



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE HISTÓRIA – INHIS

FELIPE CESAR PERES TEDESCHI

DA FORM(A)ÇÃO: O TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA

UBERLÂNDIA-MG

2018

FELIPE CESAR PERES TEDESCHI

DA FORM(A)ÇÃO: O TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto César de Noronha

UBERLÂNDIA-MG

2018

FELIPE CESAR PERES TEDESCHI

DA FORM(A)ÇÃO: O TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto César de Noronha

Uberlândia, _____ de _____ de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilberto César de Noronha (Orientador)

Prof. ^a Dr. ^a Marta Emísia Jacinto Barbosa

Prof. ^a Dr. ^a Maria Andréa Angelotti Carmo

À poesia, presente nas possibilidades, que me
impulsionam a viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço toda atenção e paciência, que o professor Gilberto, apresentou neste processo, principalmente devido as minhas quebras de prazos, gostaria que soubesse, que nossos diálogos foram chave para a construção deste trabalho. Também a todos os professores que me deram aula, e que de alguma maneira contribuíram para minha formação. Saliento meus agradecimentos a professora Marta Emísia, que apesar de ter tido contato apenas em meu último semestre, seus textos e aulas, foram fundamentais para o encerramento desta monografia. Ao professor André Voigt, por ter sido o primeiro professor a me acolher em Uberlândia, gostaria que soubesse, que guardo até hoje em minha memória, as várias conversas em nossas reuniões, que fez eu entender a Arte a partir de outra perspectiva, espero que possa se recuperar em breve. Não poderia deixar de agradecer os professores entrevistados, obrigado por me receberem com tanto carinho e atenção, vocês foram uma fonte riquíssima de inspiração.

Gostaria também de agradecer a minha família que me apoiou direta e indiretamente. Minha mãe pelo constante incentivo, e por jamais duvidar das minhas capacidades. A minha avó e avô por todo suporte financeiro, sempre encontrei neles alguém com quem contar, e também por todo o amor que me deram. A minha irmã pelo companheirismo, e pela grandiosidade de sua personalidade. A meu pai que mesmo indiretamente foi exemplo de muitas coisas que sou hoje. Aos meus amigos, pois sei que me aguentar não é fácil. Principalmente ao Stiven, por ter sido meu primeiro amigo em Uberlândia, por ter me dado força por tanto tempo, gostaria que soubesse que guardo um carinho enorme por você. Ao Fabrício e ao Jhonathan, em especial, por dividirem vida, conversas (muito boas), apartamento e tarefas da casa. Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a Amanda Kazume, minha companheira e esposa, que durante toda a pesquisa esteve ao meu lado, me apoiando e me confortando em seus braços.

TEDESCHI, Felipe Cesar Peres. *Da Form(a)ção: O Tornar-se Professor de História*. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

RESUMO

Este trabalho investiga o processo do tornar-se professor de História, partindo do pressuposto que o professor não está pronto ou acabado após o término da graduação, mas que o “ser-professor” é um processo permanente de “tornar-se” e “remodelar-se” no dia a dia. Através da história oral de vida trazemos os relatos de três atores/sujeitos de seus próprios e individuais percalços, ou seja, de três profissionais docentes formados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de História, e que trabalham na rede de ensino básico. Sujeitos que vivenciam a realidade da profissão e compartilham suas vozes para refletirmos, através delas, sobre as problemáticas e possibilidades atuais da profissão, como a questão da pós-verdade nas salas de aula, a formação continuada, e mecanismos de controle presente nas escolas. E, por que não, para que suas narrativas nos inspirem.

Palavras-chave: Formação, professor, docente, história oral, pós-verdade, mecanismos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	14
1: UMA BREVE HISTÓRIA DO SER PROFESSOR (A).....	14
1.1: Profissionalização do Professor	17
1.2: Proletarização do Professor.....	21
CAPÍTULO II.....	24
2: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES.....	24
2.1: Cinthia Cristina de Oliveira Martins	27
2.2: Roberta Helena Rodrigues da Silva.....	32
2.3: Michel Ângelo Abadia de Oliveira.....	37
CAPÍTULO III	42
3: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	42
3.1: Formação de Professores	42
3.2: Pensando a Educação Escolar e o Currículo	48
3.3: Pós-verdade, Fake News e o Professor de História.....	52
4: CONCLUSÕES FINAIS.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

