente nos discursos das entrevistas, pode não estar tão clara para os docentes no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o segundo evento a ser destacado envolveu o professor Carlos Andrade mediando uma atividade na qual seus alunos do 8º ano deveriam escolher um determinado número de palavras no livro didático, procurá-las no dicionário e registrar no caderno o significado que mais abrangesse uma perspectiva histórica daquilo que estava sendo discutido: “O que mais parecesse com História”, orientou o professor.¹⁷ Em determinado momento da tarefa, uma aluna vem do fundo da sala, aproxima-se da mesa do professor, hesita por alguns instantes e, segurando o dicionário aberto, afirma estar confusa sobre a definição do termo “cidadania”. Eram as últimas aulas do turno e de uma semana bastante árdua, e o professor, que já demonstrava cansaço e se esforçava para auxiliar os constantes pedidos de ajuda feitos simultaneamente pelos alunos, ao solicitar que aquela aluna lesse as definições contidas no dicionário, acaba recomendando que a adolescente selecionasse a definição relativa àquele “que habita uma cidade”.

A pressão do cotidiano faz emergir uma postura que pode ser problematizada na medida em que evidencia uma concepção de cidadania um tanto superficial e limitada quando comparada com aquela representação de cidadania mais ampla, mais ativa e mais crítica que aparece nos discursos dos professores e também nas orientações curriculares para o ensino de História. O professor não aprofundou a discussão, não definiu melhor o termo, mas também é preciso ressaltar que as circunstâncias que envolviam a aula-texto também não eram as mais favoráveis para isso. Quais os limites para se demandar a construção da cidadania como atribuição do ofício de professor de História diante das condições atuais do ensino público na rede estadual? As representações sobre isso, surgidas no cotidiano das salas de aula, revelam compreensões pouco densas e pouco desenvolvidas em contraste com aquilo que foi colocado nas entrevistas.

¹⁷ Registro em diário de campo datado de maio de 2014. As falas posteriores (em aspas) são provenientes do mesmo recorte temporal de observação.

Algumas representações verificadas no cotidiano e no desenvolvimento da aula-texto entram em conflito com esses processos representacionais do trabalho docente que envolvem a construção da cidadania e da conscientização. Estão elas bem próximas àquilo que Paro (1999) discutiu ao analisar os efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica, defendendo que, para além de sua função tradicional de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, as instituições escolares se disponham a preparar para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania. Alguns recortes do dia a dia dos nossos docentes colaboradores podem evidenciar-nos esses processos representacionais em tensão.

O professor Carlos Andrade conduz seus 23 alunos do 8º ano à biblioteca da escola, organizando-os dentro daquele pequeno espaço para a resolução de alguns exercícios sobre o tema da Independência do Brasil, e uma das questões consiste na definição dos termos “revolução” e “independência”, através da consulta a dicionários.¹⁸ Alguns alunos encontram dificuldade em compreender a definição do termo “independência”, o docente reforça noções de autonomia e fim de opressão, mas percebendo que alguns ainda não conseguem compreender claramente as explicações, recorre a alguns exemplos corriqueiros nos quais é possível perceber o reforço dado às ideias de conquista pessoal de independência através da ascensão econômica, com um bom emprego (cita as mineradoras presentes na cidade) ou aquisição de bens materiais (“Você não gostaria de ficar independente dos seus pais? Ter um bom trabalho e ter o seu carro e sua casa?”).

Há uma representação social em torno da ideia de independência (um objeto social) que precisa ser familiarizada (se pensarmos nos termos de Moscovici) em movimentos de ancoragem (emergidos a partir dos exemplos dados próximos aos alunos, colocando em um contexto familiar as ideias estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns) e objetivação (concretizada nas ideias de sucesso profissional e aquisição de bens materiais, operando ajustes e classificações). O processo representacional envolve, conforme posicionou Jodelet (1993), dinâmicas de distorção (o docente afasta-se de uma perspectiva histórica da independência), suplementação (a discussão adiciona elementos do presente, do mundo do aluno, como a questão do emprego nas mineradoras da cidade) e desfalque (as dimensões de historicidade de uma independência política e social não são incluídas na explicação de

¹⁸ Registro em diário de campo datado de maio de 2014.

forma tão profunda). O que está por trás de tais exemplificações? As associações com aspectos que destacam a posse de bens materiais e de sucesso profissional podem ser pensadas como algo que, em certa medida, se afasta dos objetivos formativos relacionados às ideias de cidadania e conscientização, pois veicula uma representação em tensão com as especificidades atribuídas ao trabalho docente colocadas nas entrevistas.

Vamos pensar outro recorte dos diários de campo. Em uma discussão sobre o tema da Revolução Industrial na Europa, a professora Maria Lia comentava sobre as noções de “fábrica”, de “tecnologia” e de “emprego”, conduzindo sua argumentação no sentido de esclarecer sobre as condições precárias de trabalho dos operários naquele contexto. Ela “puxa” a discussão para o tempo presente e, nessa ponte passado-presente, debate sobre algumas consequências da tecnologia e das modificações no processo produtivo, como o desemprego e a falta de mão-de-obra qualificada. Ela arremata sua fala em relação ao mundo do trabalho atual ressaltando a importância da Educação, dizendo que “a única forma de sobrevivência é a qualificação”.

A representação sobre o mundo do trabalho que ressalta a importância da formação e da qualificação profissional associadas ao mundo da escola, nessa e em outras ocasiões com as práticas de outros docentes, mostraram que as funções do próprio ofício e da disciplina lecionada podem assumir contornos que se distanciam dos objetivos associados à construção da cidadania e conscientização crítica. Paro (1999), ao defender uma concepção de Educação como a constituição cultural dos sujeitos, através da apropriação da herança cultural anteriormente produzida, problematiza essa visão de mundo na qual a escola deve contribuir com algum retorno para o sistema econômico, sobretudo contra o discurso de que ela deve ser um meio de ascensão social que contribui para o sistema produtivo e serve ao capital.

Esses recortes anteriormente citados podem ser pensados como representações sociais dos docentes pelos seguintes motivos: emergem em situações de interação diante de um entrevistador, ou diante de vinte ou trinta alunos, ou diante de si próprio no exercício profissional cotidiano; envolvem elementos afetivos, cognitivos e sociais – escolhas, campos de ação, legitimação, debates acerca de objetos sociais (independência, função do ensino de História, cidadania e etc.); são processos articulados em movimentos de convencionalizar objetos, temas, assuntos, tornando familiar o não-familiar (a independência, a cidadania, o motivo da escolha profissional,

a importância do ensino de História para si mesmo e para os outros). Conforme ressaltaram os autores Guareschi e Jovchelovitch (2011), o caráter social das representações diz respeito ao seu conteúdo e à sua função de mediação entre o sujeito e mundo social.

Se problematizarmos esses recortes do campo acima citados, no sentido de pensar as concepções de formação que estão por trás dessas explicações, podemos sugerir que algumas situações observadas em sala de aula, de uma maneira geral, evidenciaram que determinadas representações envolvendo noções de consciência crítica e cidadania mostram-se pouco densas e pouco desenvolvidas em comparação com aquilo que surgiu nas entrevistas, no que diz respeito aos significados atribuídos ao trabalho docente no ensino de História. Esses processos representacionais acerca do ofício de lecionar a disciplina (atrelados à cidadania e à conscientização crítica) entram em tensão com algumas representações observadas em sala de aula que enfatizam a importância do trabalho docente para a formação e o ingresso dos estudantes na vida profissional e para a preparação para o mercado de trabalho.

Problematizar isso não significa culpar os docentes nem dizer que estão fundamentando seu trabalho em significados errados ou prejudiciais. A questão aqui pode ser conduzida no sentido de pensar em que medida essas representações em tensão também podem ser pensadas como resultados de estratégias surgidas no cotidiano, como respostas às demandas e condições do próprio contexto educacional recente na rede estadual mineira. Em que medida essas representações seriam fruto das táticas de “caça não autorizada”, nas palavras de Certeau (2013), ou seja, de que modo tais concepções em negociação não seriam uma forma de resistência e de sobrevivência na profissão? Para discutir essa questão, é preciso analisar as representações que envolvem os saberes históricos, o que faremos mais adiante.

3.4 Breves reflexões sobre a questão da cidadania

A noção de cidadania, que apareceu nos significados atribuídos ao trabalho docente na história ensinada, é algo que adquiriu a importância e papel estratégico no seio dos debates sobre a democracia no Brasil pós-fim do governo civil-militar em

1985, sendo utilizada por diferentes grupos sociais, imprensa, lideranças políticas e sindicais. Segundo Carvalho (2002, p. 7), em tal contexto “não se dizia mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Esse otimismo em torno da democratização das instituições que traria melhorias e justiça social, garantias de liberdade, de participação e de desenvolvimento, mostrou-se, ao longo do tempo, algo mais complexo do que aquilo que se esperava obter.

O conceito de cidadania não possui uma definição fixa, na medida em que possui historicidade, variando no tempo e no espaço, seja pelas mudanças que definem quem é ou não considerado cidadão e, mesmo dentro de um Estado-nação, o conceito e a prática da cidadania vão se transformando de acordo com o estatuto de cidadão estabelecido em uma população, conforme as tensões e conflitos que envolvem os diferentes grupos sociais e seus graus de participação na esfera pública. A concepção clássica desdobra-se em três direitos: os civis (à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei); os políticos (votar e ser votado, participar dos processos decisórios da sociedade) e os sociais (à saúde, à educação, ao trabalho e salário dignos, à participação na riqueza coletiva) (PINSKY, 2013).

Embora a evolução da cidadania não siga uma sequência linear, nem única e progressiva, é possível constatar um processo de ampliação dos direitos ao longo da história no mundo ocidental, analisando desde os processos de lutas que envolveram a independência dos EUA e a Revolução Francesa até os conflitos para a inclusão de grupos, como as mulheres, as minorias étnicas, etárias e sexuais, conforme ressalta Pinsky (2013). Sua natureza histórica é indissociável do processo histórico de formação do Estado, pois “a luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação” e “a cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação”, ressalta Carvalho (2002, p. 12).

Trata-se, dessa forma, de um conceito complexo, não-fixo e com múltiplas dimensões e, quando pensado dentro do campo da Educação e do ensino de História, apresenta ainda mais dinamismo. Magalhães, Gontijo e Rocha (2009), discutindo as acepções de cidadania nas propostas curriculares contidas nos PCN relativos à História e aos Temas Transversais formulados pelo Governo Federal na década de 1990, observa a ambiguidade no conceito que, por vezes, é compreendido como a ampliação dos

direitos (civis, políticos, sociais, humanos e etc.) e, em outros casos, enfatiza a questão da cultura e da diferença.

No caso dos professores envolvidos em nosso estudo, podemos afirmar que as representações focalizam determinadas facetas da cidadania. Ao falarem em “construir cidadão, sujeito crítico”, em “quem é a gente hoje e como a gente se constitui enquanto cidadão”, há uma tendência em valorizar a capacidade de formular julgamentos críticos sobre o mundo social e as formas de ação concreta dos indivíduos, principalmente no espaço público, o que realça a dimensão dos direitos políticos (“pra derrubar essa história da corrupção, quer seja na política”). Já quanto às representações verificadas em sala de aula, a partir das quais são inferidas noções de cidadania, podemos compreender um destaque dado à dimensão dos direitos sociais (“ter sua casa, seu carro, seu emprego”, “a única forma de sobrevivência é a qualificação”), sobretudo no que diz respeito à preparação para o ingresso no mundo do trabalho, o que pode ser problemático, porque reflete a “mercantilização do ensino”, mas, ao mesmo tempo, pode ser a forma encontrada para inspirar sentido aos conteúdos trabalhados, para aproximar e conseguir a participação e a colaboração de dezenas de crianças e jovens presentes nos cenários das salas de aula.

As representações em torno do conceito de cidadania, portanto, enfatizam determinados aspectos que, em geral, podem ser pensados como forma de estabilizar as significações quanto ao trabalho docente, diante dos desafios e das demandas que surgem no cotidiano escolar e também como forma de legitimar o próprio exercício profissional no ensino de História, para si próprio e para o outro. Tais representações são indissociáveis dos processos representacionais que envolvem os saberes docentes e o conhecimento histórico escolar, conforme veremos a seguir.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS RELATIVAS AO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo é armado para a construção de sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão de sentido desejado. [...] Desnaturalizar e historicizar o social, estas são as ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com o olhar impregnado de História. Ana Maria Monteiro, “Professores de História: entre saberes e práticas”, 2010.

Fim do último período de aula antes do intervalo, a professora Natália dirige-se à sala dos professores para o momento de descanso, o momento do café. Ela é uma jovem simpática e sorridente, mostra-se bastante carinhosa com os alunos pela forma como os toca nos ombros ou nos braços ao entrar em cada sala de aula, sua voz tem uma entonação cativante e uma maneira de falar tranquila, embora ela se mostre uma pessoa levemente ansiosa. Mas, nesse dia, algo a incomodava visivelmente e tinha relação com o Período Napoleônico, tema tratado, nessa ocasião, junto a uma turma de 8º ano.¹⁹ “Não dá tempo de trabalhar quase nada. [...] Tenho dificuldade enorme em abordar o período de Napoleão porque é distante da realidade dos alunos” Ao ser perguntada sobre o que lhe causava inquietação, ela responde que “Não enxerga sentido no aprendizado de certos temas. [...] Sinto-me sufocada por certas obrigações curriculares. [...] Gostaria de encontrar algumas formas de tratar esse tema de um jeito diferente”.

Os diversos aspectos que constituem os saberes docentes e atravessam o saber histórico escolar emergem nessa fala, tensionada por uma situação do cotidiano e que põe em discussão os limites do tempo, as questões do currículo, a produção de sentido e o diálogo com o social, a flexibilização e a abordagem pedagógica. Este capítulo surgiu no cerne dessas questões e discute as representações sociais que envolvem os saberes docentes, sobretudo no que tange ao saber histórico escolar.

¹⁹ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014. As falas posteriores foram registradas na mesma ocasião.

4.1 Saberes docentes e saber histórico escolar

Nosso ponto de partida, antes de abordar os processos representacionais, está na discussão sobre os saberes. Os estudos e pesquisas acerca dos conhecimentos docentes difundiram-se internacionalmente a partir da década de 1980, concomitantemente aos movimentos de profissionalização do magistério e dos novos direcionamentos das pesquisas em Educação. Na perspectiva de Tardif (2007), os saberes docentes são compreendidos como um dos elementos constituintes do ofício do professor, produzidos socialmente e transformados ao longo do processo de socialização profissional. Trata-se de um saber plural, permeável e heterogêneo, englobando os saberes da formação profissional, os de caráter pedagógico e das ciências da Educação; os saberes disciplinares, referentes aos diversos campos do conhecimento (Matemática, História e etc.), provenientes de uma determinada tradição cultural; os saberes curriculares, socialmente definidos, categorizados e selecionados para a formação oferecida pelas instituições escolares; os saberes experienciais, fundamentados nas experiências cotidianas (individuais e coletivas), no conhecimento do ambiente de trabalho, nos hábitos e habilidades de saber-fazer e saber-ser.

As pesquisas no ensino de História que seguiram essa vertente, partindo principalmente das formulações de Tardif, passaram a ressaltar a existência de um saber histórico escolar e, segundo Cardoso (2007), as noções de “saber histórico escolar” e de “conhecimento histórico escolar” começaram a ser utilizadas com mais frequência a partir da década de 1980, com o fim do governo autoritário no Brasil, contexto no qual a disciplina escolar História seria associada a mecanismos de transformação social, de conscientização e formação da cidadania. Daí em diante, segundo o autor, as referências ao saber histórico escolar apareceram em textos acadêmicos, relatos de professores e documentos oficiais, registradas em uma multiplicidade de sentidos.

Segundo Monteiro (2007), a constituição do saber histórico escolar pode ser caracterizada como um processo em que ocorre a recontextualização de saberes, não tanto orientado pelas problemáticas do campo científico historiográfico, mas norteado por uma outra racionalidade, na qual a dimensão educativa emerge como eixo estruturante, colocando em questão as necessidades dos processos de aprendizagem,

como os objetivos educacionais de formação de cidadania. Nesse processo, ocorre também a despersonalização dos saberes que, geralmente, são desvinculados dos autores e textos com que são desenvolvidos no campo acadêmico, e a programabilidade, na qual são elaboradas sequências orientadas pela aprendizagem progressiva (MONTEIRO, 2007, p. 110-114).

Dessa maneira, basta retornarmos à fala da professora Natália colocada na introdução deste capítulo para percebermos como essas dimensões do saber histórico escolar são algo que faz parte do cotidiano docente e interferem nos fluxos de atuação em sala de aula e nas formas de manejar esses diferentes conhecimentos e, no caso da professora, emergidas a partir da dificuldade em trabalhar os temas referentes ao Período Napoleônico na França do século XIX. Nosso foco de estudo dirige-se, a partir de agora, para as representações sociais que permeiam todo esse processo de construção de saberes históricos escolares, com base naquilo que foi observado nas cinco escolas durante os meses de observação das aulas-texto, considerando também os sentidos contidos nas entrevistas realizadas com nossos cinco colaboradores.

4.2 O desafio de trabalhar e dar sentido ao tempo dentro do tempo

Primeira aula do turno da manhã, Carlos espera seus alunos do 3º ano do Ensino Médio entrarem em sala, organizarem-se e colocarem o material em cima das carteiras. Ainda é preciso montar o *data-show*, fazer a chamada, entregar alguns trabalhos e divulgar algumas notas, tudo isso antes de dar início à discussão do tema sobre o contexto europeu anterior a Segunda Guerra Mundial, caracterizando o avanço do Fascismo e os efeitos da crise econômica de 1929. Os limites do tempo encerraram a aula antes que o professor conseguisse chegar ao ponto em que explicaria a eclosão do conflito mundial e, visivelmente frustrado, proferiu um sonoro “nunca dá tempo” antes de recolher o material e seguir para outra turma.²⁰

Uma das representações mais recorrentes nas entrevistas e nas aulas foi justamente a que formula a crítica sobre a extensão dos conteúdos curriculares e a dificuldade em se estabelecer sentidos e conexões de alguns temas com a realidade mais

²⁰ Registrado em diário de campo de observação datado de setembro de 2014.

próxima vivida pelos sujeitos em escolarização, considerando o escasso número de aulas por semana (duas ou três aulas de cinquenta minutos cada), considerando os imprevistos que normalmente acontecem no cotidiano escolar, a necessidade de acelerar ou desacelerar o fluxo da aula-texto diante do tipo de interação estabelecida com os alunos, entre outros fatores.

Eu tenho um conteúdo extremamente extenso, do qual a gente não dá conta. É preciso também pensar na finalidade daquilo, pra você tá fazendo aquilo, qual o valor, a finalidade da Educação? É preparar meus alunos para o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]? É tentar dar uma visão mais crítica de sociedade pra eles? Fazer aquilo que eu acredito, dar uma maior liberdade de escolha pra eles?

(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Essa representação sobre o saber curricular (extenso, excessivamente amplo, fora dos limites de tempo estabelecido para o ensino de História) foi verificada nos posicionamentos dos cinco docentes atuantes em cinco contextos escolares distintos, podendo ser pensada como uma forma de tornar familiar e lidar com a amplitude e a complexidade do saber histórico escolar. A fala do professor Carlos ressaltou dois aspectos importantes que aparecem nessa representação: a abrangência temática e a produção de sentido para os alunos em escolarização.

O fato é que eu não tenho condições de fazer um menino de 6º ano entender Grécia Antiga, História Antiga, Egito Antigo... não tem jeito. Porque eu não vejo maturidade neles de entender esse princípio básico. E não vejo muita lógica, ele sair do ensino das quatro séries iniciais vindo município, depois Estado de Minas, pra depois ver História Antiga. Não vejo muita lógica nessa... nesse... curricular aí, não vejo.

(Profª. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Eu acho que o currículo brasileiro é muito inchado. Por que você tem que estudar, por exemplo, unificação alemã e italiana? E ensinar para os meninos? Será que existe uma relação tão clara e objetiva a ser aprendida pelos meninos do Fundamental II? Será que não se deveria valorizar o ensino de História do Brasil? Eu não tô falando em datas, eu não tô falando em nomes... [entonação de voz ascendente] Mas eu acho que deveria ser dado uma ênfase maior em conteúdos relevantes, relevantes...

(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Não, eu já li, cansei de ler o CBC e eu não consigo entender. Pra mim, não faz o menor sentido esse CBC de Minas, né? Assim, que é uma coisa extremamente voltada pra História do Brasil... Claro, a História do Brasil é super importante, mas como é que o aluno vai estar entendendo, por exemplo, a abolição da escravatura, a História do Brasil, sem ter um conhecimento prévio das tribos africanas, da História do povo da África, ou até mesmo das grandes navegações...

(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Esse tipo de representação em torno dos saberes curriculares mostrou afetar os recortes e abordagens estabelecidos em sala de aula. O contraste entre os posicionamentos dos docentes demonstra-nos o peso desse processo representacional para a produção de sentido junto aos alunos, evidenciando o conflito cognitivo do professor decorrente da busca por problemas e temas que apresentem algum significado para os sujeitos e a necessidade de cumprir um programa curricular. As duas primeiras falas destacam as dificuldades diante da distância temporal e espacial de certos assuntos, já a segunda ressalta o problema do excesso de localismo e proximidade dos temas, demarcando pontos de vista diametralmente opostos sobre o saber histórico curricular – e talvez a questão aqui não seja tanto o programa curricular em si, mas sim os significados e representações que se gera a partir dele. Diante da pressão do tempo curto para abordar e desenvolver temas e diante da vontade de se aproximar do universo dos alunos, essa representação formulada em crítica quanto às orientações curriculares acaba pautando outras representações em torno do saber histórico, discutidas a seguir.

4.3 A ponte presente-passado, a empatia histórica e a dimensão do conflito na história ensinada

Retornemos àquela aula do professor Carlos Andrade na qual era desenvolvida a busca por palavras no dicionário e a discussão do seu significado histórico. Logo no início da atividade, três alunos demonstram problemas na compreensão do termo “revolução”. O docente, que caminhava apressado pela sala auxiliando nas dúvidas, para por alguns instantes e parece pensar em como ajudar o grupo de alunos, em como explicar o conceito. Ao longo de todas as observações, Carlos Andrade mostrou uma postura firme, seu tom de voz é, ao mesmo tempo, impaciente e decidido, gosta de chamar os alunos por seus apelidos e fazer chacotas com eles. Professor de meia-idade e natural de Ouro Preto, em nossos contatos iniciais, apesar da disposição em participar da investigação, ele se mostrou fechado, levando certo tempo para se abrir e dialogar sobre a pesquisa.

Primeiro, ele sugere que os alunos identifiquem o significado que mais se aproxime de uma perspectiva histórica (ao mesmo tempo, ele aperta uma bolinha de papel que segurava nas mãos); em seguida, começa a dar mais explicações sobre o termo “revolução”, associando-o à ideia de mobilização de certos grupos sociais, exemplificada através dos protestos e manifestações contra a realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil ocorridos naquele mês de junho (aperta novamente a bolinha de papel nas mãos enquanto fala). Ele conclui sua explicação ressaltando a importância da reivindicação de direitos, pausa por mais alguns instantes e complementa afirmando sobre o cuidado em não se confundir protestos com baderna ou confusão (respira fundo e aperta mais uma vez a bolinha de papel).²¹

Esse pequeno trecho do registro de uma aula-texto do docente é bastante significativo já que fornece uma ideia geral das formas como o conhecimento histórico escolar é produzido dentro da sala de aula. Nesse caso, um aspecto bastante comum é o recurso à associação presente-passado ou passado-presente para discutir determinado assunto, uma articulação temporal bastante comum, segundo Monteiro (2007), em que são estabelecidas relações e comparações entre situações históricas de diferentes tempos e sociedades, sendo comum recorrer ao tempo presente para propiciar uma melhor compreensão histórica. Nas entrevistas realizadas, todos os docentes afirmaram privilegiar tal tipo de abordagem, que pode ser considerada como uma representação social em torno do saber histórico:

Então, é isso que eu tento fazer em sala de aula, todo... todo... eu tento me manter o mais atualizada possível, por exemplo: acontece um fato isolado, que aparentemente é isolado – porque nenhum fato é isolado – aparentemente isolado, que é muito comentado na mídia, e tento associar, vou fazendo associações com os alunos de forma a levar até onde possa ter sido a origem, entendeu?
(Prof^a. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Esse processo representacional ancora-se no universo do aluno e em sua realidade mais próxima, que funcionam como pontos de partida através dos quais se estabelecem relações com os elementos do passado. Nessas articulações temporais verificadas na atuação de todos os colaboradores, é possível perceber que os saberes experienciais, ou seja, fundamentados nas experiências cotidianas e em habilidades de saber-fazer e saber-ser dos docentes (TARDIF, 2007) emergem como pontos que

²¹ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

orientam a seleção dos exemplos e das pontes presente-passado. E mais do que isso, é justamente nessa via de mão dupla entre realidades históricas distintas que surgem certas representações sociais recorrentes em diferentes sujeitos:

Prefiro partir do que que o menino tá vivendo na realidade dele: se vai fechar o asfalto com manifestação ou não, se o distrito onde ele mora recebe pouco recurso e por que... E daí fazer uma possível relação do que isso tem a ver com a Revolução Francesa, com a liberdade, com a igualdade e com a fraternidade, com a democracia, com a ditadura, onde que ela entra, onde que ela não entra. Partir do menino lá, e aí tentar trabalhar os conceitos comuns, os eixos norteadores...

(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Na fala acima, assim como no recorte da aula do mesmo professor descrito anteriormente, os exemplos e as analogias trazem significados socialmente enraizados, outras representações que procuram tornar familiar o não-familiar por meio da seleção de problemas sociais existentes no contexto em que os sujeitos estão inseridos, em uma perspectiva que privilegia e sugere a mobilização política e a participação dos indivíduos. Se, conforme o exposto na discussão teórica, as representações sociais apresentam três dimensões (cognitiva, afetiva e social), de acordo com os autores Guareschi e Jovchelovitch (2011), no trabalho de nossos colaboradores a dimensão afetiva ganha destaque no processo de objetivação daquilo que se discute, como forma de sensibilizar, de inquietar os alunos no fluxo da aula-texto (“Você não acha que as pessoas que são exploradas precisam fazer algo para sair dessa situação?”).²² O percurso do raciocínio do professor para explicar o conceito de “revolução” articula-se em uma representação de mobilização social diante das injustiças atuais; já o trecho da entrevista acima traz as representações vividas no exercício profissional em uma escola longe da sede e do centro histórico da cidade, local cuja estrutura é bastante precária (expressa na menção ao desvio de recursos públicos).²³

Aprofundando mais o foco de análise sobre tais representações (móveis, sobrepostas e não-fixas), é possível perceber que elas evidenciam algumas marcas

²² Registrado em diário de campo de observação, aula do professor Carlos Andrade, datado de maio de 2014.

²³ Aqui, cabe explicar brevemente o contexto em que se deu a observação e a entrevista, marcado por protestos em várias cidades do país, que se dirigiam, principalmente, contra os gastos públicos para a construção de estádios para a Copa do Mundo de Futebol de 2014, contra a corrupção política e reivindicando maiores investimentos públicos, principalmente em educação e saúde. Essas mobilizações, como fenômeno novo e complexo no panorama social brasileiro mais recente, foram referenciadas nas falas dos docentes em representações que demonstram a tentativa de tornar familiar tais eventos.

identitárias dos docentes em relação a certos conteúdos e personagens históricos, com os quais é possível inferir algumas formas de “empatia histórica”. Segundo Pinsky (2012), a construção dos fatos históricos, seja na pesquisa historiográfica ou dentro da sala de aula, constitui-se em reelaborações que envolvem sujeitos, valores e intencionalidades, ou seja, não há imparcialidade. Mais alguns recortes das aulas-texto podem nos ajudar a visualizar essas representações que atravessam a construção do fato histórico e que envolvem aspectos identitários e de empatia.

A professora Maria Lia, a mais velha de todos os docentes envolvidos em nosso estudo e às vésperas de sua aposentadoria, apresenta uma postura bastante segura e tranquila, a voz já cansada pelos anos de atuação, a conduta firme e um olhar já balizado pela experiência, sensível às dificuldades e problemas comuns que surgem na sala de aula. Neste dia²⁴, a professora encerrava a discussão sobre o tema da primeira “fase” da Revolução Industrial na Europa com a aplicação de alguns exercícios avaliando a compreensão do conteúdo. Um dos alunos daquela turma de 8º ano, um garoto com vestimenta humilde na faixa dos treze ou quatorze anos de idade, aproxima-se da mesa da docente com o caderno nas mãos, afirmando não conseguir responder uma das questões sobre as condições de trabalho dos operários ingleses no período histórico em discussão. “Como é que eles trabalhavam naquela época? Era fácil?”, pergunta a professora Maria Lia. “Não, não era.”, responde o aluno. “Eles tinham que trabalhar muito.”, continua a docente, “Eles eram explorados, eles sofriam? [...] Pense comigo, você gostaria de ver seu pai e sua mãe trabalhando assim hoje? [...] Por que aqueles homens sofriam naquela época? O que havia de errado?” A explicação da professora finaliza no sentido de incentivar o aluno a pesquisar no livro didático e no caderno sobre as formas como os operários ingleses eram tratados no contexto histórico estudado, mas o ponto a ser ressaltado até aqui é a forma como a professora procura despertar a sensibilidade e humanizar a situação dos personagens históricos do tema discutido, os quais deixam de ser apenas operários das grandes fábricas da Inglaterra do século XVIII, são também seres humanos que podem “sofrer como seu pai e sua mãe”.

Outro aluno aproxima-se, em seguida, também com o caderno nas mãos e algumas dúvidas quanto ao exercício que indagava sobre as circunstâncias do pioneirismo inglês no início da Revolução Industrial. A explicação da docente começa detalhando tais aspectos e, em determinado momento, ela se levanta da mesa, dirige a

²⁴ Registrado em diário de campo de observação datado de abril de 2014.

voz ao restante da turma e, a partir daí, sua fala se orienta retomando aspectos que novamente enfatizam as condições de trabalho desumanas e a exploração dos personagens históricos do contexto em questão. O ponto a ser destacado é que a professora deu ênfase a esses aspectos mesmo que a pergunta levantada pelo aluno não abordasse tal tópico, e essa postura também foi verificada em outras turmas que estudavam o mesmo capítulo, o que significa que tal representação de caráter mais empático orienta um saber experiencial e o modo de mobilização do saber curricular, de maneira a enfatizar determinados aspectos e sujeitos, como uma tática de “caça não-autorizada”, nas palavras de Certeau (2013).

Nas diversas ocasiões em que os professores propunham temas para trabalhos, redações ou exemplos, há uma recorrência na sugestão de tópicos como a escravidão, o preconceito ou a exploração e são reveladores na medida em que sugerem uma aproximação dos docentes com os grupos menos favorecidos da História, uma certa empatia ou identificação com certos sujeitos históricos. A questão é: por que a escolha de determinados exemplos e não de outros, como a vida da corte francesa no Palácio de Versalhes no século XVIII? Aquilo que o professor não diz, os exemplos que não fornece e os temas que não sugere também são elementos importantes, posto que contribuem para definir com quais saberes disciplinares e curriculares há certas identificações e pertencimentos reivindicados:

Eu não consigo, por exemplo, contar uma história dos heróis, eu tenho a necessidade de contar a história dos oprimidos. Eu não consigo me posicionar a favor de uma direita opressora, eu tenho que criticar essa direita opressora, eu tenho que fazer essa... Eu tenho que fazer que meus alunos entendam que a opressão não é legal, que a discriminação não é legal, entendeu?
(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Olha, eu gosto de privilegiar, pelo menos eu tento privilegiar, os embates sociais, os embates sociais, as contradições... Então, mostrar que... A ação dos sujeitos históricos, para além daquele tipo de História centrada numa história política, mas centrada em governantes etc. e tal, centrada nas ações dos sujeitos. Muitas vezes eu não consigo, muitas vezes eu não consigo fazer isso, a gente acaba centrando em ações... Em ações, digamos, daqueles do qual foram destaque: presidentes etc. e tal. Então, é Governo Vargas, Governo Dutra etc. e tal, dos privilegiados da História. Mas o que eu tento fazer é mostrar que dentro desse processo, há contradições sociais: fulano, presidente X só fez isso porque houve uma demanda, isso não é uma benesse de tal presidente etc. e tal.
(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Os trechos acima demonstram outra representação sobreposta aos processos representacionais acima discutidos e ela diz respeito à dimensão do conflito e das relações de poder entre os diversos personagens e grupos sociais em diferentes lugares e épocas. Se a construção do fato histórico é atravessada pelas intencionalidades daquele(s) que elabora(m) a aula-texto, podemos pensar que as representações interferem no fluxo deste processo, mobilizando características afetivas e empáticas que jogam luz sobre determinados sujeitos históricos. A recorrência aqui é a postura docente que procura ir além da narração de fatos e personagens consagrados, buscando outras perspectivas, como o trecho da entrevista acima, que tende a evitar o que se caracteriza como uma “história política”.

Na atuação de todos os professores participantes, as condutas e representações reconhecem a existência das assimetrias nas relações de força entre os diferentes grupos sociais, instituições e nações no tempo e no espaço, e esses aspectos costumam ser realçados em comentários que acompanham a explicação de temas, como na aula do professor Jessé na qual se discutia o contexto histórico da Grécia antiga e as relações entre as cidades-Estado de Esparta e Atenas.²⁵ Enquanto o docente escrevia os tópicos no quadro, começou a perguntar sobre qual a visão dos alunos acerca do atual conflito entre a Palestina e Israel na Faixa de Gaza, assunto que estava ganhando repercussão nos noticiários daquela semana. Poucos alunos se manifestaram, mas o professor aproveitou os argumentos dos alunos e inseriu o debate sobre a Antiguidade grega mencionando como os conflitos fazem parte da trajetória do homem no tempo: “A guerra desde sempre existiu na História da humanidade, em proporções maiores ou menores”. Aqui, além da articulação presente-passado por comparação, ressaltando uma continuidade histórica, a representação social do professor sugere a questão dos conflitos como marca identitária constitutiva da condição humana.

Outro recorte do campo significativo e recorrente acerca da dimensão do conflito nos saberes históricos é narrado a partir daqui envolvendo uma aula da professora Natália, realizada em uma turma de 8º ano na qual o conteúdo discutido abordava as fases da Revolução Francesa. Os alunos foram divididos em grupos e cada um ficou responsável por elaborar uma pequena apresentação sobre um período do processo revolucionário.²⁶ A professora assiste às apresentações das equipes fazendo poucas

²⁵ Registrado em diário de campo de observação datado de julho de 2014.

²⁶ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

intervenções, apenas para retomar alguns aspectos da matéria. Um dos grupos resolveu montar uma pequena encenação que retratava a reunião dos Estados Nacionais em torno do Rei Luís XVI, simulando as discussões da Assembleia Nacional acerca dos problemas da França naquela época. A apresentação termina e a professora começa a explicação esclarecendo sobre a posição social e os interesses de cada um dos três Estados que compunham a sociedade francesa (clero, nobreza e povo).

Em seguida, para esclarecer melhor as distinções entre girondinos e jacobinos, a docente elabora uma ponte passado-presente comparando tal recorte com a posição política entre os partidos da atualidade considerados de esquerda e de direita (“Pensem na disputa das eleições do governo de Minas entre o PT e o PSDB.”) para explicar melhor os diferentes arranjos políticos que podem implicar na disputa pelo poder. A partir daí, sua fala dirige-se ao presente para ressaltar alguns problemas do governo atual do estado de Minas Gerais, mencionando a situação precária da Educação e da saúde públicas e arremata sua explicação dizendo que “nenhuma política favorece os grupos mais baixos”. A aula-texto ainda faz um movimento de retorno, a docente detalha a disputa de terras que envolveu o grupo dos jacobinos, construindo mais uma ponte passado-presente ao afirmar que a “questão da terra é um problema não resolvido também no Brasil hoje, por causa da ausência de uma reforma agrária no país”.

De uma maneira geral, as representações sociais em torno do conflito e das assimetrias de poder na História procuram tornar familiar a perspectiva “dos oprimidos”, dos “outros sujeitos”, ancorando-se e objetivando-se, mais uma vez, em aspectos empáticos e afetivos, aos quais se atrela dimensão cognitiva de compreender aqueles sujeitos como inseridos em disputas de poder não muito diferentes das contidas no campo de vivência dos alunos. Nesse sentido, essas representações também ressaltam continuidades históricas e veiculam marcas identitárias (“nenhuma política favorece os grupos mais baixos” – no passado e no presente).