Sinto a necessidade de iniciar este trabalho explicando seu título: o DA FORM(A)ÇÃO, tenta brincar com as palavras da FORMA à AÇÃO, pensando justamente, o momento de passagem da formação para atuação. O presente trabalho parte de paradigmas encontrados em minha própria experiência enquanto estudante da Universidade Federal de Uberlândia, que me fizeram questionar minha própria postura e/ou ações – ou a falta delas – frente ao processo que chamarei de “torna-se professor”. E foi justamente no momento em que tive a consciência de que estava me tornando um, que parei para refletir sobre o profissional que eu viria a ser, ou melhor, comecei a me questionar que professor estava me tornando; e também pelo meu grande interesse pela área de educação já que pretendo exercer a docência, e por considerar o trabalho de conclusão de curso também um momento importante dessa construção subjetiva do professor.

Quando penso a formação do professor neste trabalho, estou especificamente falando da formação do professor de História, não excludo que muitos dos aspectos trazidos aqui servem para formação de todos os professores, porém creio que o professor de história possui algumas especificidades, e não quero cair no erro metodológico de realizar generalizações. Este é, portanto, um trabalho que resulta da escuta de um professor de história, em formação inicial, compartilhando as experiências de outros professores de histórias, em diferentes momentos de sua carreira profissional.

Início o trabalho evocando um pouco dessa experiência como estudante que me levou a embarcar nesse percurso que é a monografia, como um exercício de reflexão sobre/para tornar-me professor. Acredito que as leituras e discussões teóricas realizadas durante a minha graduação criaram um pano de fundo, certa base teórico-metodológica, e isso reflete em como entendo a vida e como lido com o mundo – as teorias auxiliam na criação de uma cosmovisão -, para quem se forma em algum curso de licenciatura, o arcabouço teórico também irá refletir em como, no exercício da profissão, o professor se comportará. Durante minha graduação, deparei-me com diversas teorias e tive um maior contato com a educação libertária¹, porém quando tive minhas primeiras experiências em

¹ Quando me refiro à educação libertária, penso em alguns de seus principais pilares, como a concepção de que as desigualdades não são naturais, mas construídas socialmente, e que a educação ocupa papel

uma sala de aula reproduzi muitas das práticas que condeno de forma consciente, tanto na preparação quanto na maneira de ministrar as aulas. No momento em que foi necessário estar na posição de professor, acabei por reproduzir, no preparo e na execução da aula, as práticas que reprovava quando eu estava na posição de aluno. Ou seja, acabei levando aos alunos um conteúdo pronto e fechado, onde a aula majoritariamente partiu de mim como professor, contradizendo o que parecia ser minhas convicções mais assentadas.

Nesse descontentamento com minhas próprias ações, comecei a refletir sobre as diferenças entre a teoria na universidade e a prática no ensino básico, que pareciam para mim, no início da pesquisa, como um grande hiato entre o ideal e o material que muitas vezes se mostrava intransponível. Assim, a grande questão que guiou este trabalho foi refletir sobre o exercício da profissão docente, propondo-me a investigar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, tentando entender como o indivíduo se torna professor, já que entendo, assim como Pereira, que:

Ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo [...] ²

Também, neste trabalho, deparei-me com mecanismos que cerceiam ou podem cercear os professores em sua pretensão de ministrar suas aulas com liberdade, e de cumprir a formação social dos estudantes, forçando o ensino a manter um caráter de utilitarismo econômico. Durante a pesquisa, trabalhei com a hipótese de que, na instituição deste espaço de desajuste, operam mecanismos de controle no sentido foucaultiano, ou seja, que há nas escolas microrrelações de dominação estrategicamente construídas e instituídas no espaço escolar³.

importante tanto na perpetuação dessa desigualdade, como na possibilidade de uma educação revolucionária capaz de formar indivíduos de maneira crítica, livre e justa. Segundo esse ponto de vista, a educação também deve combater a alienação do trabalho, sendo assim, é imprescindível uma educação que valorize tanto as faculdades intelectuais quanto as faculdades físicas. Outro ponto importante de se destacar é a autogestão, onde cabe aos alunos e professores a auto-organização dos estudos. Ver mais em: GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

² PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.18.

³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

Essa discrepância entre teoria e prática na docência já foi apontada por autores como Huberman (2000) ao trabalhar com o ciclo de vida do professor. Refletindo sobre as etapas que o professor passa durante sua vida profissional, o autor observa que ao entrar na carreira o professor passa por uma etapa de “sobrevivência” ou o “choque do real”, “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula [...]”⁴. Frente a essa realidade chocante e na procura de uma “zona de conforto” o professor acaba escolhendo caminhos mais fáceis ou seguros, normalmente reproduzindo padrões engendrados no imaginário. Autores como Flores (2010) vão corroborar com essa discrepância entre teoria e prática argumentando que existe uma espécie de “ecologia da sala de aula”, e que isso contribui para reforçar, e não questionar, crenças e teorias presentes na escola, e que ao adentrar na realidade das escolas, faz com que os professores “[...] evoquem a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. [...]”⁵

Porém, autores como Monteiro (2007), ao se deterem sobre os saberes docentes, discordam que esses saberes emergem nas situações práticas de forma inconsciente e que, caso isso aconteça, é devido a uma formação precária e insuficiente, e não por um padrão de comportamento. Não pretendi, em momento algum, culpabilizar professores ou estudantes pelas discrepâncias, nem reduzir a questão aos limites qualitativos da formação inicial, mas partindo deste lugar comum de compreensão do fenômeno, entender como o professor de História convive com suas atribuições, mergulhando neste espaço de constante (des) ajuste entre teoria e prática que constitui o processo de tornar-se professor. Para refletir mais sobre esse espaço intersticial, trarei como a nova concepção de formação do professor, busca minimizar o distanciamento entre a teoria e a prática, assim como Cláudia Sapag Ricci aponta:

O dado como das experiências reformistas advindas desse novo posicionamento a respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das

⁴ HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 2000, p. 39.

⁵ FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez, 2010. p. 183.

tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o professor.⁶

Para tentar compreender esta fratura (teoria-prática), tão fartamente enunciada pelos estudos sobre a formação de professores, minha estratégia metodológica foi ouvir professores de História formados, entre os anos de 2005 e 2013, na Universidade Federal de Uberlândia, e que atualmente atuam na rede de ensino básico, para pensar as entrevistas, utilizei-me de apoios metodológicos, que foram a História Oral de Alessandro Portelli, das reflexões sobre memória da Jacy Seixas, e principalmente dos métodos utilizadas pela Selva Guimarães. O objetivo principal foi observar e escutar seus anseios, entendendo os mesmos como sujeitos históricos, e que não estão apenas reproduzindo conhecimento em sua profissão, nem entregues aos hábitos da sala de aula, mas sujeitos que, a todo o momento, (re)criam conhecimentos, atuando, refletindo, enfrentando e resistindo neste cenário tão complexo que é a educação.

Considerando que suas narrativas sobre este processo de constituição do professor poderiam ser contribuições relevantes para a investigação acerca da temática trabalhada, utilizei-me do método do depoimento – em que o entrevistador faz perguntas amplas, iniciando pela infância do entrevistado e dirigindo aos poucos as perguntas para os aspectos de maior interesse da pesquisa – para melhor poder realizar minhas reflexões.

Quando me detenho em lembrar dos primeiros passos e esboços deste trabalho, as ideias e questionamentos iniciais me parecem agora confusas e vagas, sinais evidentes dos avanços teóricos e metodológicos que me proporcionaram um maior esclarecimento sobre o tema. Fazendo jus à diferença entre o processo de construção da narrativa histórica, que não corresponde necessariamente à dinâmica da pesquisa, no percurso desta monografia, o capítulo um (I) apenas se tornou realmente importante e consciente após a concretização da pesquisa que fundamentou os capítulos dois (II) e três (III), quando eu já compreendia melhor a necessidade de se historicizar o ser professor: não só por pensar a educação relacionada diretamente com as instituições econômicas, políticas e sociais de um determinado tempo e espaço, mas também por pensar que o próprio conhecimento e a cultura estão em um movimento histórico, e pôr os estudantes também serem sujeitos históricos, ou seja, o estudante do século XIX não é o mesmo do século XX, que não é o

⁶ RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas* (Belo Horizonte 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. p.37.

mesmo da década passada, e que por fim não é o mesmo de hoje. Surgiu então a necessidade de uma reflexão histórico-social sobre o que é o ser professor e o papel da educação, já que a “[...] função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor. [...]”⁷.