A pesquisa de Miranda (2007), citada anteriormente, ao analisar alguns fatores que interferem na conformação do saber docente, destacou elementos que estruturam os discursos dos professores de História sem formação específica nas séries iniciais, os critérios de plausibilidade e as operações de seleção, estabelecendo relação com os universos culturais urbanos e as instituições nas quais estão inseridos esses docentes. Nesse sentido, se pensarmos no contexto cultural mais amplo e na situação das instituições nas quais atuam nossos professores colaboradores, podemos afirmar que os

indicadores sociais e educacionais problemáticos dos três municípios envolvidos em nossa investigação têm certo grau de alcance na mobilização do conhecimento histórico. As desigualdades sociais das três cidades – como a situação precária das escolas nas localidades, os baixos índices de qualidade de vida, as distorções nas taxas de fluxo e rendimento escolar – mostraram-se como fatores que afetam a seleção de exemplos e as analogias, as marcas de empatia e a aproximação dos docentes com os grupos menos favorecidos da História, assim como a ênfase na dimensão do conflito e nas assimetrias nas relações de força entre os diferentes grupos sociais, definindo determinadas formas de articular e validar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

4.4 Que país é esse: representações sociais em torno do Brasil

Nas representações que envolvem a conexão presente-passado e orientam as comparações entre as realidades históricas distintas, as situações cotidianas observadas em sala de aula mostraram que o lastro com o presente é estabelecido em outras representações que tecem avaliações sobre características do Brasil contemporâneo, mesmo que o tema da aula não seja exatamente sobre o nosso país. Por exemplo, na discussão com uma turma do 7º ano acerca da crise da Idade Média e a formação dos Estados Nacionais no continente europeu, a professora Natália fez uma comparação entre o funcionamento das monarquias no passado e o modo de governo das repúblicas atuais, e bruscamente faz um desvio na discussão perguntando a opinião dos alunos sobre o recente governo da presidente Dilma Rousseff.²⁷ Boa parte dos estudantes respondem em coro que a gestão política presidencial seria ruim por causa do problema da corrupção e a professora tece comentários comparando com as gestões presidenciais anteriores, no sentido de reforçar a existência da corrupção na política brasileira ao longo do tempo, e arremata sua fala dizendo que “é por isso que o país está uma droga”.

Na aula do dia seguinte²⁸, a professora opera articulações presente-passado com a mesma turma ao debater sobre a unificação de moedas e o sistema monetário, a partir da formação dos Estados Nacionais e também no mundo atual, mencionando a

²⁷ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

²⁸ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

formação da União Europeia, a subida de preços e os problemas financeiros mais recentes e, nesse ponto, a docente estabelece uma conexão com o panorama econômico contemporâneo do Brasil, afetado por essas crises internacionais. Ela conclui a explicação dizendo que “a gente sempre está na crise, a gente nunca sai dela”.

Nos *insights* e rearticulações dirigidas ao tempo presente, a questão política brasileira contemporânea é um tema recorrente nas falas dos alunos e de professores, e escolhemos esses dois recortes do campo porque eles são representativos das condutas semelhantes de outros docentes, no sentido de elaborar representações sociais do Brasil que ressaltam aspectos problemáticos, à medida que o modo de tornar compreensível a realidade vivida se familiariza e se ancora na “crise”, nos aspectos ruins. Esses processos representacionais que envolvem concepções do Brasil normalmente se articularam em críticas que enfatizam aspectos da política, como na aula do professor Carlos na qual se discutia sobre as medidas de culto à pátria e a exploração da figura pública de Getúlio Vargas em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Em determinado momento da discussão, o docente afirma que “um governo tem que fazer mais do que propaganda” e é interrompido por um aluno que protesta em tom irônico: “Tem que roubar, né?” E o professor concorda e completa: “Sim, tem que roubar”.²⁹

As representações em torno da política brasileira também mostraram disposições para realçar as questões que abarcam a corrupção e o mau uso dos recursos públicos, principalmente articuladas em críticas dirigidas aos governantes contemporâneos. Por um lado, tais processos se orientam para despertar e conscientizar a mobilização, a participação dos alunos a partir de lutas sociais e o posicionamento no espaço público. Por outro lado, surge, em tais representações, aquilo que Magalhães (2009) também observou ao analisar os PCN da década de 1990, isto é, a presença de certas “marcas” que caracterizariam a sociedade brasileira, como o autoritarismo, as relações políticas paternalistas e os governos não-democráticos. Ao problematizar tais processos representacionais, podemos observar que há certo grau de risco de se gerar outras representações que preconizariam a existência de tendências inatas aos problemas políticos, ou reafirmam uma essência problemática do país (e Magalhães, 2009 também faz essa ressalva quanto aos PCN). O perigo reside, então, no fato de que tais ideias acabam por não desnaturalizar tais dificuldades, a familiarização pode trazer o risco de torná-las comuns e gerar mais passividade e aceitação do que a compreensão e a

²⁹ Registrado em diário de campo de observação datado de setembro de 2014.

necessidade de mudanças. Não se trata de negar a existência do autoritarismo, das relações políticas paternalistas e dos governos não-democráticos no país, mas a questão é a forma como tais aspectos são trabalhados a partir das representações que são geradas em torno do saber histórico produzido na aula-texto. Os próprios docentes percebem essa necessidade de questionar as noções do senso comum que associam automaticamente a política brasileira à corrupção e ao clientelismo, como naquela aula da professora Natália em que se comparava a questão dos embates políticos na Revolução Francesa com o funcionamento da política no Brasil contemporâneo, e a professora, em determinado ponto da discussão, ressalta que é preciso fazer uma distinção entre “a política” e “os políticos”.³⁰

De uma maneira geral, os processos representacionais em torno das aulas-texto envolvem alguns evidentes cenários de simplificação explicativa ou possibilidades de distorção, surgidos na urgência e na incerteza que caracterizam as situações de prática profissional na História ensinada. Não é nosso objetivo analisar tais situações, mas ressaltamos que, antes de criticar tais posturas e lançar um olhar negativo sobre o trabalho dos professores em questão, é preciso buscar compreender a complexidade que envolve o ambiente de trabalho, o contexto desfavorável e as condições precárias em sala de aula. Muitos alunos em um mesmo espaço, pessoas em situações diferentes de repertórios culturais e de aprendizagem, o tempo de duração de aula escasso e a necessidade de operar escolhas são alguns elementos que atravessam esses processos de simplificação, muitas vezes utilizados como estratégia docente para atingir o outro, captar sua atenção e afetar sua postura.

Ressaltar alguns aspectos problemáticos desses processos representacionais não é criticar o trabalho desses professores, pois certamente há outras representações não tão evidentes e também não fixas e em tensão constante. É preciso ressaltar que as aulas-texto não se resumem às representações discutidas nesta investigação. Aqui, nossa reflexão dirigiu-se mais para apontar para uma recorrência envolvendo os docentes colaboradores no que diz respeito às ideias sobre o Brasil, e nossos recortes jamais seriam capazes de abranger toda a dinâmica representacional que envolve uma aula de História ou uma situação de entrevista. Em todo caso, essas formas representacionais aqui abordadas estão, de certo modo, fixadas para a análise e interpretação e estão também sobrepostas, enredadas e sem fronteiras fixas.

³⁰ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

4.5 Representações em tensão: a flexibilização e as grades das grades curriculares

As representações que criticam a extensão e a abrangência temática dos saberes curriculares acabam se associando a (e talvez legitimando) outras representações que envolvem a flexibilização dos programas curriculares, fazendo com que o conhecimento histórico escolar ganhe alguns componentes experienciais não tão ligados aos saberes disciplinares. As orientações e programas curriculares são, geralmente, compreendidos como algo que limitaria a liberdade de ajustes e moldagens na escolha e desenvolvimento de conteúdos:

Elas [as diretrizes curriculares] prendem, porque você tem que dar o CBC [Currículo Básico Comum], não é? Acho que deveria haver uma maior e melhor liberdade de escolha desses conteúdos, e não ficar preso ao que vai cair no Pisa, o que vai cair na Prova Brasil. Tudo bem que a gente está lidando com habilidades e competências, mas se ainda assim a gente está lidando com habilidades e competências, por que eu não posso dar um conteúdo X ou Y, que não está no CBC, por exemplo, para trabalhar habilidades e competências? [...] Eu acho que, às vezes, muitas vezes falta a gente preparar uma aula melhor pra o menino mesmo, falta você dar aquele filme que você gostaria, mas é que às vezes a aula é de cinquenta minutos e não deixa, porque é grade mesmo, é grade curricular...
(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Por mais, por exemplo, que eu queira e eu trabalho assim, durante as aulas os temas transversais, eu não consigo, eu me cobro e eu não consigo me afastar muito do conteúdo, porque eu ainda assim... mesmo que meu objetivo final seja a formação do sujeito crítico, do cidadão, eu não consigo me afastar do conteúdo, eu não consigo. Porque eu sinto cobrança de ter que passar esse conteúdo, né?
(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Toda representação social adiciona elementos, retira e distorce conteúdos relativos ao objeto social que se representa (JODELET, 1993) e, nos trechos das entrevistas acima, podemos perceber que o processo representacional em torno dos currículos acrescenta o impacto das avaliações externas sistemáticas, como o Pisa e a Prova Brasil, e o outro ponto que intervém nessa dinâmica são os objetivos relacionados à formação de cidadania, como discutimos anteriormente. Nesses fatores representacionais em constante diálogo, foi possível pensar numa balança constante em

movimento: em um polo há a ideia de flexibilizar as orientações, no outro há a ideia de seguir o programa e adotar uma conduta que prioriza uma abordagem mais conteudista, segundo aquilo que os próprios professores caracterizaram nas conversas e mesmo nas entrevistas, conforme a fala da professora Natália referenciada acima.

Os movimentos de oscilação entre flexibilizar ou não o conteúdo mostraram ter relação com outros aspectos, como a etapa da vida profissional em que se encontra o docente colaborador, a vontade de gerar sentido aos assuntos discutidos, os aspectos que envolvem o presentismo e o anacronismo. Outro ponto a ser ressaltado é que essas diferentes visões sobre as orientações curriculares geram elaborações que, às vezes, se afastam daquilo que os programas efetivamente propõem. Essas resistências e considerações negativas mostraram ter relação com as representações que criticam o papel do Estado na gestão da Educação, conforme será possível observar nos capítulos adiante.

Como vimos anteriormente, as críticas dos colaboradores aos programas curriculares para História na Educação Básica foram justificadas pela dificuldade em se estabelecer sentidos e conexões de alguns conteúdos com a realidade mais próxima vivida pelos alunos. Situação emblemática de flexibilização foi o recorte já apresentado na parte teórica envolvendo uma aula do professor Carlos Andrade, que propôs a tarefa de elaboração uma redação com o tema “Como eu posso tornar nosso distrito um lugar melhor?” junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.³¹ Em determinado momento da aula, as dúvidas dos alunos fizeram com que o docente desse uma sequência de sugestões para o tema da redação que passou a ser utilizada em outras turmas, como a ocorrência de assassinatos recentes na localidade, o posicionamento dos políticos associados a casos de corrupção no país e os impostos que uma empresa mineradora não teria aplicado no distrito. Em outra ocasião³², Carlos Andrade aplicou uma atividade de interpretação de um texto cujo tema era o consumo, a riqueza e o capitalismo, escrito pelo próprio professor e publicado em um site que recebe contribuições de alunos e docentes de um colégio particular onde Carlos Andrade também leciona. Esse texto, intitulado “Você tem cara de rico?”, aborda relatos de situações nas quais pessoas foram maltratadas por vendedores que desconfiaram de suas reais condições para o consumo. As perguntas do exercício sobre o material

³¹ Registrado em diário de campo de observação datado de abril de 2014.

³² Registrado em diário de campo de observação datado de abril de 2014.

demandavam posicionamentos e opiniões do aluno sobre as situações em questão, em relação ao consumo da sociedade capitalista e sobre o papel do dinheiro.

As práticas que partem de problemas da realidade mais imediata nem sempre realizam a articulação presente-passado, nem sempre se associam claramente aos conteúdos programáticos da História escolar, orientadas na tendência em privilegiar uma dimensão mais ética e atitudinal, ao mesmo tempo em que revelam o esforço dos professores de História em fazer com que os sujeitos reflitam sobre o local em que vivem, principalmente sob a perspectiva das representações que envolvem a luta e a mudança social. Fazer do local em que se vive um lugar melhor é associado, por Carlos Andrade nas sugestões dadas, às representações de denúncia da violência, da corrupção e dos problemas de arrecadação. A dimensão mais ética e de construção de valores está bem expressa na segunda atividade relatada acima, na qual a discussão foi conduzida no sentido de contrapor o “ser” *versus* o “ter”, e a aula-texto foi orientada para problematizar o consumismo.

De uma maneira geral, através da análise das entrevistas e da atuação de todos os participantes, é possível perceber uma tensão entre os objetivos cognitivos e os objetivos formativos e éticos, isto é, entre as posturas e práticas que enfatizam a dimensão do domínio dos conteúdos e dos saberes curriculares e as posturas e práticas que privilegiam a aproximação da realidade dos alunos, priorizam os temas que tenham algum sentido para eles e que se organizam a partir dos saberes experienciais dos docentes.³³ A flexibilização das práticas e abordagens transita entre esses dois polos e aqui foi verificada uma tendência significativa: com os professores com mais tempo de carreira, constatou-se que as representações tendem a priorizar um maior investimento na dimensão mais ética, atitudinal e formativa, afastando-se em certa medida dos conteúdos curriculares de forma mais livre do que os professores nas etapas mais jovens da carreira.

Tais práticas envolvem alguns limites que são reconhecidos pelos próprios docentes, como o risco de um alargamento excessivo do presente e a perda da profundidade histórica daquilo que se discute:

³³ É preciso ressaltar, no entanto, que as fronteiras entre a dimensão cognitiva e curricular e a dimensão formativa e ética do ensino de História nem sempre se encontram claramente definidas, não sendo possível dissociar completamente uma da outra. Essa separação aqui discutida emergiu a partir das falas e da atuação dos professores participantes.

Por exemplo, hoje eu estava dando para os meninos do 7º ano a matéria de Renascimento. [...] Ai o aluno assim: “Ah, porque a fé, professora, a fé move montanhas”. Então, eu peguei uma aula pra trabalhar o que: fé *versus* ciência. Assim, foi um debate super bacana, foi uma coisa super construtiva. Então, assim, porque de repente, no acompanhamento que você fez nas aulas, Doan, tem aula que dá pra você parar, e aí você para tudo e você fala: “Então hoje é isso, chegou isso aí, então beleza. A gente vai conversar sobre isso hoje, o que é a fé, o que é a ciência, o que a ciência explica, e o que que a fé explica. Até onde vai a ciência, até onde vai a fé, né?” Acho que dá, mas não dá pra você ficar só nisso, não dá pra chegar em toda aula e falar: “Então, hoje, nós vamos debater fé e ciência”; e na próxima aula: “Nós vamos debater Copa do Mundo”. Eu não consigo, a minha consciência não me permite fazer isso, ele tem que ter acesso, também, ao conhecimento histórico, não é? (Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Essa fala nos evidencia que a polarização entre objetivos cognitivos-conteudistas e os objetivos ético-formativos emerge a partir do próprio discurso dos professores participantes, nas tensões e negociações que envolvem aspectos representativos em torno das duas perspectivas. Outra questão acerca desse movimento em oscilação consiste no anacronismo, isto é, em um manejo errôneo dos tempos, no qual se transporta para uma época noções ou valores que não se aplicam a ela ou que não existiam em tal recorte temporal, ou ainda quando se operam comparações indevidas entre conjunturas distintas separadas por séculos (LOURAUX, 1992). Tal risco, que envolve não só o trabalho do historiador, mas também as práticas de ensino de História, é algo que também aparece nas preocupações dos professores quando se realiza a ponte presente-passado, embora haja uma maior liberdade do saber histórico escolar em assumir anacronismos controlados quando comparado com a produção de saber histórico acadêmico. Durante o intervalo de um dos seus dias de atuação, o professor Jessé conversa sobre uma de suas aulas na qual se discutia o tema da Roma antiga e, para explicar as noções de monumento e de documento, o docente recorreu a uma comparação entre o legado arquitetônico romano antigo e o centro histórico da cidade de Mariana.³⁴ Jessé afirmou que, no momento em que realizou tal procedimento, objetivando fazer uma aproximação entre passado e presente que “puxasse” os alunos para a discussão, teve receio de operar algum tipo de conduta anacrônica, alegando não ter total segurança sobre quais os limites do uso do anacronismo em sala de aula.

Outras pesquisas educacionais também se depararam com essas questões, conforme o que foi exposto na seção do diálogo com o campo do ensino de História. O estudo de Coelho (2007), por exemplo, analisou como o conhecimento acadêmico deixa

³⁴ Registrado em diário de campo de observação datado agosto de 2014.

de ser referência significativa para a prática pedagógica de seis professores do Ensino Médio, e a investigação de Gusmão (2004), que observou a tendência de oito professores de História em recusar conteúdos tradicionalmente priorizados da História política e econômica em favor de abordagens mais presentistas que priorizassem a capacidade de análise de textos e a formação de atitudes.

Essas representações dos professores colaboradores, portanto, não estão desconsiderando os limites e problemas que envolvem a flexibilização e a ênfase em aspectos éticos e formativos, pelo contrário, tais preocupações interferem nos processos representacionais e nos modos como a balança do movimento de flexibilização pende para um lado (“conteúdo”, “grades curriculares”, “CBC”) ou para o outro lado (“formação de cidadão”, “sujeito crítico”, “consciência crítica”). Certamente, há outras representações em jogo e os diálogos entre o saber curricular, o saber disciplinar e o saber experiencial não se reduzem àquilo que foi apontado em nosso estudo, mas os processos representacionais apresentados até aqui buscam discutir a dinâmica e a riqueza que envolvem a produção do conhecimento histórico escolar no cotidiano dos cinco docentes atuantes da rede básica estadual.

4.6 Quando se chega lá: satisfação profissional, “epifania pedagógica” e o uso do corpo no ensino de História

Durante a temporada de observação do dia a dia dos professores participantes, foi possível observar que, em determinados momentos do exercício profissional, as representações em torno do saber histórico escolar, os objetivos pedagógicos dos docentes e o contexto favorável da sala de aula se afinam e se harmonizam, no sentido de gerar aquilo que abrange as representações sobre o sentimento de satisfação profissional, a sensação de “chegar lá”. Carlos Andrade nos disse, em entrevista, que “nem todas as aulas são felizes, boas, ótimas, cem por cento...”. Nesta seção discutiremos justamente o ponto em que há sentido para o professor, discutiremos o que significariam esses “cem por cento” no cotidiano docente.