Assim, o tema do primeiro capítulo é resultante deste levantamento histórico do “ser professor”, onde busco pensar a figura do professor e não a do educador, pois concordando com Pereira, o “[...] *educador* (...) seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos somos [...]”⁸, já o professor é “alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo. [...]”⁹. Neste primeiro capítulo passarei pelos mestres-escola, chegando à discussão sobre a profissionalização do docente e passando pela fase do que alguns autores chamam de proletarização da atividade docente. Este percurso histórico do ser/tornar-se professor foi construído ao longo da pesquisa e se fez importante para minha própria formação. Indica não uma etapa teórica separada da prática de pesquisa que deveria ter antecedido o diálogo com os professores, mas é fruto de meu diálogo com outros autores que também têm se interessado pela construção histórica do ser professor que, apesar dos diversos caminhos possíveis, assim se construiu através do tempo, e através dos conflitos de interesses entre diversos sujeitos e grupos.

No segundo capítulo, apresento os resultados de meu diálogo com os professores entrevistados onde trago narrativas da memória do ser professor, construídas a partir da transcrição das entrevistas orais realizadas com três professores que atuam no ensino básico, e que se formaram na Universidade Federal de Uberlândia entre 2005 e 2013. Dois desses professores atuam há poucos anos na profissão, decidi por fazer essa escolha devido a um dos pontos que mais me instigam nesta investigação, que é a passagem da formação inicial para a atuação, mesmo sabendo que o processo de formação ultrapassa esta fase e também ocorre em outros momentos da atuação profissional. Também realizei entrevista com uma professora com mais tempo de experiência, e essas escolhas foram importantes para notar diferenças de perspectivas, de problemas enfrentados, de

⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. 3ed. Campinas, SP. Papirus, 2006. p. 23

⁸ PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.13.

⁹Ibidem.

momentos vividos, entre outros que denunciam a historicidade deste processo que não se rende a tipificações fáceis e construção de modelos analíticos reducionistas.

No terceiro capítulo busco refletir sobre as entrevistas realizadas, onde faço um levantamento das problemáticas e possibilidades que mais me chamaram a atenção, e trago a discussão desse constante espaço de des-ajuste, em que o profissional docente reconhece e no qual se (re)inventa, (re)pensando suas práticas e a maneira como entende a si mesmo e a sua profissão. Procurei identificar as imagens e as autoimagens da profissão, onde tenho em vista que o indivíduo não se torna professor após a conclusão da graduação, mas essa construção se dá em um processo que se prolonga por toda sua carreira, e por isso mesmo não busco evidenciar neste terceiro capítulo o que seria o perfil do professor, ou o que é ser um professor. Ne nesse aspecto, sigo as mesmas concepções de Pereira em sua *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*:

[...] por isso não é cabível perguntar o *que é ser professor*. Essa pergunta estaria me encaminhando para a definição, para o enquadre de um modo de ser essencial quando, de fato, ele é contingente, além de circunscrever a escolha a um universo particular, uma individualidade, quando de fato, a escolha se dá no mundo, numa coletividade. Por isso, quando me refiro ao sujeito ou ao professor, especificamente, estarei sempre remetendo ao sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade.¹⁰

Para refletir melhor sobre as intersecções entre teoria e prática – ou as lacunas entre elas – se fez necessário realizar uma discussão acerca da concepção de *formação*. No terceiro capítulo também me detive, sobre os mecanismos que operam na educação institucionalizada, e que, segundo os entrevistados, cerceiam a liberdade dos professores de darem suas aulas como desejam, e por fim entrei brevemente na questão da *pós-verdade* e das *Fakes News*, pensando a relação desses dois conceitos com a prática atual do professor de História.

¹⁰ PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.22.

*“Guardamos em nós o mestre que tantos foram.
Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos
de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é
preciso.”*

Miguel G. Arroyo

CAPÍTULO I

1: UMA BREVE HISTÓRIA DO SER PROFESSOR (A)

Quando pensamos em educação, provavelmente as primeiras imagens que vêm em nossa mente são escolas, alunos, professores. Porém, a educação não se resume apenas à escolarização, é um elemento social mais amplo e que também existe em sociedades que não possuem o ensino institucionalizado. Pode-se dizer que a cada configuração histórica da sociedade tem-se uma concepção particular de educação, e dizer até mesmo que a arte da educação é uma invenção pré-humana, e que os outros animais – para além do instinto de sobrevivência –, também educam suas crias, por exemplo, os pássaros que ensinam seus filhotes a evitar o inimigo, buscar alimentos, cantar e voar; ou as raposas que através de brincadeiras ensinam seus filhotes a usar a força e o corpo em lutas futuras¹¹. Portanto, a educação remete a uma inicialização dos indivíduos no mundo ou na sociedade.¹²