O sinal toca e o professor Carlos dirige-se a uma turma de 3º ano, entra em sala e monta o *data-show* enquanto conversa com os alunos sobre o resultado do último

simulado e sobre atividades feitas antes do fim do semestre anterior.³⁵ O tema da aula, anunciado no primeiro *slide*, seria a “Era Vargas” (1930-1945), tendo como objetivo discutir a questão de como o governo varguista se sustentou no poder, como conseguiu apoio e “o que isso tem a ver com a gente hoje em dia”, disse o docente assim que começou a explicação. Carlos é um professor iniciante, poderia ser facilmente confundido com um dos seus alunos por causa de sua aparência jovial, apresenta expressões faciais alegres e a voz calma, o olhar atencioso, a disposição e a empolgação comuns de um docente em iniciação profissional.

Os primeiros *slides* trazem tópicos da matéria resumidos, mostrando o contexto político no qual se deu a ascensão de Getúlio Vargas à presidência – o professor se encontrava posicionado em pé, no fundo da sala e ao lado do computador, sua fala detalhava cada tópico contido no *slide* de forma expositiva. Um raciocínio de *link* entre presente e passado é feito pelo docente quando contrapõe o autoritarismo, a centralização e o fortalecimento do Estado durante o governo de Vargas com os discursos contemporâneos de algumas plataformas políticas, em contextos de eleições, de defender o “enxugamento do Estado”, ou seja, a diminuição de sua esfera de atribuições e influência. Aqui encontramos, mais uma vez, a representação da conexão presente-passado orientando uma prática cotidiana do professor – e quando o docente se dirige ao presente, é nítida a sua mudança de postura, o tom da voz se torna mais agudo, ele muda de lugar e gesticula com as mãos de forma mais rápida, quer absorver os alunos na discussão – e a referência ao tempo presente é bastante pertinente considerando que aula ocorreu um mês antes das eleições presidenciais do ano de 2014.

A sequência didática se dirige à explicação sobre a máquina de propaganda para a construção da figura pública de Vargas, recorrendo a fontes imagéticas como cartilhas e cartazes distribuídos pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Em uma das imagens contidas nos *slides* e retirada das cartilhas orientadas para a juventude, Vargas está cercado de crianças que seguram a bandeira do Brasil, e o professor pergunta: “Tem algum problema nessa imagem?” Os alunos ficam em silêncio, pensativos, até que um deles se arrisca e diz, inseguro: “Só tem criança branca, parece europeias.” “Sim.”, confirma o professor em um tom de voz entusiasmado. “Só tem crianças brancas. Por quê?” Vários alunos falam ao mesmo tempo: “Porque os ricos eram brancos.”, “Porque o governo era racista.”, “Porque Vargas precisava do apoio de

³⁵ Registrado em diário de campo de observação datado de setembro de 2014.

quem era poderoso, eram mais os brancos”. O professor sorri, fica empolgado com as manifestações e a participação dos alunos, solta a folha que segura nas mãos e caminha pela sala, fazendo um aceno de cabeça a cada argumento apresentado pelos discentes. Por fim, ele toma a palavra e reorienta a discussão no sentido de ressaltar os interesses políticos das elites em torno de Vargas e arremata sua discussão dizendo que “até hoje a elite é branca”.

Nesse ponto, a aula-texto veicula representações que, de certa forma, ressaltam continuidades históricas quanto à realidade brasileira. Em outra turma, dando a mesma aula, o docente discutiu essa questão das desigualdades raciais históricas no Brasil exemplificando com o dado da quase ausência de negros como concluintes de profissões clássicas e consideradas de *status*, como a Medicina, destacando tal fato como “um reflexo de uma herança excludente”. A forma como incentivou e provocou a participação dos alunos, o modo como movimentou seu corpo e sua voz durante a explicação mostraram o peso das representações que giram em torno da conscientização crítica e dos objetivos formativos e éticos, neste caso, lidando com o problema da herança racista no Brasil.

A aula-texto segue detalhando as medidas de culto à pátria e exploração da figura pública de Vargas, discutindo também as políticas desenvolvidas durante o governo do presidente. Nesse ponto, destacamos a forma como as representações e objetivos do professor afetam o seu próprio corpo – o modo de agir e se movimentar em sala de aula –, uma vez que os processos representacionais se concretizam não apenas no plano das ideias, mas podemos inferir que a ancoragem e a objetivação também se concretizam com o apoio do corpo dentro da sala de aula; os modos de expressão e de comunicação do docente variam ao longo do fluxo da aula-texto, pois uma aula não se constrói apenas com a voz, mas também com o corpo inteiro. Quando a exposição menciona o tempo presente, quando o raciocínio que envolve a ponte presente-passado se realiza, o professor Carlos muda de lugar, movimenta-se, os braços gesticulam e a voz tende a subir ao agudo, a dicção fica mais veloz. O retorno dos alunos durante o debate de análise das imagens da cartilha do governo varguista faz com que o professor se mova de novo, os olhos percorrem a turma de forma veloz, o momento de ressaltar o problema da desigualdade racial também é a ocasião em que a voz assume um tom mais enfático, os ombros se deslocam para trás e o ritmo da respiração fica visivelmente mais acelerado.

Tais dinâmicas do corpo no ensino de História foram verificadas não só nas atividades desse docente, mas também percebidas, ainda que em graus diferentes, com os outros participantes. Discutindo a crise da Idade Média e a formação dos Estados Nacionais, é possível verificar que o estilo pessoal da professora Natália afeta os modos como os conteúdos são abordados dentro da sala de aula, à medida que ela elabora falas irônicas ou cômicas, gesticulações ou simulações de personagens históricos (“Imaginem que eu fosse uma rainha e quisesse fortalecer meu território...” – ajeita a roupa, passa as mãos nos cabelos, deixa o corpo em uma postura mais ereta, para dar a impressão de imponência)³⁶ e, no caso daquela turma, é possível perceber que tais estratégias cotidianas contribuem para captar a atenção dos jovens alunos com mais facilidade. Uma tática de “caça não autorizada”.

As táticas de uso do corpo também envolvem a criatividade e a utilização dos objetos disponíveis dentro de sala de aula, conforme verificamos em uma aula do professor Jessé sobre o surgimento da Roma antiga em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.³⁷ A aula-texto deste dia parte da explicação expositiva sobre a localização geográfica e as fontes históricas para o estudo da civilização romana antiga. Em seguida, o professor comenta sobre a origem lendária e a origem científica de Roma, no entanto, ele dá a impressão de perceber que os alunos não compreenderam tal ponto da matéria. A partir daí, o docente recorre à seguinte tática: primeiro, ele se posiciona na frente da turma, arremessa um giz no chão e pergunta: “O que vocês viram?” A turma permanece silenciosa por alguns instantes, até que o primeiro aluno se arrisca: “Você jogou o giz no chão”. “E por que eu teria feito isso?”, indaga o docente. “Porque você não gosta do giz?”, “Porque você estava com raiva.”, “Porque você quer explicar alguma coisa pra gente”, argumentam diversos alunos com curiosidade. “Imaginem que alguns de vocês tivessem que escrever sobre isso que aconteceu aqui agora, será que todo mundo ia contar esse fato do giz jogado do mesmo jeito?”, pergunta Jessé. “Não, cada um ia contar do seu jeito”, responde uma jovem. Seus alunos, de uma maneira geral, demonstram ter percebido onde o professor queria chegar, e este caminha pela sala empolgado, sorri, pega o giz no chão e conclui: “Sobre as origens de Roma é a mesma coisa: tem uma versão lendária sobre a origem e tem uma versão feita pelos

³⁶ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

³⁷ Registrado em diário de campo de observação datado de agosto de 2014.

estudiosos. [...] Na História, de um modo geral é assim: há diferentes versões que se pode gerar a partir de um mesmo evento”.

Retornemos à aula do professor Carlos sobre a “Era Vargas”, que agora já se encaminhava do meio para o fim e o professor consultava com frequência o horário, talvez preocupado com os limites de tempo – outro claro desafio apontado pelos docentes colaboradores, não só diante da abrangência temática do ensino de História, mas também porque a aula-texto é complexa, faz desvios, *insights*, avanços e recuos. Problemas disciplinares aparecem – um grupo de alunos conversa entre si e demonstra apatia quanto aos assuntos debatidos –, o professor percebe e chama a atenção, mas os alunos continuam conversando em tom mais baixo e demonstraram indiferença.

Ao falar das contradições do governo Vargas no contexto da Segunda Guerra Mundial, o debate é interrompido por um aluno que faz uma pergunta sobre “como os militares perseguiram as pessoas durante a Ditadura Militar”. O professor para, respira fundo, pensa um pouco e responde resumidamente ao aluno mencionando os mecanismos de censura, os serviços secretos de espionagem, a propaganda oficial e as torturas aplicadas aos opositores do regime. O docente ressalta a importância dos atuais trabalhos da Comissão da Verdade, inserindo também a ideia de Golpe Civil-Militar ao enfatizar a presença de setores da sociedade civil na articulação do golpe; e, por fim, ressalta também o “peso histórico do setor militar na trajetória do autoritarismo brasileiro”. Esse recorte nos traz à tona o dinamismo do cotidiano e da produção da aula-texto, nos quais o manejo do tempo histórico faz movimentos de idas e vindas, depende do retorno e da participação dos alunos (mesmo com outras perguntas fora do assunto programado), busca a sua atenção, alcança por fora e depois vai embora, é afetado pelos objetivos éticos e formativos, o que se torna visível quando o desvio da aula ressalta a importância da Comissão da Verdade e busca alertar para o problema do autoritarismo.

A aula se encaminha para o final e o professor detalha, de forma mais expositiva, as políticas que favorecem a classe trabalhadora no contexto em questão, realçando o significado da conquista dos direitos trabalhistas (“muita gente perdeu a mão até que tivessem leis trabalhistas”) e novamente é possível inferir representações sociais que envolvem aspectos de “empatia histórica” com os setores mais desfavorecidos. Ainda há tempo para mais um debate e o docente resolve provocar a argumentação dos alunos ao operar um *link* com o presente e indagar sobre a opinião

dos alunos acerca do Programa Bolsa-Família do atual governo no Brasil. As posições da turma divergem entre os que enxergam tal programa como um modo do governo fazer sua própria propaganda e se favorecer no jogo político e as posições que ressaltam a importância do auxílio para as famílias necessitadas. Tal procedimento adotado pelo educador em sala de aula certamente tem relação com a representação em torno do saber histórico escolar que resalta a importância da conscientização crítica e do posicionamento do aluno no mundo em que vive: o professor tenta fazer isso ao provocar o debate e recebe um retorno participativo dos estudantes, o que não acontece em todas as ocasiões. Aqui novamente o corpo dá sinais de receber os efeitos dessas representações, Carlos respira mais rápido durante o debate, movimenta-se e bate a ponta do pé no chão, acena positivamente com a cabeça a cada argumento colocado pelos alunos e sorri ao fim do debate. Por fim, o sinal soa mais uma vez e a aula termina, o professor afirma sentir que esta “aula foi positiva” em conversa durante a saída da escola.

As representações sociais que abrangem a satisfação profissional, portanto, afetam as articulações do saber histórico escolar, pois são fundamentadas principalmente por esses elementos que envolvem a realização de uma aula que faça sentido para os alunos, que os objetivos sejam atingidos, que haja mobilização e afetação do outro, conforme os processos representacionais anteriormente discutidos.

E por isso que eu segui pra esse rumo. E assim que eu penso e é assim que eu sempre direcionei a minha vida, tentar fazer alguma coisa diferente, tentar fazer alguma coisa pra mudar. Aí, de repente, eu me deparei assim: “Bom, então eu vou ser professora, e aí de fato eu vou fazer alguma coisa que vai mudar. Porque se numa sala com quarenta alunos eu consigo mudar a cabeça de um, pra mim vai ser interessante”.

(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

A satisfação docente também mostrou envolver um outro elemento, complexo de ser teorizado e interpretado, pois, conforme coloca Certeau (2013, p. 124), “a teoria das práticas encontra limites diante da dificuldade de elaborar discursos sobre um terreno onde faltam discursos”. Este elemento a que nos referimos foi brevemente analisado por Karnal (2012) em uma obra na qual o autor relata, por uma perspectiva subjetiva, suas experiências pessoais e procura discutir elementos práticos da carreira docente, com base nos seus trinta anos de atuação como professor. Segundo ele, as experiências marcantes para os professores geralmente emergem em um momento específico do

cotidiano profissional, justamente no ponto em que o “conhecimento e a educação se encontram”, como “momentos de epifania ou iluminação” nos quais seria possível constatar “a transformação do sujeito pela intermediação do conhecimento”, o que contribui para justificar todo o esforço e investimento empreendido pelo professor em sua atuação profissional (KARNAL, 2012, p. 132).

Os meses de permanência nas cinco escolas e as entrevistas com os nossos cinco participantes nos mostraram, portanto, que a representação social sobre a satisfação profissional no ensino de História envolve essas situações que denominamos de momentos de “epifania pedagógica”³⁸, os momentos em que a Educação e o conhecimento se encontram, ocasiões em que são atingidos os objetivos profissionais (e por que não dizer existenciais?) dos nossos colaboradores. Tais representações do “ter chegado lá” envolvem situações nas quais foi possível verificar a produção das táticas, da inventividade como “maneiras de caça não autorizada”, segundo a expressão de Certeau, na medida em que o fazer e a ocasião envolvem uma relação de forças favoráveis para se obter o maior efeito possível, a memória intervém no momento oportuno e as circunstâncias exteriores são favoráveis (CERTEAU, 2013). As táticas dos nossos colaboradores – como jogar um giz no chão para explicar o caráter parcial da construção dos fatos históricos, como simular um monarca para explicar a formação dos Estados Nacionais na Europa ou recorrer a uma fonte imagética de propaganda para discutir as desigualdades raciais no Brasil – foram ocorrências nas quais as representações sociais em torno do saber histórico escolar, os objetivos pedagógicos dos docentes e o contexto favorável da sala de aula se afinam e se harmonizam, caracterizando o momento da “epifania pedagógica”. Em tal situação, o docente dá sinais ao corporificar os processos representacionais, é o momento em que se desfruta da satisfação profissional, o que Karnal (2012, p. 132) caracteriza como o sentimento de energia renovadora e a transformação do “si mesmo”, mediada pelo conhecimento.

O que chamamos de “epifania pedagógica” certamente está mais fundamentado no esforço dialógico do professor com o aluno, nos investimentos realizados para

³⁸ A definição de epifania, palavra de origem grega (*epi* = sobre; *phaino* = aparecer, brilhar), registra normalmente registra duas acepções: a primeira, em um sentido mais místico e religioso, relativo a aparições, manifestações divinas ou celebrações em torno dessas manifestações; a segunda, em um sentido mais literário, para designar situações do cotidiano e ações comuns que acabam revelando algo, se convertem em momentos de êxtase, nos quais se evidenciam a compreensão fugaz de algum aspecto da realidade. Essa segunda acepção é a que está mais próxima do sentido em que empregamos o termo “epifania” em nosso trabalho.

construir a aula-texto. Porém, tais momentos são perpassados por representações seja na escolha dos exemplos e das perguntas dirigidas aos alunos, seja no modo como tais situações de satisfação e êxito convertem-se em outras representações que possivelmente integram a construção de um repertório de atuação e de saber experiencial docente.

5 CONVERSAS AO PÉ DA LOUSA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TORNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Se a educação visa ao homem, este deve ser pensado não em sua condição meramente natural, como um “animal racional”, mas em sua transcendência dessa condição animal. O homem transcende a natureza [...] à medida que cria algo novo (não dado naturalmente); e sua primeira criação é precisamente um valor, ou seja, ele se manifesta diante do mundo; é o único animal para o qual o mundo não é indiferente; e é isso que o diferencia radicalmente da natureza.

Vitor Paro, “Crítica da estrutura da escola”, 2011.

Neste capítulo, vamos discutir as representações sociais dos cinco professores em torno de aspectos da Educação Básica no Brasil e, para isso, recorreremos à análise do material reunido com base em duas ocasiões principais: nas reflexões estabelecidas a partir das entrevistas semiestruturadas e nos momentos nos quais ocorreram os diálogos agrupados sob a categoria de “conversas ao pé da lousa”. Nesta segunda situação, eram registradas, em diário de campo, as conversas que aconteciam durante os momentos de pausa dentro da aula, durante os momentos de intervalo entre uma aula e outra (as chamadas “janelas”) ou na hora do cafezinho. O nome dado à categoria provém da posição de observação que normalmente era estabelecida dentro de sala de aula, geralmente próxima à mesa do professor e lateral da sala. Ali, todos os docentes normalmente aproveitavam os períodos em que os alunos estavam ocupados fazendo alguma atividade para vir conversar, às vezes para desabafar, falando sobre a carreira, sobre as perspectivas de futuro e sobre as funções e problemas da Educação. Posicionamentos, visões de mundo e significados ricos, densos, complexos e indissociáveis do contexto da Educação Básica estadual.

Estávamos no intervalo de uma “janela” até a última aula do professor, que seria num 1º ano, nós dois fomos pra quadra, nos sentamos na pequena arquibancada de concreto e ficamos observando um pequeno grupo de alunos jogar bola. Era fim de tarde de uma sexta feira, o clima era bastante agradável e a escola estava tranquila. O professor já parecia bem calmo e à vontade, não demonstrava mais o leve incômodo com o fato de eu estar segurando o caderno azul e fazendo constantes anotações.

– O que você pretende fazer quando o seu mestrado acabar? – perguntou ele.

– Olha, provavelmente vou embora de Mariana e voltar pra sala de aula, em algum lugar.

Ficamos em silêncio por um tempo até que ele disse:

– O contexto não é muito atrativo pra gente que tá começando, né?

Concordei com ele e disse:

– Não é favorável e tem tanta coisa envolvida, tanta coisa embolada, tanta coisa a ser feita, tanta coisa que eu penso estar errada. Eu vejo esses meninos jogando bola aqui e eu penso que eles nem sequer têm noção do que se passa nos bastidores da Educação nesse país, não é mesmo?

Novamente, ficamos em silêncio por alguns minutos, até que o professor rompe a pausa e diz:

– É verdade, se eles soubessem tudo o que envolveu a greve, a questão do dinheiro público pra Educação, tudo aquilo que os professores passam e sofrem fora da sala de aula, e que isso afeta diretamente o trabalho dentro da sala de aula... Acho que nós, a sociedade em geral, todos ainda estamos muito confusos sobre quais devem ser as funções da Educação, acho que ainda estamos meio perdidos.³⁹

5.1 O contexto da Educação Básica pública e as representações sociais docentes

Os elementos da frustração e do descontentamento quanto à situação atual da educação pública são os aspectos que mais se destacam nas falas de todos os professores colaboradores, dos iniciantes ao mais próximo da aposentadoria. Para compreender esses posicionamentos, foi necessário aprofundar a análise no sentido de compreender que fatores do contexto educacional recente mais se relacionam com esse desgaste que caracteriza não só o trabalho docente, mas também as representações sociais dos professores em questão acerca do ensino básico estadual e também do ensino no país como um todo.⁴⁰

[...] eu fico chocada com o caso do governo de Minas, com a política atual de não dar um incentivo para um plano de cargos e carreira, por exemplo. Foi aprovado o subsídio, então se o professor tem uma pós [graduação] que seja, um mestrado, um doutorado, ele continua ganhando quase a mesma quantidade de um professor que não tem. Isso quer dizer o quê, significa o quê? Que não quer que o professor cresça na carreira dele.
(Prof^a. Natália, entrevista em julho de 2014).

³⁹ Registro do diário de campo datado de agosto de 2014.

⁴⁰ É preciso ressaltar que as representações não fizeram uma distinção clara entre a educação na esfera estadual e a educação brasileira em geral, pois as duas dimensões não se mostraram separadas nas falas dos professores, que ora focalizam uma dimensão, ora a outra, o que em certa medida tornou complexa a análise. Perante o dinamismo desse processo representacional, preferimos não dissociar essas duas esferas.

A primeira referência que aparece associada ao elemento da frustração diz respeito à questão salarial, o que historicamente já é uma demanda de debate e de lutas na profissão docente. A situação de desgaste entre governo estadual e professores da rede vem se agravando desde 2008, ano de sanção da Lei nº. 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, prevendo uma adaptação dos governos estaduais e municipais para a integralização dos valores, conforme estabelecido na legislação. Em Minas Gerais, tais valores não foram integralizados para se chegar ao que foi instituído, fato que se tornou uma das principais pautas da greve de trinta dias em 2008, da greve de 47 dias em 2010 e da longa greve de 112 dias realizada no ano de 2011.⁴¹ Segundo informações do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE, o governo do Estado de Minas Gerais tem retirado vantagens e tomado medidas que congelam a progressão na carreira, além de estabelecer a progressão automática de forma impositiva e de não conseguir resolver os problemas de infraestrutura precária das escolas estaduais e da falta de vagas que afeta, principalmente, o Ensino Médio.

Esses problemas em torno da educação pública foram registrados não só nas falas dos professores e nas conversas ao pé da lousa, mas emergem também a partir do posicionamento dos alunos que interpelam os docentes, como evidencia o trecho de uma situação anotada em diário de campo, referente a uma aula do professor Carlos Andrade em uma turma noturna de 2º ano do Ensino Médio, composta por alunos jovens e adultos trabalhadores:

Enquanto o professor aplicava a avaliação de recuperação bimestral para uma parte dos alunos com notas abaixo da média, a outra parte da turma realizava uma atividade de interpretação de um texto sobre a luta dos negros nos anos 1920 e 1930 no Brasil, em duas questões sobre o significado do racismo naquele contexto e o posicionamento do aluno sobre tal assunto (“Identifique situações de racismo hoje e compare com aquela época”).

Eu e o professor estávamos sentados lado a lado na lateral da sala, mas sem conversar. Uma aluna, aparentando ter em torno de 23 a 26 anos, com roupas de serviço e visivelmente cansada, interrompe sua atividade e diz, em tom de voz alterado e indignado: “Isso não é justo! Não é justo! Tem um monte de gente que está aqui e que nem se esforçou ao longo do ano, que nem vem na aula, e vai fazer a recuperação e vai ter as mesmas oportunidades que a gente! Se for assim, eu nem venho na aula também. No final todo mundo faz a recuperação bimestral e passam mesmo. Não é justo com quem se esforça”.

⁴¹ As informações sobre essas greves e o histórico das pautas de reivindicação podem ser acessados no *site* do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE: <http://www.sindutemg.org.br/revistaelectronica/#>. As informações aqui contidas foram acessadas no mês de dezembro de 2014.

Enquanto, a aluna falava, o professor a observava, surpreso e admirado, balançando a cabeça afirmativamente.

Quando a moça termina de falar, o docente fica em silêncio por alguns instantes, olha pra mim e diz: “Você está vendo, Doan? Você está vendo? Alguns alunos já são capazes de perceber os problemas da política educacional do Estado de Minas Gerais. E o que você me diz? Responde pra ela?”.

Não consegui responder, fiquei travado, apenas balancei a cabeça afirmativamente, sem graça, mas não consegui responder nada à aluna. Travei.⁴²

Referências a essas questões foram registradas nas falas de todos os nossos colaboradores, o que caracteriza um dos ângulos pelos quais a Educação é enxergada na visão dessas pessoas, ou seja, a partir das representações sociais em torno dos problemas e das dificuldades reais da profissão docente, processos de significação que se ancoram na ineficiência do Estado e das políticas educacionais. As representações também surgem em ocasiões e interações estabelecidas dentro de sala de aula que demandam posicionamentos dos docentes, como mostra a situação descrita logo acima, na qual um questionamento vindo de uma estudante pede uma postura, gera uma inquietação e exige a construção de ideias e argumentos, mesmo que nem sempre sejam verbalizados e expostos. Há, portanto, um grau de elaboração social desses professores quanto a tais problemas e obstáculos, reconhecendo os limites de atuação governamental e os processos representacionais se objetivam (se concretizam, se tornam familiares) na oposição quanto ao papel do Estado.

Não estou tirando o meu da reta, mas é inegável que, diante de algumas políticas educacionais, é inegável que diante de algumas leis educativas, parece que o que se quer é uma formação de robzinhos que dizem sim, e não cidadãos pensantes. É isso que eu acho.

(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Algumas falas propõem a visão de que as medidas de descaso com a Educação, por parte dos agentes governamentais em geral, seria algo intencional, com base em certos interesses de manutenção de privilégios. O trecho acima se articula em um processo representacional típico dos nossos colaboradores, uma vez que contrapõe a ideia de formação de cidadania (“pensantes”, “críticos”) com as ideias sobre políticas educacionais e o papel do Estado (querem “robzinhos que dizem sim”). Tal perspectiva sobre a Educação provavelmente se relaciona com aquela outra

⁴² Registrado em diário de campo de observação, aula do professor Carlos Andrade, datado de abril de 2014.

representação do trabalho docente discutida acima, na qual o ensino de História é associado à formação da cidadania, de alunos críticos. Existem, então, duas representações sociais que dialogam e procuram se equilibrar mutuamente, diante de um contexto de trabalho desfavorável, diante da ideia da presença de um Estado regulador problemático e, por vezes, considerado inimigo, diante da necessidade de compensar tais desequilíbrios na atuação profissional.

Porém, essas críticas dos docentes não ficaram restritas somente à esfera governamental e ao contexto recente, elas se dirigiram para outros pontos que precisam ser analisados em conjunto.

5.2 O professor medíocre e o aluno apático: concepções sobre os atores escolares

Ao falar de Educação Básica, foram mencionados não só aspectos políticos aos quais se dirigiram as representações de crítica, mas também concepções que giram em torno do papel professor e do aluno. Em relação à figura do docente, vejamos alguns trechos das entrevistas:

E eu estou aprendendo, aprendendo coisas boas e ruins, aprendendo que eu posso ser um professor muito legal, que eu posso fazer a diferença com os meus alunos, mas eu aprendi também que eu posso enrolar, que eu posso ser um professor medíocre como muitos outros, porque também o sistema não me cobra ser melhor do que eu sou, o sistema não me cobra isso.
(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Eu sempre pensei assim, e sempre acredito, infelizmente hoje eu vejo que a Educação nos frustra justamente por isso, porque os profissionais da Educação não brigam dessa forma, porque se acovardam, a gente se acovardou.
(Profª. Maria Lia, entrevista em abril de 2014.)

Tanto na fala do professor em fase de iniciação quanto na da professora em etapa final de carreira emergem representações sociais sobre a Educação Básica que destacam os problemas a partir da postura do docente, seja em relação aos casos de descompromisso com o próprio trabalho ou em relação à falta de mobilização e participação política na defesa da profissão. Tais elementos reconhecem a importância e

a responsabilidade dos professores nos problemas associados à Educação Básica, demonstrando uma visão que não apenas culpabiliza “o Estado” ou “as políticas educacionais”, mas compreende a existência de outros fatores na tensão do exercício profissional, diante de um sistema já estabelecido e historicamente problemático.

Então, assim, empurra esses alunos, e os alunos sabem disso e então eles estão cada vez mais desinteressados, já não existe... Porque a escola é um espaço de vivência, é um espaço de você saber aprender, de respeitar o próximo, ter um convívio, e eles não estão pegando isso. Nada pra eles faz sentido mais, e eles vão conseguir um diploma de qualquer maneira, né? [...] Não dá, o mundo de hoje não dá, é tudo muito veloz, é tudo muito rápido, sabe? Então, você, de repente, querer que um aluno sente ali os cinquenta minutos pra ficar ouvindo um monte de coisa que pra ele é maçante, porque acaba que pra ele aquilo acaba que vira é um saco.
(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Ironicamente, às vezes sobra material bom na escola do Estado, e ele não é usado. Um exemplo da biblioteca da escola, por exemplo. A biblioteca da escola onde eu trabalho é cinco vezes melhor do que qualquer escola particular que você conheça na região. E aí, às vezes, a gente fica se perguntando: primeiro, por que ela não é usada? E segundo, por que os meninos preferem bater guerrinha de dicionário a usar? É claro que deve ter aí, pode ter aí uma fatia de responsabilidade minha, mas aí eu também vejo que não é só a única, entendeu?
(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Na maioria das conversas e mesmo durante as entrevistas, as representações sociais dos participantes em torno de quem são os sujeitos em escolarização emergem a partir da falta de sentido da escola na visão dos estudantes, compreendida pelos docentes a partir dos comportamentos de indisciplina, de dispersão e desinteresse, de apatia e agressividade quanto às atividades do cotidiano escolar, colocados como reflexos da própria estrutura deficitária da Educação Básica. Os processos representacionais sobre os alunos também relacionam as condutas estudantis com o contexto atual, destacando aspectos como as transformações decorrentes do avanço tecnológico, das formas mais recentes de comunicação e interação, assim como a convivência dos alunos com outras fontes de informação, como a TV e a internet, a pluralidade cultural e as mudanças de valores a serem trabalhados na Educação, os efeitos da globalização e novas formas de relações sociais.

As representações sobre o aluno não desconsideram, portanto, os aspectos provenientes do quadro social mais amplo, adicionando elementos relativos às transformações mais recentes para compreender ou tornar familiar os comportamentos

dos sujeitos em escolarização, sobretudo no que se refere aos casos de indisciplina e inadequação ao contexto escolar.

5.3 Funções da escola e mudança educacional: para além das “linhas de montagem”

Os estudos do quadro atual do trabalho docente têm mostrado que o exercício profissional dos professores está passando por uma série de alterações que demandam novas exigências, uma vez que o processo de massificação do ensino não foi acompanhado de transformações na organização pedagógica, na criação de novas estruturas e recursos para lidar com a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos alunos e suas especificidades nas aprendizagens. Outra questão é a ampliação dos papéis e funções para além da formação profissional docente, o que gera desafios e dilemas à medida que as instituições escolares assumem tarefas e se responsabilizam por aquilo que as sociedades e famílias muitas vezes não conseguem resolver (DUARTE, 2011). As conversas ao pé da lousa e as entrevistas evidenciaram representações que reconhecem e vivenciam tais aspectos:

Não tô pra falar mal e nem choramingar, mas ser professor hoje é mais difícil... E aí a culpa é do professor, porque parece que, às vezes, a gente está dando aula como no século XIX, mas a culpa é do Estado, que não aplica direito com eficiência os recursos... A culpa é da família também, que delegou à escola parte do papel que seria dela. A culpa é do chamado sistema, que a sociedade tecnológica, massificada, videoclipe, rápida e que quer resultados pra ontem, e Educação não é isso. Educação não é linha de montagem que pega a matéria-prima e sai lá o carro feitinho, bonitinho, da cor que você pediu, do jeito que você pediu, com todos os opcionais... Às vezes, o menino sai sem opcional nenhum da linha de montagem... Então, a culpa também é nossa, mas não é só nossa, sabe?
(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

O trecho acima retrata, de forma significativa, o caminho a partir do qual surgem processos representacionais em torno da mudança educacional (atrelada às representações sociais do aluno e às de crítica ao papel do Estado) e o que se concebe como mudança aparece bastante enraizado também nas representações sobre as funções da escola básica. As visões sobre características da Educação reconhecem a existência

de uma estrutura escolar ultrapassada (“dando aula como no século XIX”) e em descompasso com o mundo social em que estão inseridos os sujeitos em escolarização, conforme expôs também a professora Natália ao dizer que “a Educação está completamente atrasada, ela não acompanha o ritmo, a mudança. Ela não está conseguindo acompanhar o mundo moderno”.⁴³ Esses processos representacionais ressaltam, dessa forma, as transformações necessárias a partir da estrutura da escola:

A estrutura, eu acho que, de repente, não tinha nem que ter sala de aula, sabe? Eu não sei, é muito abstrato pra mim, ainda, sei lá... Cada aluno assistiria, de repente, a aula que quisesse, assim, e sairia, assim, um pouco do conteúdo básico comum, isso seria uma mudança. Mexer mais com temas transversais, do que com o próprio CBC, do que com o conteúdo [...].
(Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Eu vejo que tem que ser reformulado, mas não adianta só reformular... A reformulação na Educação não passa só por coisas pontuais. Não adianta se você aumentar a carga horária ou diminuir carga horária, eu posso deixar um garoto o dia inteiro na escola que ele não vai absorver conteúdo nenhum, se não tiver uma reformulação em termos de estrutura, em termos de revisão de conteúdo...
(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Seria gostoso de estar, seria um lugar de encontro e não de obrigação, um lugar de trocas, um lugar sem preocupação com o tempo escolar, um lugar sem avaliações amarradoras e amarrantes e ditatoriais, um lugar onde a discussão fosse maior e melhor, a reflexão sobre a História... Um lugar ideal. Eu sei que o ideal não existe, né? Mas um lugar onde todos os responsáveis pelo processo educacional estivessem realmente aptos pra mudar e transformar aquilo numa coisa mais gostosa.
(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Existe aqui uma representação (objeto social: a mudança educacional) de algo que precisa ser familiarizado ou *convencionalizado* (diante dos problemas, da inadequação das escolas ao contexto, dos limites dos programas governamentais), e as falas dos professores ancoram essas ideias de transformação a partir da noção de “estrutura escolar”. Segundo Moscovici (2004), o processo de ancoragem abrange as comparações, a criação de categorias e ideias comuns para familiarizar o objeto em questão e no caso dos nossos participantes, as comparações estabelecem críticas à permanência de certas características das instituições escolares ao longo do tempo (“como no século XIX”), críticas aos programas curriculares e aos conteúdos estabelecidos. A objetivação, isto é, o processo que consiste em transformar o abstrato

⁴³ Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.

em concreto, destaca a necessidade de transformações dessa estrutura escolar, apontando, principalmente, para a flexibilização dos programas e conteúdos.

Em uma investigação sobre a cultura docente, inovação e a mudança no Ensino Fundamental de quatro escolas públicas estaduais e municipais de Fortaleza-CE, Farias (2006) caracteriza a mudança como algo de caráter processual, lento e gradual, que ultrapassa um enfoque técnico baseado em alterações de rotinas ou na introdução de novos elementos e artefatos tecnológicos, pois abrange dimensões humanas, éticas e políticas, pressupondo rupturas e redefinições a partir de dentro dos sujeitos, no que concerne às crenças, valores e modos de pensar e agir. Na Educação, ela compreende a ressignificação das práticas educativas, exigindo primeiramente a modificação nas crenças, modos de pensar, atitudes e valores que referenciam e sustentam as práticas, preconizando o protagonismo do ator social.

Nesse sentido, as representações docentes em torno da mudança, que destacam a transformação das estruturas escolares e a flexibilização dos conteúdos e programas curriculares podem ser pensadas como algo que tem como ponto de partida os próprios atores escolares; as concepções de transformação seguem um caminho que parte do interior da escola (das práticas, dos modos de convivência e interação, das articulações de saber, da organização do trabalho escolar) para melhor dialogar com o mundo social. Portanto, tais representações sociais podem ser pensadas como algo que indica modificações nas crenças e concepções dos professores participantes, emergidas na tensão e no conflito entre a necessidade de transformação e o receio das desestabilizações e aspectos imprevisíveis dessas modificações.

As concepções de mudança educacional aparecem sobrepostas às funções atribuídas à escola na visão dos nossos colaboradores:

A grande parte dos alunos, a percepção que eu tenho, e isso é recorrente em sala de aula, é apenas concluir o Ensino Médio e se inserir no mercado de trabalho. E eu vejo que, infelizmente, muitas escolas, às vezes, acabam reproduzindo esse discurso de que o professor deve preparar o aluno para o mercado de trabalho. Então eu tento, a todo momento, ir na contramão desse discurso. É lógico que a escola tem um papel de formação, de instrução, mas muito mais do que isso.

(Prof. Jessé, entrevista em novembro de 2014.)

O professor Jessé também se encontra na etapa inicial da carreira, é um rapaz alto, magro e um pouco tímido, fala com a voz séria e demonstra bastante preocupação

com o próprio trabalho. A insegurança comum de um docente iniciante o faz ter uma grande vontade de aprender o próprio ofício. Sua fala acima evidenciou uma representação comum a outros docentes, a qual ressalta a função da educação escolar como algo para além da formação para o mercado de trabalho, da mera preparação profissional, perspectiva que também apareceu nas representações sobre o trabalho docente no ensino de História, como vimos anteriormente. Mas o que seria esse “muito mais do que isso” apontado na entrevista de Jessé? Outros posicionamentos podem nos ajudar a compreender essa questão:

E se a mãe ou o pai, ninguém pode passar, que eu pelo menos passe um pouco, duma visão de alguma coisa, não significa do que é certo, mas que ele possa, pelo menos, vislumbrar outras coisas. Eu acho que faz parte nossa... Eu acho que isso não é nossa obrigação, mas eu acho é nossa missão, sabe? Assim, eu acho que esse é o sentido da Educação, porque obrigação não é. (Profª. Natália, entrevista em julho de 2014.)