Sujeito central e até mesmo anterior à própria escola, tem-se no ofício de mestre¹³: saberes e práticas que persistem ao longo do tempo e são exclusivos da categoria. Arroyo defende que o passado do professor necessita ser recuperado pois esse saber-fazer próprio do professor estaria enraizado no passado, e a perda dessa memória e dessa história pode fazer com que o professor fique à mercê das últimas vontades políticas e das demandas tecnológicas. Busco aqui o professor e não o educador e parto, neste primeiro capítulo, do processo de profissionalização no qual se encontram todos os entrevistados, nos espaços de atuação escolares de onde emergem as questões que pretendo responder.

Assim, de início, utilizo-me de algumas linhas para defender minha escolha por evidenciar a história do professor, explorando este lugar de enunciação e de atuação, e não da instituição escolar ou dos sistemas de ensino. Ao escolher esta abordagem, tenho consciência da validade de outros enquadramentos: o professor possivelmente apareceria em uma história da escola, ou numa história da educação escolar, da psicologia, sociologia ou filosofia da educação, porém desejo colocá-lo em evidência e não como apêndice de instituições,

¹¹RECLUS, Élisée. *O homem e a terra*: textos escolhidos; seleção e tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermesso, 2015. p. 76.

¹² Como Carlos Brandão, entendo que em um primeiro momento, o lugar do espaço educacional não é na escola, mas na vida e no trabalho. BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

¹³O termo ofício remete a um coletivo de trabalhadores que possuem um saber qualificado e profissional. ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre*: imagens e auto-imagens. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 18.

legislações, ideias pedagógicas, teorias ou grupos sociais definidos de antemão. Será a carne humana do coletivo de antigos mestres de ofício e professores que farejarei, como o Ogro da lenda invocado por Marc Bloch¹⁴. Assim busco refletir historicamente os caminhos para a profissionalização e seus desdobramentos para uma *proletarização*.

As instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores deste diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica.¹⁵

Considero que colocar o professor à luz (ou escuridão?) da história será importante para entender que o “ser professor” é um processo constituído no tempo, resultante sempre inacabado de diversos conflitos entre diferentes sujeitos, com diferentes intenções, em diferentes tempos e espaços, tornando possível duvidar e não naturalizar como as coisas são dadas, hoje. E principalmente pelo fato de que o próprio conhecimento, central no ofício do professor, também é um processo histórico como muito bem nos aponta Paulo Freire ao nos direcionar ao professor que pensa certo:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.¹⁶

Quando busco refletir sobre os processos de construção histórica do docente, ou melhor, quando busco contar de novo, para também “fazer história” sobre o tornar-se professor, tenho em mente a necessidade do exercício da narrativa, pois como nos aponta Benjamin: tornar a narrativa viva faz com que seja possível que a experiência passe de pessoa para pessoa¹⁷, assim experiências vividas no passado podem nos dar luz para enfrentarmos os problemas do presente, e nos ajudar a criar expectativas para o futuro. Na educação, o professor (a) possui importante papel, pois dedica grande parte de seu tempo para realizar as incumbências de sua profissão, e também por esses sujeitos estarem no centro das relações que envolvem o processo

¹⁴Refiro-me ao Ogro da lenda em que Bloch o compara ao bom historiador. Cf. BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 54.

¹⁵ ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.10.

¹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p. 14.

¹⁷ BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

de escolarização, tornando a reflexão acerca da docência de extrema importância para a compreensão da educação escolar na instituição da cultura moderna e contemporânea.