Então eu acho que ser professor tem um papel fundamental de abrir o horizonte do aluno, mostrar pra ele que ele pode ser engenheiro, lixeiro, professor, médico... E aí ele pode escolher. Eu acho que o pior é o aluno não ter horizonte, é ele achar que a vida dele vai ser limitada àquilo, é não dar essa liberdade pra ele. Eu acho que esse é o papel do professor, assim. Então, eu penso muito no meu processo pra tentar ajudar os alunos nisso também. (Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Os professores participantes de nossa investigação, de uma maneira geral, associaram as funções da escola básica aos objetivos de ampliação da experiência vivida, inserção crítica no mundo social e alargamento das possibilidades de atuação dos estudantes nesse contexto, e aqui a noção de “horizonte” assume um papel recorrente nessas representações sociais, como a possibilidade de se enxergar melhor os caminhos e as alternativas de existência no mundo social. O interessante é que tais representações sociais não surgem sem contradições internas, como mostram as falas acima, pois por mais que as falas dos professores alertem para o fato de que a função da escola não se resume à preparação profissional, as outras possibilidades de “existência” e de “leitura de mundo” são comumente associadas ao mundo do trabalho (“Ele pode ser engenheiro, lixeiro, professor, médico.”), como uma estratégia de se aproximar dos alunos, de ressaltar a importância dos conteúdos estudados, como uma das formas de conferir sentido às práticas cotidianas.

A análise dos processos representacionais dos nossos colaboradores que envolvem as concepções de aluno, do papel do professor, da mudança educacional e das

funções da escola possibilitaram a compreensão de que tais visões apresentam um caráter dinâmico, pois procuram equilibrar e estabilizar os elementos do cotidiano profissional dos professores, principalmente no que diz respeito às asperezas das condições de exercício profissional, ao esforço de compreender e tornar familiar os comportamentos de indisciplina, ao empenho em desenvolver seu trabalho em instituições em descompasso com o contexto contemporâneo. Essas representações destacam determinados aspectos, removem ou acrescentam certos elementos no processo de elaboração social da realidade vivida nas escolas.

Nessas concepções, mudar a Educação é algo indissociável de compreender sua função como um processo de formação humana para além da preparação para o mercado de trabalho, e a comparação com a linha de montagem sugerida pelo professor Carlos Andrade, citada acima, é algo significativo, na medida em que se constitui como uma representação que aponta para tais aspectos ao ressaltar que, na Educação, não há resultados automáticos, não há uma matéria-prima uniforme, não existe o controle sobre todo o processo e tampouco um produto final acabado.

6 (SOBRE)VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Os alunos saíram rapidamente pela porta assim que soou o sinal do recreio. Eu e o professor Carlos Andrade permanecemos em sala recolhendo os dicionários e conversando. Ao ser perguntado sobre as práticas que flexibilizavam o conteúdo curricular, como a atividade realizada neste dia, o docente afirmou que priorizar esses temas e questões que tivessem mais sentido para os alunos seria algo que o ajudara a lidar com as questões de sala de aula e permanecer na profissão.

– Mas também existe o risco de perder a profundidade histórica da discussão e privar os alunos de algo que também seria importante pra eles, não acha? – resolvi arriscar a pergunta em tom inseguro, e completei:

– Em que medida esses esforços não envolvem o perigo de manter estruturas, sei lá, de alguma forma desqualificar os sujeitos?

– Sim, sim. – concordou, com convicção, Carlos Andrade, sorrindo. – Isso, às vezes, gera uma contradição entre adaptar temas e abordagens e, ao mesmo tempo, solicitar procedimentos e raciocínios dos meninos pra que não percam de vista a dimensão histórica daquilo que é tratado. Perder isso de vista seria falta de ética.

Fiquei observando o professor recolher os dicionários mais uns instantes até fazer uma nova questão:

– Pensando nessas coisas, pensando nessa estrutura e do jeito que tenho visto as coisas aqui e nas outras escolas, me pergunto em que medida nossa atuação não acaba desqualificando os sujeitos em determinados momentos...

O professor reage prontamente à minha provocação. Ele para de recolher os dicionários e olha pra mim envolvido pela discussão, respira de forma mais rápida:

- Sim, mas às vezes é complicado fazer as coisas de outra forma, tem muitas barreiras, muitos obstáculos pra todos nós!

- Ok, mas e o que nós vamos fazer quanto a isso tudo?

- Eu não sei, eu não sei!

Essas palavras dele saíram em voz alta, em tom de desabafo, de protesto e de insatisfação. Eu espero mais um pouco e tento mais uma provocação:

- E, no entanto, nós continuamos na profissão, continuamos aqui. Nós e um monte de professores, tentando um monte de coisa, no esforço de lidar com essa realidade...

- Sim, continuamos. – respondeu ele. – Continuamos em sala de aula.

– Por que será?

– Boa pergunta.⁴⁴

A última pergunta do questionário socioeconômico (“Como você se sente em relação à sua atuação profissional no ensino de História?” – Apêndice 3) recebeu uma resposta unânime dos nossos professores colaboradores: todos se consideram pouco satisfeitos e pouco motivados quanto ao próprio trabalho. Os caminhos de nossa investigação, desde traçado o objetivo inicial de compreender as representações sociais

⁴⁴ Registrado em diário de campo de observação datado de maio de 2014.

dos professores de História até a análise dos processos representacionais subdivididos nas três dimensões estudadas (quanto ao trabalho docente no ensino de História, quanto ao saber histórico escolar e quanto a aspectos da Educação Básica), esbarraram nessa questão inquietante e profunda da permanência profissional no ensino História na rede estadual, como mostra o longo recorte do diário de campo exposto acima, o qual traz uma conversa que faz emergir diferentes aspectos perpassantes pela continuidade no ofício.

Os movimentos de ida e volta entre os diários de observação do campo, os tópicos das entrevistas, a descrição de trechos representativos de aulas-texto de História, os meses de convivência e as “conversas ao pé da lousa” nos mostraram que, talvez, essas representações sociais subdivididas nas três dimensões analisadas tivessem mais repercussões do que aparentavam, no sentido de possuir pontos de conexão e facetas que poderiam nos ajudar a compreender essas sobrevivências no ensino de História, a compreender as estratégias e táticas cotidianas de “caça não autorizada” para se atingir os objetivos didático-pedagógicos, os objetivos formativos e profissionais, contribuindo para a permanência no ofício. Não se trata, contudo, de afirmar a existência de uma “essência” ou produto acabado acerca dessas representações sociais dos professores de História participantes do nosso estudo, tampouco apontar para resultados definitivos ou processos fixos e não contraditórios. Compreender essas sobrevivências exige-nos refletir sobre vivências a partir da perspectiva das representações sociais docentes.

6.1 “Continuo ou caio fora?”

A professora Natália e eu nos sentamos na escadaria de um estabelecimento comercial que fica localizado bem ao lado da escola em que a docente leciona, e aproveitamos o intervalo para comer um lanche e conversar.

- Ah, eu não sei se eu continuo nesse cargo no Estado [na rede estadual de Minas Gerais]. Eu tenho estado muito cansada e também me sinto muito insatisfeita com o jeito que as coisas estão na Educação.

Ela diz isso em tom de desabafo, com o olhar parado e distante, enquanto manuseia uma fruta nas mãos com cuidado antes de começar a comê-la.

- E o que que você acha que te causa vontade de largar as coisas?

- Ah, são muitas coisas, sabe? Não sei... Primeiro que dar aula é extremamente cansativo e não compensa financeiramente no Estado, porque o outro emprego é quase a mesma coisa. E depois, eu não concordo com o jeito que as coisas são estabelecidas na educação pública, eu me sinto muito presa, sem liberdade. Ah, eu não sei, às vezes eu penso em continuar, fazer

uma pós na área da Educação, tentar concursos, e às vezes eu penso que como eu tô no começo de carreira, ainda dá tempo de começar outra coisa, tentar outra profissão. Mas eu não sei, não sei...⁴⁵

As conversas cotidianas nos mostraram que a pouca satisfação com o exercício profissional na docência é acompanhada pelas visões de dúvidas e questionamentos quanto à permanência no ensino de História. Nos professores participantes em etapa inicial da profissão, essa sensação de insegurança e incerteza é mais recorrente do que com o professor em meio de carreira e com a docente em vésperas da aposentadoria, contudo, os docentes com mais tempo de profissão afirmaram que, se fosse possível voltar no tempo, cogitariam a possibilidade de fazer outras escolhas profissionais. Essas destabilizações que emergem quanto à permanência na profissão docente são familiarizadas, principalmente, através das condições precárias e das dificuldades do ofício, como mostra a fala acima. O contrapeso a essas perspectivas aparece nas representações em torno da satisfação profissional, do desejo de cumprir e continuar o trabalho:

Sem dúvida, uma experiência positiva, embora hoje eu já comece a fazer esses questionamentos em relação a ser professor. Não é simplesmente ser professor de História, imagino que os demais professores de qualquer área de ensino podem passar por esses questionamentos. Primeiro, por questões financeiras, pela estrutura... Pelo baixo salário que o professor no Brasil tem. Acho que uma segunda questão que influencia muito o professor repensar sua própria prática é a estrutura da escola.

(Prof. Jessé, entrevista em novembro de 2014.)

No fim das contas é gratificante, senão eu não estaria mais. Quando chega sexta-feira, o saldo é ainda positivo, sabe? Contra tudo e contra todos, e todas as estatísticas...

(Prof. Carlos Andrade, entrevista em junho de 2014.)

Tem sido muito enriquecedora no sentido de ver que, pelo menos por enquanto, eu acho que fiz a escolha certa, não me arrependo das escolhas que eu fiz, apesar de também ter uma insegurança com relação ao futuro etc. e tal... [...] Deixa registrado aí, então, que eu ainda não desisti de ser professor de História, que eu ainda acredito na Educação, apesar de todos os pesares, inclusive dos discursos contrários, ainda de colegas que criticam e dizem que 'a sorte é de quem tá aposentando, azar de quem tá entrando', eu discordo disso.

(Prof. Carlos, entrevista em outubro de 2014.)

Nas entrevistas, nas aulas e nas conversas foi possível perceber que as representações são dinâmicas porque operam um movimento entre os elementos de

⁴⁵ Prof^a. Natália, fala registrada em diário de campo datado de maio de 2014.

satisfação profissional e os elementos de dúvida e questionamento quanto à continuidade na carreira e quanto às possibilidades de desenvolvimento profissional. Há muitos fatores em jogo, como mostram as falas acima, tanto elementos externos (do contexto profissional, do contexto escolar e etc.) quanto internos (das ideias e concepções sobre satisfação profissional, sobre educação, sobre ensino, mudança e etc.) e a dúvida pode ser pensada como algo importante na medida em que exprime inquietações, incômodos, reelaborações da realidade profissional, desestabilizações; ela pode conduzir a formas representativas de se reinventar, de resistir e (sobre)viver no cotidiano docente.

6.2 Entre vivências e sobrevivências no ensino de História

A professora termina de comer a fruta, eu lhe ofereço um pouco de água, ela recusa. Ficamos em silêncio olhando os carros passarem em frente à escadaria, ela parece estar pensando no que acabou de dizer sobre a dúvida entre ficar ou não na profissão. Respira fundo, mexe os dedos e aperta levemente a bolsa que segura nas mãos.

- Eu quero viver como uma professora de História, e não ter que sobreviver, sabe? Ficar passando um monte de dificuldade, com essas condições ruins, ou sem ver sentido no que é trabalhado, ou sem liberdade, isso é o que desanima...

- Tenho pensado nessas coisas também. Mas o bom é que tem algumas coisas que fazem a gente querer continuar né?

- Sim, tem dias que é maravilhoso, em que as coisas fazem sentido...⁴⁶

Diante da complexidade do ambiente de trabalho desses professores, diante das precárias condições de carreira e de exercício profissional, ao mesmo tempo em que ainda há satisfação profissional e continuidade no ofício, surgiu a dúvida sobre como essas representações sociais poderiam se articular no cotidiano no sentido de sustentar vivências e/ou sobrevivências na profissão, fundamentando a permanência na docência. Compreendemos, pela ideia de “vivência”, tudo aquilo que emerge a partir dos investimentos que o professor realiza para continuar na carreira e que gera a satisfação, relativos ao desenvolvimento profissional, isto é, o desenvolvimento no sentido das dimensões pedagógica, do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da perspectiva cognitiva referente à aquisição de saberes, da faceta teórica baseada na reflexão sobre a

⁴⁶ Profa. Natália, fala registrada em diário de campo datado de maio de 2014.

prática (GARCÍA, 1999, p. 137). Já a ideia de “sobrevivência” engloba os elementos que surgem a partir da observação dos desinvestimentos e das desestabilizações na profissão, decorrentes dos aspectos problemáticos e precários dos contextos de trabalho e da carreira, dos recuos e conservantismos manifestos quanto ao contexto escolar e seus sujeitos, as desmotivações e o distanciamento afetivo, o arrependimento ou dúvida pela escolha profissional, o desencanto e o esvaziamento de sentido da própria experiência. Ou seja, os fatores apesar dos quais o sujeito continua ou persiste no exercício profissional.

Se há um consenso dos professores quanto a pouca satisfação profissional e motivação para o exercício docente cotidiano, certamente há outros fatores que podem contribuir para a continuidade e a sobrevivência no ensino de História, algo para além do atendimento das necessidades básicas de vida e do posicionamento no mercado de trabalho, embora esses não deixem de ser fatores relevantes, é claro. Este é o ponto em que estabelecemos conexões entre as representações sociais docentes analisadas até então.

As representações sociais que giram em torno do trabalho docente na História ensinada nos mostraram o destaque dado pelos colaboradores aos elementos da construção da cidadania e da consciência crítica, nas entrevistas como forma de ressaltar a importância do próprio ofício e de reatualizar as escolhas profissionais, mesmo com um ano de carreira ou com quase trinta anos de experiência profissional. Nesse sentido, atribuir determinadas funções ao próprio ofício e ressaltar a relevância social delas é algo que pode ser pensado como uma tática, como uma forma de reequilibrar o cotidiano de atuação diante de todos os problemas e desafios que surgem ao longo do exercício profissional, seja perante as condições precárias do contexto escolar, seja diante de um aluno curioso que interrompe a aula e pergunta por que o professor optou pela profissão exercida.

Na sala de aula, no cotidiano e nas práticas, as dinâmicas representacionais mostraram que tais ideias sobre cidadania e consciência crítica são algo bastante complexo de se atingir, encontram-se na tensão com outras funções atribuídas ao ensino, como a questão da formação para o mercado de trabalho, na tensão com as demandas que vêm do contexto educacional. As tendências em valorizar a capacidade de formular julgamentos críticos sobre o mundo social e incentivar as formas de ação concreta dos indivíduos emergem com força novamente nos processos representacionais

sobre as concepções de Educação, talvez também como uma maneira de responder a um contexto de atuação profissional desfavorável, marcado por condições precárias e degradantes.

As representações sociais em torno dos problemas e das dificuldades que caracterizam a profissão docente na educação pública geram desequilíbrios e instabilidades – as falas dos professores nos mostram isso desde o mais iniciante até a mais velha na carreira. Nesse jogo de representações, as visões sobre a função da escola básica e sobre a mudança educacional também se fundamentam nas perspectivas de formação do aluno para a ampliação da experiência vivida e inserção crítica e participativa no mundo social. São tais concepções que embasam as propostas de transformação das estruturas escolares e a flexibilização dos conteúdos e programas.

O que estamos querendo destacar, portanto, é que, embora essas representações apresentem seus limites claros – possam ter um caráter próximo a um “*slogan*” como defendem alguns autores – e, apesar de terem seus problemas e perigos, são tais concepções que demonstram um peso na vivência profissional dos docentes colaboradores, um peso nos investimentos realizados no cotidiano profissional, nas rearticulações de saberes, nas reflexões sobre a própria prática. São essas representações que reequilibram as visões sobre o próprio ofício, sobre a Educação Básica, mas não se trata de um equilíbrio estático, isento de tensões, de contradições, sem avanços e recuos.

Todos os trechos das aulas-texto expostos até então nos mostram a riqueza e a dinâmica dos processos representacionais que envolvem o exercício profissional docente, num fluxo multidimensional de significados e de trocas simbólicas. Tais processos afetam de maneira significativa a construção do conhecimento histórico em sala de aula, pois basta lembrarmos que os saberes docentes são constituídos de múltiplos saberes (experienciais, curriculares, disciplinares, pedagógicos, sociais) para constatar como as representações sociais têm variadas possibilidades de dialogar com a construção da aula-texto e com a elaboração do fato histórico dentro da sala de aula.

Os registros e análises das observações do campo evidenciaram processos representacionais dos colaboradores que veiculam determinadas interpretações da realidade histórica brasileira e do mundo passado, afetando as formas de se conferir inteligibilidade ao tempo histórico. A ponte presente-passado, a empatia histórica e a dimensão do conflito na História ensinada revelam visões de mundo que buscam destacar as assimetrias nas relações de poder, as injustiças sociais no Brasil e a

importância da mobilização e da participação perante os problemas do mundo, enfatizando, sobretudo, a dimensão afetiva como forma de sensibilizar o outro, de atingir o aluno e provocar-lhe inquietações. Durante os meses de convivência nas cinco escolas, foi possível constatar que os momentos de satisfação profissional, os momentos em que se atinge a “epifania pedagógica”, são justamente as ocasiões em que verificam essas representações em ação e em movimento, ocasiões em que elas repercutem em efeitos nos corpos dos professores, em seus modos de expressão e de comunicação, de forma a conseguir atingir os objetivos éticos e formativos a partir da mobilização do conhecimento histórico.

Conforme afirmamos anteriormente, essas situações do “ter chegado lá” envolvem a produção das táticas, a inventividade e a criatividade, as quais são elementos estruturantes dessas práticas em sala de aula, que podem ser pensadas, conforme a perspectiva de Certeau (2013, p. 41), como “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”. Ou seja, como formas sub-reptícias de resistir às condições de dominação, de persistir na carreira reinventando vivências dentro das sobrevivências profissionais no ensino de História.

O que estamos destacando, portanto, é que os momentos de transformação, os momentos de “epifania pedagógica”, ou seja, as ocasiões em que se atinge a modificação do outro pela intermediação do conhecimento, podem ser pensados também como formas de resistência às estruturas, ao contexto desfavorável e a tudo o que gera a dúvida, o questionamento e o desinvestimento profissional. Resistir também é uma forma de sobreviver na profissão, mesmo se há pouca satisfação e pouca motivação, conforme revelaram as conversas, as observações, a convivência e as respostas do questionário socioeconômico.

[...] e o professor acaba, a todo o momento, realizando um trabalho muito além de educador, ou seja, ele passa a desenvolver um trabalho que vai envolver a criatividade de saber, enfim, trabalhar um conteúdo, às vezes, com um material precário; enfim, criar mecanismos para que possa ensinar o aluno determinado conteúdo, enfim, discutir de acordo com as ferramentas que o professor tem em mãos.

(Prof. Jessé, entrevista em novembro de 2014.)

Podemos pensar numa resistência construída no dia a dia, solidificada nos saberes experienciais, reelaborada no processo de ressignificação dos saberes

disciplinares, nas moldagens e flexibilizações dos saberes curriculares, em constante interação com os conhecimentos sociais e com as representações sociais. A criatividade e o uso daquilo que se encontra disponível no contexto escolar, de um pedaço de giz ao próprio corpo do docente, são os fatores que se destacaram nos exemplos, nas analogias, nas identificações e empatias, nas sensibilizações, como “modos de uma caça não autorizada”, conduzindo às mais criativas e infinitas formas de se tentar atingir o outro, de buscar a construção de conhecimentos, de persistir às asperezas do contexto educacional na rede estadual, de inventar e reinventar vivências dentro de sobrevivências profissionais, de resistir e existir.

CONCLUSÃO

Por outro lado, igualmente atemorizados por uma barbárie cada vez mais presente e possível em nossos cotidianos, repensar a História e seu ensino, nesses termos, pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte [...] para a nossa ação no mundo. E com isso talvez contribuir para que assumamos nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens para sermos, como eles, humanos.

Manoel Luiz Salgado Guimarães, A escrita da história escolar, 2009

Um percurso de dois anos de pesquisa marcado por meses de leituras, por investidas teóricas, por traçados metodológicos, pelas idas e vindas às escolas, observações das aulas, meses de convivências, construções de diários e entrevistas – todos esses elementos de uma trajetória de investigação precisam ser sintetizados, não exatamente no sentido de apontar para um desfecho ou um resultado plenamente acabado, mas sim como um esforço reflexivo que pondera sobre os caminhos traçados, sobre as aprendizagens estabelecidas e sobre as relações construídas com os participantes. Este é o momento de pensar a pesquisa como um todo, momento no qual o olhar investigativo volta-se para o próprio estudo, no sentido de apontar para as análises mais relevantes, os limites de nossa investigação, os caminhos e as possibilidades abertos a partir daqui, assim como os reflexos do percurso de pesquisa na trajetória do pesquisador.

O percurso da investigação: caminhos, com-vivências e resistências

Discutir sobre nazismo, democracia, guerra, liberdade, corrupção, igualdade, pobreza, raça, justiça e muitos outros temas que dizem respeito ao homem, perpassando diferentes camadas de tempo humano, é algo que envolve representações sociais, sobretudo se pensarmos no cenário de uma sala de aula e nos intercâmbios comunicativos que envolvem o professor e os trinta ou quarenta sujeitos ali presentes. A

História escolar é um dos terrenos mais férteis para o estudo das representações sociais, porque envolve aquilo que o teórico Moscovici (2004) destacou ao propor esse referencial teórico, ou seja, a necessidade dos homens de convencionalizar e dar forma aos objetos e elementos do mundo social, elaborando categorias e posicionando esses elementos de forma a partilhar tais significados com outros sujeitos. Tornar familiar o não-familiar referente à vida miserável do operário inglês no século XVIII ou do escravo negro muçulmano integrante da Revolta dos Malês, na Bahia oitocentista, é algo que abrange a realização de ancoragens e objetivações, ou seja, comparações e a criação de ideias e imagens que permitem representar o objeto em questão, transformando a coisa representada na realidade da representação. Nesse sentido, foi possível constatar que, conforme expuseram as autoras André, Hobold e Passos (2012), algumas crenças e representações do mundo vivido poderiam se converter em saberes profissionais que pautam o exercício da docência.

As diferentes formas que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo possuem um papel indiscutivelmente relevante na orientação e na reorientação das práticas, já ressaltava Jodelet (2009) em seus estudos sobre as representações sociais. Pensando essa perspectiva no campo da Educação e na História ensinada, nossa investigação optou por ir além dos processos representacionais que envolvem o saber histórico escolar, colocando o foco de análise também sobre as visões acerca do trabalho docente no ensino da disciplina e acerca da Educação Básica no Brasil, aspectos que interferem diretamente nas práticas cotidianas do exercício da docência.

A partir daí, foi preciso traçar metodologicamente os modos de aproximação quanto ao mundo vivido dos sujeitos, quanto a suas formas de percepção, de compreensão e de orientação da realidade social, oferecendo elementos que articulassem as dimensões individuais e sociais. A investigação qualitativa com abordagem de cunho etnográfico foi baseada na elaboração de diários de campo de observação das aulas dos professores, assim como na realização de entrevistas semiestruturadas. O primeiro instrumento demandou o esforço de uma “descrição densa”, cujo olhar etnográfico foi articulado em torno da aula-texto desenvolvida no exercício da História ensinada de cada um dos colaboradores e também refletindo sobre os comportamentos, as práticas e as “artes de fazer” que se dão no espaço da sala de aula a partir das teorizações do cotidiano. O material reunido nessas atividades serviu de

base para a narração das práticas realizada em cada descrição de eventos ou conversas relevantes, em torno dos quais giravam as representações sociais. O segundo instrumento, as entrevistas semiestruturadas, constituiu-se como o momento propício para a análise das posições, opiniões e perspectivas dos participantes expressas de forma mais direta, pois como qualquer conversa comum, toda entrevista é um momento de interação entre duas ou mais pessoas, uma forma de intercâmbio social que recorre a palavras, signos e significados.

As representações quanto ao trabalho docente no ensino de História nos mostraram que a escolha profissional geralmente é ressignificada a partir da figura do outro, do professor marcante, ou a partir dos incômodos e insatisfações perante o mundo, carregando noções de justiça social, cidadania e formação humana que funcionam como formas de legitimar a atuação cotidiana e, aqui, a dimensão mais afetiva dessas representações sociais se sobressai e se destaca, afetando também os processos representacionais que surgem em torno da ideia de cidadania e conscientização crítica dos alunos. Essas duas noções são fortemente atribuídas ao trabalho docente no ensino de História como especificidades deste ofício e, se por um lado, elas são representações que se ancoram e se objetivam a partir de aspectos formativos associados à ampliação da experiência vivida e à abertura de possibilidades de intervenção no mundo vivido, por outro lado, as práticas cotidianas mostraram que tais ideias, por vezes, não aparecem de maneira tão clara para os docentes em sala de aula, ou aparecem em tensões em relação às representações observadas no exercício profissional que enfatizam a importância do trabalho docente para a formação e o ingresso dos estudantes na vida profissional, no mercado de trabalho. Apesar disso, as representações que envolvem as ideias de cidadania e de formação crítica podem ser pensadas como um ponto de estabilização, de busca de equilíbrio diante de uma situação complexa, do desafio de construir a aula-texto de modo a atingir os alunos.

Em relação às representações sociais que permeiam o processo de construção de saberes históricos escolares, a primeira recorrência discutida foi a respeito da abrangência temática e da produção de sentido para os alunos em escolarização, articulada como uma crítica dos docentes de forma a tornar familiar e lidar com a amplitude e a complexidade do conhecimento histórico escolar. A representação quanto à produção de sentido junto aos alunos nos evidenciou um conflito cognitivo do professor, decorrente da busca por problemas e temas que apresentem algum significado

para os sujeitos e da necessidade de cumprir um programa curricular dentro do tempo estabelecido.

As atividades de nossos docentes colaboradores mostraram o peso do processo representacional que ressalta a importância do recurso de associação presente-passado ou passado-presente para se discutir determinado assunto, estabelecendo relações e comparações entre situações históricas de diferentes tempos e sociedades. Os processos representacionais sobre essas articulações temporais mostraram o papel estratégico dos saberes experienciais na seleção dos exemplos e analogias, e, nessas operações, são verificadas outras representações que priorizam os temas e problemas sociais existentes no contexto em que os alunos estão inseridos, em uma perspectiva que privilegia e incentiva a mobilização política e a participação dos sujeitos, como fez o preocupado professor Carlos Andrade ao explicar sobre o conceito de revolução.

Sensibilizar, tocar e inquietar os alunos no fluxo da aula-texto são procedimentos que aparecem nas explicações, nos exemplos e analogias em representações que destacam certas marcas identitárias e formas de empatia em relação a determinados conteúdos e personagens históricos, como fez a experiente professora Maria Lia ao sensibilizar e humanizar a situação dos operários das grandes fábricas inglesas do século XVIII. Nesse sentido, as táticas de uma “caça não autorizada” lançam luz sobre determinados atores históricos e processos, as recorrências nas sugestões e exemplificações dos professores destacaram tópicos como a escravidão, o preconceito ou exploração, o que sugere representações indicativas de uma aproximação dos docentes com os grupos menos favorecidos da História, a empatia ou identificação com certos sujeitos históricos. Tais identificações e pertencimentos reivindicados reconhecem e incluem a dimensão do conflito, ou seja, a existência das assimetrias nas relações de força entre os diferentes grupos sociais, instituições e nações no tempo e no espaço.

As representações em torno da flexibilização dos programas curriculares mostraram uma tensão, articulada pelos próprios professores colaboradores, entre os objetivos cognitivos e os objetivos formativos e éticos, ou seja, entre as posturas e práticas que enfatizam a dimensão do domínio dos conteúdos e dos saberes curriculares e as posturas e práticas que privilegiam a aproximação da realidade dos alunos. Os professores reconhecem que tais processos representacionais carregam os riscos de um alargamento excessivo do presente, do anacronismo e da perda da profundidade

histórica das práticas, e as tensões e negociações entre diferentes representações ocorrem nas dinâmicas entre essas duas perspectivas.

Nesse jogo de processos representacionais sobrepostos, confusos, embolados, não-fixos e em constante movimento, não poderíamos deixar de lado os momentos nos quais se atinge a satisfação profissional, os momentos nos quais se encontra o sentido do exercício profissional a partir das interações estabelecidas em sala de aula e das mobilizações de saber histórico. Tais aspectos foram exemplificados através da narração de uma aula do docente Carlos, o atencioso professor iniciante que, discutindo o governo de Getúlio Vargas, mobilizou representações sociais em torno das conexões passado-presente, das continuidades históricas de questões como a desigualdade racial, de aspectos de “empatia histórica” com os setores mais desfavorecidos. Essas dinâmicas representacionais tomaram forma não somente no plano das ideias, mas também se concretizaram com o apoio do corpo do professor dentro da sala de aula, em seus modos de expressão e de comunicação que se modificam ao longo do fluxo da aula-texto. As experiências marcantes e as representações de satisfação aparecem associadas a momentos específicos do cotidiano de atuação docente, os quais denominamos de momentos de “epifania pedagógica”, caracterizados por articulações do saber histórico escolar, por representações e condutas docentes que atingem a transformação do outro pela intermediação do conhecimento, os objetivos éticos, cognitivos e formativos encontram-se em uma situação que afeta o aluno, sensibiliza-o e amplia sua condição humana, retornando de alguma forma para o próprio professor, como sentimentos de renovação e modificação do “si mesmo”.

A partir das entrevistas semiestruturadas e dos diálogos em campo agrupados sob a categoria de “conversas ao pé da lousa”, analisamos as representações sociais dos cinco professores em torno da Educação Básica no Brasil, e os elementos da frustração e do descontentamento quanto à situação do ensino público foram os aspectos que mais se destacaram nas falas de todos os professores colaboradores, considerando principalmente os problemas presentes na rede estadual. Tais processos representacionais procuram familiarizar e compreender as dificuldades reais da profissão docente, em processos de significação que se ancoram na ineficiência do Estado e das políticas educacionais. As concepções em torno da Educação também se dirigiram às figuras do professor e do aluno, no primeiro caso realçando o problema das posições de descompromisso com o próprio trabalho ou da falta de mobilização, no

segundo caso destacando as questões de indisciplina e desinteresse dos alunos. Areladas a essas significações aparecem as visões sobre a mudança educacional e as funções atribuídas à escola básica, e ambas procuram equilibrar e estabilizar os elementos do cotidiano de atuação dos professores, principalmente no diz respeito às asperezas das condições de exercício profissional.

Nossa investigação, portanto, estudou as representações sociais de cinco professores atuantes no ensino básico da rede estadual das cidades de Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto, classificando-as e subdividindo-as nas três dimensões analisadas: quanto ao trabalho docente no ensino de História, quanto ao saber histórico escolar e quanto à Educação Básica. Todas as representações mostraram um ponto de intersecção, de entrecruzamento, cujo cerne está na questão da continuidade na carreira, da sobrevivência profissional a partir de significações que sustentam o cotidiano, sustentam as táticas de “caça não autorizada”, na medida em que a dúvida permeia tanto os novatos na profissão quanto os professores mais experientes, assim como a pouca satisfação no exercício profissional. As representações sociais docentes mostraram um papel relevante nos investimentos realizados no cotidiano profissional, nas rearticulações de saberes, nas reflexões sobre a própria prática, reequilibrando e estabilizando a continuidade na carreira, possibilitando o acesso a momentos de vivência dentro da sobrevivência profissional. Esses processos representacionais ainda podem ser pensados como formas “subterrâneas” de resistir às condições de dominação, de persistir no exercício profissional por meio da moldagem do cotidiano, da inventividade e da criatividade, da mobilização “por outras vias” de atuação. Nesse sentido, sobreviver também pode ser pensado como uma forma de resistir.

Entretanto, tais aspectos não se constituem como uma essência, verdade ou um núcleo estático que embasaria o exercício profissional desses cinco professores. A relação entre as representações sociais e o comportamento dos sujeitos é algo muito mais complexo do que uma via de mão única de causa e consequência, pois os processos representacionais não necessariamente explicam ou justificam uma determinada atitude em sua totalidade, há outros fatores em jogo, como o contexto em que se dá a elaboração do objeto social, os condicionamentos histórico-culturais, as relações de poder, o pano de fundo cultural, o diálogo com os meios de comunicação etc. Consideremos também os limites do tempo e a impossibilidade de se agregar a

totalidade de aspectos e versões de um objeto social representado, ou seja, não há como cobrir todos os significados que envolvem as imagens construídas sobre a realidade.

Os objetivos de pesquisa envolveram a análise das representações sociais a partir dos conteúdos em um dado grupo de sujeitos (os cinco professores atuantes na rede estadual), que agora são fixadas, conforme as palavras de Geertz (1978), como os fluxos de um discurso social que pode ser pesquisável e (re)interpretado, o qual nos permite conhecer melhor os significados que envolvem o trabalho docente no ensino de História. Apesar de não ser possível trazer respostas prontas e soluções imediatas, conforme exigem algumas expectativas em torno das pesquisas em Educação, nossa investigação pretendeu conhecer melhor alguns aspectos da profissão docente, do exercício profissional cotidiano e daquilo que acontece dentro da sala de aula sob a perspectiva das representações sociais, da elaboração de significados socialmente partilhados e das formas de compreensão da realidade vivida. E embora as melhorias e avanços em termos de situação material e condições de trabalho dos professores sejam extremamente necessárias no contexto educacional brasileiro, é preciso também conhecer quem são os docentes e como eles reelaboram a própria realidade profissional, afinal são eles que estão em sala de aula todos os dias, são eles que conhecem, melhor do que ninguém, o contexto de atuação profissional e são eles que reinventam as formas de viver e sobreviver dentro da profissão de professor.

Ramificando análises e possibilidades de estudo

As reflexões sobre as representações sociais dos docentes colaboradores permitem a abertura de caminhos e de múltiplas possibilidades de investigações, que se ramificam a partir de tudo o que foi discutido em nossa pesquisa, buscando contribuir com o campo de formação de professores e do ensino de História.

Quanto à dimensão dos saberes docentes, as possibilidades de aprofundamento podem se dirigir para pensar de que forma os processos representacionais afetariam as lógicas de mobilização do saber histórico escolar, assim como as configurações epistemológicas que este assume nas diferentes situações estabelecidas em sala de aula. A questão da flexibilização dos saberes curriculares, seus limites e problemas é outro

ponto produtivo de investigação, que pode ser associado às diferentes formas de diálogo com o campo dos saberes acadêmicos, com os modos de articulação das memórias dos professores, com o contexto mais amplo.

É possível ir além ao que tange às conexões entre os conceitos históricos e as representações sociais, pensando, por exemplo, a temática das “marcas” ou continuidades de problemas históricos que caracterizariam a realidade brasileira, ou aprofundar no que diz respeito às formas pelas quais os processos de significação interferem no modo como o professor manipula o tempo histórico dentro da sala de aula, ou ainda refletir sobre a questão da história local e das especificidades culturais da região em que as escolas estão inseridas.

A relação entre as representações sociais dos professores e o desenvolvimento profissional docente pode ser um caminho de estudo, pois posiciona o foco de análise nas significações acerca das crenças dos professores, abarcando os temas da mudança educacional, da inovação pedagógica, das identidades docentes, dos elementos que integrariam uma profissionalidade docente. Existe ainda a possibilidade de investigar como dialogam os processos representacionais e as políticas educacionais, no sentido de analisar como os professores investem significados nas regulações oficiais que são estabelecidas em sua carreira, refletindo também acerca das formas de mobilização política dentro e fora da sala de aula.

Por ser um referencial amplo e multifacetado, as representações sociais permitem um leque de possibilidades de investigação, considerando que a profissão docente é provida de uma variedade de dimensões, atravessada por diferentes lógicas e linhas de força. Nos estudos em Educação, segundo Almeida (2012, p. 219), “talvez daí derive a beleza da pesquisa: sentir-se afetado e buscar sentido para aquilo que nos interpela e, desse encontro, ser instigado a novas buscas... O saber encanta justamente pela sua capacidade de ser infinito”.

A trajetória da pesquisa na trajetória do pesquisador

Boa parte das reflexões que constituem esta investigação surgiram nos caminhos entre uma cidade e outra, nos momentos de espera entre uma aula e outra, nos

percursos atravessados de carro, de ônibus ou nas caronas que possibilitaram o trânsito entre cinco escolas ao longo dos meses de convivência com os cinco professores participantes. Essa jornada de pesquisa foi permeada por caminhos, por travessias, por vivências e sobrevivências, em um processo formativo bastante significativo para a minha trajetória como pessoa e como pesquisador.

As leituras, os percursos teóricos, as idas e vindas às escolas, as observações das aulas, os meses de convívio e as conversas ao pé da lousa possibilitaram valiosas trocas, assim como a compreensão de que as reflexões produzidas a partir dessas cinco trajetórias na docência me permitiram conhecer um pouco mais de mim mesmo, principalmente a partir do olhar autorreflexivo. Dos lugares por que passei, de todos os rostos que vi e dos percursos de vida que conheci mais a fundo, as aprendizagens me tornaram mais humano e mais sensível quanto às formas como os homens tentam organizar suas vidas e tornar inteligível o mundo em que (sobre)vivem.