Portanto, este primeiro capítulo revisita o processo histórico de construção do profissional docente, tendo em vista que o “ser professor” é um processo de tornar-se, nas interações, no espaço e no tempo, e nas diversas tramas das experiências sociais. É no exercício da docência que são tramadas as construções identitárias do tornar-se professor, pois:

Uma identidade profissional do ‘ser professor’ é construída no contexto sociopolítico, envolve o espaço de construção e significado social da profissão, constrói-se sobre os saberes profissionais e perpassa toda a vida profissional, desde a escolha da profissão, passa pela formação inicial e pelos diferentes espaços nos quais se desenvolve a profissão, por fim, confere o significado que o professor confere à docência. Trata-se, portanto, muito mais do que uma simples definição, envolve histórias de vida, o ser e o fazer docente.¹⁸

Outro ponto importante de se pensar a profissionalização, é o fato de que a mesma exerce importante função enquanto processo e produto da (re)criação de identidades. Para além da identidade pessoal ou individual onde o indivíduo se atribui características e atributos pessoais que tornam possível a (re)afirmação do eu e a distinção do “outro”, temos também as identidades sociais, profissionais, entre outras. Como a identidade individual é marcada de autoavaliações históricas, ou seja, um processo em que o indivíduo no tempo se avalia e avalia o outro para afirmar “quem é” ou “quem não é”, a identidade social ou coletiva assume parte nas identificações pessoais com a profissão através de um processo dialético. Assim:

Os professores constroem suas identidades pessoais no seu grupo e contextos, em interação com outros grupos profissionais. Nesse processo, elaboram autoimagens, representações de si e do seu grupo profissional, como parte de sua história de vida no coletivo e das regras e normas da atividade profissional. Essas representações e autoimagens são elementos que contribuem para que os sujeitos se compreendam e compreendam os outros dentro do grupo profissional. Nessa lógica, podemos falar de identidades individuais e do grupo. Elas não aparecem como entes isolados, e sim numa unidade dialética entre o individual e o coletivo ou do grupo. A identidade docente se apresenta como identidade individual, específica aos sujeitos e contextos, e como identidade comum a todos os docentes em determinados contextos e momentos sócio-históricos.¹⁹

As identidades são constituídas, modificadas e estabelecidas através da socialização de valores, normas, expectativas, visões, culturas em determinado tempo histórico com múltiplas relações pessoais. Suas bases são concretas, logo as mudanças tendem a ser parciais,

¹⁸PRYJMA, Leila Cleuri. *Ser professor: representações sociais de professores*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

¹⁹NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. *A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial*. In: *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, Uninove, v.7, n. 1, jun. 2005. pp. 97-98.

e não totais, apesar de a identidade estar aberta ao novo, ela tende a conservar aspectos já dados anteriormente em sua constituição.

A identidade dos professores como grupo profissional contém identidades anteriores e os germes das futuras, uma vez que a nova emerge da solução das contradições dialéticas entre as velhas identidades e das situações profissionais a exigirem novas que representam uma negação dialética da anteriores, isto é, negam as identidades anteriores, mas trazem consigo seus elementos positivos, marcando um contínuo-descontínuo.²⁰

O que aqueles sujeitos que um dia defenderam a necessidade da profissionalização e lutaram pela criação de um corpo docente especializado têm em comum conosco? A busca por uma renda ou um modo de sobrevivência? A crença na importância da difusão do conhecimento? A convicção da importância de uma maior especialização dos professores? Será que estariam orgulhosos dos caminhos tomados? Ou será que teriam se arrependido? Em que disputas entrariam hoje? Estamos lutando pelos mesmos objetivos atualmente? Quais são os aspectos identitários que permaneceram no tempo? Quais foram as rupturas?

1.1: Profissionalização do Professor

Para pensarmos a construção do papel social do professor, retornamos à Europa da segunda metade do século XVIII, onde ocorreu o processo que alguns autores chamarão a posteriori de profissionalização do professor: é neste período que se busca esboçar um ideal do que deveria ser um professor: “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?”²¹

Nóvoa aponta que o processo de estatização do ensino consistiu:

[...] sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.²²

Por um longo tempo a educação desenvolveu-se de maneira secundária e não especializada, normalmente era praticada por religiosos, sem nenhuma espécie de corpo de saberes e de técnicas previamente concebidas. Foram os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, que já no século XVI, começaram a pensar e configurar o corpo e os valores da profissão

²⁰Ibidem. p. 98.

²¹NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.15.