O estudo das representações sociais de cinco professores de História da rede estadual de Minas Gerais na Região dos Inconfidentes mostrou que os processos representativos – em torno do saber histórico, do ofício no ensino da disciplina e de aspectos da Educação Básica – desempenham um papel relevante na permanência profissional e na continuidade na carreira, a partir de práticas e estratégias cotidianas de “caça não autorizada”. O processo de investigação também me permitiu enxergar o campo da formação docente sob outra perspectiva, o que evidenciou a importância dos significados produzidos pelos professores em suas reelaborações da realidade social e do próprio ofício. A profissão docente é uma carreira que se desenvolve na fronteira entre a dimensão individual e a dimensão social, e os estudos no campo da Educação, assim como as políticas educacionais, precisam ser sensíveis em relação a esses sujeitos que todos os dias saem de casa e se dirigem às escolas, trabalhando em condições precárias e desgastantes.

A trajetória da pesquisa em minha trajetória como pessoa-pesquisador me possibilita investir nas vivências, acreditando no potencial transformador da Educação, acreditando no potencial dos professores como sujeitos capazes de conduzir o processo de mudanças e de melhorias tão urgentes para o ensino público. Esses percursos, sobrevivências e resistências precisam ser estudados, divulgados e valorizados, pois são vivências. São travessias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. **História e memória nos limites do (in)visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História.** 2012. 242f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n.1,p. 18-43, jan./jun. 2008.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela; LEAL, Leíva; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A; HOBOLD, M. S.. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEBA**, v. 18, p. 1-10, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; HOBOLD, Márcia de S.; PASSOS, Laurizete F. Saberes docentes e representações sociais: aproximações. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; SOUSA, Clarilza Prado de. (orgs.) **Representações sociais: diálogos com a educação.** Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 137-155.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 379-405, maio/ago. 2010.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 130, p. 209-226, jan./abr. 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, Maria da Luz. **Na roda da História, memórias e saberes: os professores de História em São João del-Rei, um estudo de caso**. 119f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “*Anthropological Blues*”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, Adriana (org.) **Políticas públicas: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 161-182.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FONSECA, Selva; CARVALHO, Odair França. Uma cartografia do ensino de História no Brasil: dissertações e teses produzidas nas IES mineiras (1993-2010). **Ensino Em Re-Vista**, v.19, n. 2, p. 237-250, jul./dez. 2012.

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

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRANCO, Maria Laura B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, n. 14, v. 28, p. 139 -152, 2004.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em análise da conversa. **Veredas – Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAULEJAC, Vincent de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. Tradução de Norma Missae Takeuti. **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004/2005.

GEERTZ, Clifford James. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editoriais, 1978, p. 13-41.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História**: cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

JARDILINO, José Rubens Lima. A pesquisa educacional no Brasil: a etnografia e a pesquisa-ação colaborativa na formação de professores. In: DINIZ, Margareth; NUNES, Célia (orgs.). **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 13-30.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**, Paris. PUF, 1989, pp. 31-61.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992, p. 57-70.

MADEIRA, Margot Campos. **Representações sociais e Educação**: algumas reflexões. Natal: EDUFRRN, 1997.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra - FAPERJ, 2009, p. 168-186.

MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca; ROCHA, Helenice. A aula como texto: historiografia e ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca; ROCHA, Helenice (orgs.). **A escrita da História escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 13-32.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul. 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. Memórias de professores de História: refletindo práticas pedagógicas a partir de si e na relação com o outro. X Encontro Estadual de História, **Anais...** Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://www.eeh2010.anpuh-_ARQUIVO_trabalhocompletoST06CarlaBeatrizMeinerz.pdf. (Acesso em 11/04/2013.)

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação ameríndia**: a dança e a escola guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, São Paulo, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 7-15.

NUNES, Silma de Castro. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros**: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades. 203 f. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. (orgs.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, Anna Carolina De Lazzari. **Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 119-149.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200005>. (Acesso em: 12/11/2014.)

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Aspectos formais	
Data	__/__/____
Duração	
Escola / série / nº. de alunos	
Tema / conteúdos	
Recursos e materiais didáticos utilizados	

Análise temática	
Objetivos (conceituais, procedimentais, atitudinais)	
Metodologia / sequência didática	

Análise interpretativa	
Da construção discursiva (exposição, narração, recursos argumentativos e retóricos, questões levantadas, exemplos, analogias)	
Articulação temporal	
Referenciais teóricos	
Interpretações do processo histórico (mudança social, conflitos, “marcas identitárias”, sentidos investidos)	
Outros	

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ATENÇÃO: testar todos os equipamentos e observar local de realização (interrupção, vazamento de ruídos, constrangimento do lugar), observar a minha postura (gestos, segurança, atenção, apoio).

- Fazer uma breve apresentação da minha trajetória, dos objetivos da pesquisa e da entrevista. Apresentar TCLE e esclarecimentos.

Eixo 1: História de vida e trajetória de formação

- Retomar aspectos da história de vida (local de nascimento, estrutura familiar, vivência, aspectos socioeconômicos).
- Trajetória da experiência escolar (instituições em que estudou, vivência do ensino de história enquanto aluno).
- Experiência de formação no ensino superior (opção pelo curso, vivência da graduação).

Eixo 2: Ser professor de História

- Reconstruir a experiência profissional no ensino de História (escolas, níveis e modalidades em que lecionou, as expectativas e opiniões sobre essa experiência).
- Visão sobre as políticas públicas e diretrizes curriculares do ensino de História (relação com o Estado).
- Indagar sobre o papel da História como disciplina escolar no mundo atual (para que serve o conhecimento histórico?).
- Analisar como é ser professor de História no ensino básico público na região dos Inconfidentes (visões sobre o ofício).

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**Prezado(a) Professor(a) de História:**

Este questionário busca levantar algumas informações sobre o perfil dos docentes em História da Região dos Inconfidentes, solicitando alguns dados sobre sua trajetória profissional, aspectos socioeconômicos e culturais. Essas informações são muito importantes para conhecermos quem são os sujeitos atuantes no ensino de História. **POR FAVOR, NÃO SE IDENTIFIQUE**, suas respostas serão tratadas de maneira anônima e confidencial, exclusivamente para os fins da pesquisa. **MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO E PELO TEMPO DEDICADO A RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO!**

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO: Marque um “X” nas alternativas de acordo com as informações solicitadas. Você também pode utilizar o espaço em branco para fazer observações, críticas ou sugestões.

1. Qual a sua titulação acadêmica para a docência?

Graduando em _____

Instituição _____

Ano _____

2. Indique a(s) modalidade(s) de cursos de pós-graduação relacionados à docência que você possui:

- () Atividade de pós-graduação ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- () Especialização (mínimo de 360 horas).
- () Mestrado profissional.
- () Mestrado acadêmico.
- () Doutorado.
- () Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- () Fiz pós-graduação em outras áreas.

3. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

- () Sim.
- () Não.

4. A maior parte da sua escolarização básica foi feita em instituições:

- () Privadas, sem bolsa de estudos.
- () Privadas, com bolsa de estudos.

() Públicas (ensino gratuito).

5. Há quantos anos você leciona?

- () Menos de 2 anos.
- () De 2 a 5 anos.
- () De 6 a 9 anos.
- () De 10 a 13 anos.
- () De 14 a 17 anos.
- () De 18 a 21 anos.
- () De 22 a 25 anos.
- () De 26 a 29 anos.
- () 30 anos ou mais.

6. Qual a sua situação trabalhista no atual cargo na Educação?

- () Efetivo concursado.
- () Efetivo não concursado.
- () Efetivo – Lei n^o. 100.
- () Professor em contrato temporário.
- () Outra.

7. Em quantas escolas você trabalha?

- () Uma escola.
- () Duas escolas.
- () Três escolas.
- () Quatro ou mais escolas.

8. Você leciona outras disciplinas além da História?

- () Não.
- () Sim. Qual(is)? _____

9. Qual a sua carga horária semanal no ensino de História? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades extras, se houver.)

- () Até 15 horas-aula.
- () De 16 a 20 horas-aula.
- () De 21 a 25 horas-aula.
- () De 26 a 30 horas-aula.
- () De 31 a 35 horas-aula.
- () De 35 a 40 horas-aula.
- () Mais de 40 horas-aula

10. Dentro da sua carga horária no ensino de História, quantas horas semanais são dedicadas a atividades extra-classe (formação e estudo, planejamento, produção de recursos e materiais didáticos etc.)?

- Nenhuma.
- Até 1/3 da carga horária, inclusive.
- Mais de 1/3 da carga horária.

11. No total, quantos alunos das disciplinas de História você tem aproximadamente?

- Até 40 alunos.
- Entre 40 a 100 alunos.
- Entre 100 a 150 alunos.
- Entre 150 a 200 alunos.
- Mais de 200 alunos.

12. Qual é, aproximadamente, a sua renda mensal individual?

- Até um salário mínimo.
- De dois a três salários mínimos.
- De quatro a cinco salários mínimos.
- Mais de seis salários mínimos.

13. Além da atividade profissional como docente, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

- Sim, na área da Educação. Qual? _____
- Sim, fora da área da Educação. Qual? _____
- Não.

14. Qual a porcentagem da sua contribuição para a renda mensal total da sua família?

- Até 20%.
- Entre 20% a 40%.
- Entre 60% a 80%.
- Entre 80% a 100%.
- Não se aplica.

15. Qual o seu sexo?

- Masculino
- Feminino

16. Qual a sua faixa etária?

- Até 25 anos.
- De 26 a 30 anos.
- De 31 a 35 anos.
- De 36 a 40 anos.
- De 41 a 45 anos.
- De 46 a 50 anos.
- 51 anos ou mais.

17. Como você se considera:

- Branco(a).
 Pardo(a).
 Preto(a).
 Amarelo(a).
 Indígena.
 Não sei / Prefiro não definir.

18. Qual seu estado civil?

- Solteiro(a).
 Casado(a).
 Viúvo(a).
 Separado(a) ou divorciado(a).
 Vive junto (união conjugal consensual).

19. Quem mora com você?

- Moro sozinho(a).
 Família (pais, irmãos, filhos ou cônjuge).
 Moro com outros parentes.
 Moro com outros não-parentes.

20. Você costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência? (Marque um X nas opções que você considera mais adequadas.)

Tipo de evento	Frequentemente	De vez em quando	Nunca
Frequentar bibliotecas			
Ir ao cinema			
Ir ao museu			
Assistir a apresentações teatrais			
Assistir a apresentações musicais ou de dança			

21. Indique se você realiza alguma das seguintes atividades e com que frequência. (Marque um X nas opções que você considera mais adequadas.)

Tipo de atividade	Frequentemente	De vez em quando	Nunca
Participa de seminários, congressos ou cursos de especialização			
Lê revistas, artigos ou periódicos especializados em Educação ou em História			

Lê jornais, artigos ou revistas sobre informação geral			
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros			
Lê livros			
Utiliza a internet			
Assiste à TV			

22. Você participa de alguma das seguintes associações ou instituições? (Marque um X nas opções que você considera mais adequadas.)

Tipo de associação	Frequentemente	De vez em quando	Nunca
Associação ou clube esportivo			
Paróquia ou associação religiosa			
Associação de bairro			
Sindicato ou associação de professores			
Partido político			
Associação ecológica ou de direitos humanos			
Cooperativa			
Entidade filantrópica			
Centro cultural (musical, teatro, clube e etc.)			

23. De uma maneira geral, como você considera as relações entre a Universidade Federal de Ouro Preto e as instituições públicas de ensino básico de sua cidade?

- () Diálogos e interações frequentes.
 () Diálogos e interações esporádicos.
 () Diálogos e interações raros ou inexistentes.

24. Se considerarmos que os fins e objetivos gerais do ensino de História estão associados à formação intelectual e humanística, e ao desenvolvimento do pensamento crítico para uma cidadania plena, você acredita que sua prática profissional:

- () Tem alcançado satisfatoriamente esses objetivos em sua maioria.
 () Tem alcançado parcialmente esses objetivos.
 () Tem pouco alcançado esses objetivos.

25. Como você se sente em relação a sua atuação profissional no ensino de História:

- () Plenamente satisfeito e motivado.
 () Parcialmente satisfeito e motivado.
 () Pouco satisfeito e pouco motivado.

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Você está convidado(a) a participar da pesquisa “*Representações sociais de professores de História do ensino básico público da região dos Inconfidentes-MG*”, que tem como objetivo estudar as representações de docentes atuantes na Educação Básica da referida região, elaborando um panorama da situação do ensino de História e da formação docente em suas diferentes dimensões e necessidades.

A sua participação ocorre através da observação de algumas aulas e de uma entrevista semi-estruturada, que serão muito importantes para a pesquisa, pois permitem compreender mais sobre a situação do ensino de História na região e sobre a formação e a atuação profissional dos docentes da disciplina.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, em nenhum momento será divulgado o seu nome, sendo substituído por um nome fictício para garantir o sigilo. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma. Além disso, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, tirar dúvidas e ter acesso aos dados em qualquer momento do estudo.

Esta investigação será realizada durante o ano de 2014 e não pretende alterar a sua rotina de trabalho ou atividades cotidianas, adequando-se de acordo com sua disponibilidade e vontade em colaborar por algumas semanas. Os agendamentos das entrevistas serão conforme sua conveniência e disponibilidade. Todas as informações, materiais coletados e análises serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa e serão discutidos primeiramente com você antes de qualquer tipo de divulgação.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa. Desde já agradecemos a atenção! Você receberá uma via deste Termo de Consentimento.

_____, _____ de _____ de 2014.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do(a) professor(a) participante

Doan Ricardo Neves da Cruz
Pesquisador
doanneves@yahoo.com.br

José Rubens Lima Jardimino
Professor orientador
jrjardilino@gmail.com

APÊNDICE 5 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (UFOP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidades docentes e representações sociais de professores de História do ensino básico público da região dos Inconfidentes - MG

Pesquisador: Doan Ricardo Neves da Cruz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25461813.3.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 503.902

Data da Relatoria: 20/12/2013

Apresentação do Projeto:

O foco de boa parte dos estudos internacionais mais recentes no campo das pesquisas em Educação tem incidido sobre o professor, seus saberes, suas práticas e representações, com o surgimento de categorias como saber docente, saber escolar e profissionalidade docente. No âmbito internacional, os trabalhos de Michael Huberman, António Nóvoa, Ivor Goodson nos anos 70 e 80 trouxeram importantes contribuições para a abordagem da vida e da trajetória profissional de professores. Já as pesquisas dos autores Maurice Tardif e Claude Lessard sobre a mobilização de saberes consolidaram a categoria saber docente, contribuindo para o reconhecimento das especificidades do campo educacional e seu diálogo com outros campos de conhecimento. Já no campo do ensino de História, há um movimento de estudos relativamente recente que busca a inclusão de novos sujeitos, através do acolhimento do cotidiano, do conhecimento mais próximo da realidade dos sujeitos e das abordagens da história local, construindo tentativas de se recuperar a historicidade e o saber não só do aluno, mas também do professor. Entretanto, as pesquisas sobre saberes docentes, identidades e trajetória profissional da docência em História ainda são incipientes e relativamente recentes, sobretudo no Brasil, demonstrando a necessidade de investigações educacionais que levem em conta as especificidades dos campos disciplinares. Na década de 90, a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca elaborou um

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 503.902

importante estudo sobre história de vida de diferentes gerações de professores de História, investigando suas experiências pessoais e educacionais. As obras e estudos de Ana Maria Monteiro, a partir do ano 2000 procuraram investigar e analisar as formas como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam. Inserido nessas vertentes de investigação, esta pesquisa estuda as identidades docentes e as representações sociais de professores de História, cuja ação profissional se desenvolve no ensino básico público da região dos Inconfidentes, abrangendo escolas municipais e estaduais dos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto (MG). Com estudos e reflexões desenvolvidos sobre as atividades e os relatos de alguns desses docentes do ensino básico, pretende-se estudar as formas como as identidades e as representações de alguns professores de História se estruturam nos conteúdos ensinados e nos significados atribuídos ao conhecimento histórico. Como elementos para contextualizar e fundamentar essa análise, será abordado o processo de institucionalização da História como disciplina escolar no Brasil nas últimas décadas, com enfoque no contexto político e social do fim da Ditadura Militar e processo de redemocratização do país a partir da década de 80, uma vez que trajetória profissional dos professores de História dialoga diretamente com esse contexto.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o processo de construção de identidades e as representações sociais de professores de História cuja ação profissional se desenvolve no ensino básico público da região dos Inconfidentes, abrangendo escolas municipais e estaduais dos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto (MG), sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em pesquisas qualitativas, normalmente não existe desconforto ou riscos físicos. Entretanto, os desconfortos que os sujeitos poderão sentir são relativos ao compartilhamento informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos em que eles possam sentir algum incômodo em falar ou em ter sua prática pedagógica observada. Outros riscos envolvem a possibilidade de divergências de posição ou constrangimentos relativos às análises dos dados prestados. Para minimizar tais riscos e desconfortos, todos os participantes da pesquisa terão o anonimato garantido, assim como o sigilo e preservação dos dados e imagens coletadas. Também terão o direito de solicitar esclarecimentos e informações a qualquer momento da investigação, assim como podem solicitar a retirada do Termo de

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

Continuação do Parecer: 503.902

Consentimento Livre e Esclarecido e das informações prestadas em qualquer etapa da investigação, sem sofrer qualquer tipo de penalização. A pesquisa é pautada pelo respeito às ideias e valores dos participantes, ao seu cotidiano e rotina de trabalho, assim como pelo diálogo constante em todas as fases do estudo, como a

melhor forma de evitar constrangimentos e desconfortos. Além disso, a investigação tem como foco o que os professores fazem e o que pensam, e não o que deveriam fazer ou como deveriam pensar, evitando assim uma perspectiva normativa ou estigmatização que distorceria quem os sujeitos realmente são. Os benefícios da pesquisa relacionam-se à obtenção de um maior conhecimento da situação do ensino de História na educação básica pública das localidades em questão pelo viés da formação docente, fornecendo informações que serão disponibilizadas e discutidas não só junto à Universidade Federal de Ouro Preto, mas principalmente junto aos sujeitos que colaboraram com o estudo, possibilitando-os repensar a própria prática, conhecer e compreender mais profundamente o próprio perfil profissional, o que nem sempre é possível diante de um cotidiano atarefado e estressante.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da premissa de que é preciso conhecer melhor quem é o professor de história do ensino básico e como ele concebe a realidade em que vive e atua, na medida em que quaisquer atividades e propostas de formação docente que visem ao fortalecimento de habilidades e atitudes críticas e reflexivas precisam ter como ponto de partida a experiência, o conhecimento, os significados e os valores dos próprios sujeitos em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADA

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
 Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br