²²Ibidem.

docente²³, sendo que, a princípio, esse conjunto de normas e valores estava diretamente influenciado pelas crenças e atitudes morais e religiosas. Mesmo que, em um primeiro momento, a discussão sobre a profissão docente estivesse no centro das instituições religiosas, com o passar do tempo, essas discussões extrapolaram esse âmbito, passando também a envolver indivíduos que se dedicam ao ensino, ou seja, a educação começa a se tornar assunto de especialistas. Hoje já se sabe que, no início do século XVIII, já existiam grupos que se dedicavam ao ensino como ocupação principal.²⁴

Podemos afirmar que foi a intervenção do Estado que provocou uma união de todos esses grupos, “[...] é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício.”²⁵, assim:

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado.²⁶

Em confluência com esse movimento de estatização da educação, a partir do final do século XVIII, foi criada uma licença estatal para ensinar, sem a qual não seria mais permitido exercer este ofício. Porém engana-se quem acredita que este movimento se deu por uma única via, ou seja, partindo apenas do Estado: os indivíduos que já exerciam a função de ensinar estavam em busca de mais autonomia e independência dos clérigos, assim: “[...] a *funcionarização* deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente [...]”²⁷ Desde este período, e perpassando até os dias atuais, os professores experimentam uma relação ambivalente²⁸ com a profissionalização, ao mesmo tempo em que necessitam do Estado para garantir estabilidade financeira, profissional, e tentando manter-se no ensino como ocupação principal, também buscam maior autonomia e liberdade para exercerem sua profissão. É importante notar que a *funcionarização* também deixa o professor no meio caminho entre o

²³Um bom exemplo, é o surgimento de novos códigos de ensino no século XVI, o *Ratio Studiorum*, ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, foi o código que pautou a organização das atividades, dos numerosos colégios, que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu, durante cerca de dois séculos. FRANCA, S.J. Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: O "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

²⁴NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. pp. 15-16.

²⁵Ibidem. p. 17.

²⁶Ibidem. p.17.

²⁷Ibidem. p.17.

²⁸Para Bauman a ambivalência se torna possível devido a função nomeadora, classificadora e categorizadora da linguagem, que busca criar espécies de arquivos que contenham todas as pastas e itens do mundo, sendo que cada pasta e item teria seu lugar próprio e separados, mas quando percebemos a inviabilidade de tal arquivo ou não conseguimos ordenar o mundo e realizar escolhas plausíveis, a ansiedade nos leva a experimentar uma sensação de desordem. Segundo o autor a ambivalência é um aspecto normal da prática linguística. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

funcionalismo e a profissão liberal, sendo que ao longo da história, reivindicaram os privilégios de ambos os estatutos.

Outra ambivalência vivida pelos professores é a variação da sua importância na sociedade, em alguns momentos e especificidades são valorizados, porém em outros não. Ainda, segundo Nóvoa, é na segunda metade do século XIX que se fixa uma imagem *intermédia* dos professores, onde são vistos entre várias situações: não sendo considerados burgueses, mas também não são povo; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar qualquer ostentação.²⁹

É em pleno século XIX que a profissionalização do professor se torna mais efetiva. Neste momento ocorre uma expansão as instituições escolares e uma maior valorização da educação na sociedade. A formação de professores passa a ser institucionalizada e mais longa. É também no século XIX que assistimos ao aparecimento de um novo movimento associativo de professores, principalmente devido às indefinições e dilemas do estatuto, demonstrando uma tomada de consciência como grupo e a criação de uma identidade profissional.

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária.³⁰

É do início do século XX a generalização da expectativa da sociedade com relação às potencialidades da escola. Intensificam-se os desejos de expansão da educação para toda sociedade, quando se consolida a crença de que a universalização do ensino em nome da Razão³¹, levaria a sociedade a se livrar da barbárie, em busca da civilidade. É neste movimento que o professor passa a ser valorizado. Nóvoa entende que os *anos 20* foram o período de ouro da profissão docente.³²

Assim, para melhor sistematizar os levantamentos anteriores, podemos entender que a profissionalização do professorado gira em torno de quatro etapas que não devem ser lidas em uma sequência rígida, já que são etapas distintas, porém interdependentes, sendo a primeira

²⁹NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.18.

³⁰Ibidem. p.18.

³¹ Uso Razão em maiúsculo, pois entendo que essa é uma razão específica da modernidade, onde estamos falando de uma razão a serviço do esclarecimento, da verdade, que pretende tirar os homens das trevas da ignorância. Essa razão assim seria a luz que guiaria o caminho dos homens na escuridão.

³² NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.19.

etapa quando o exercício da profissão passa a ser uma ocupação principal e exercida em tempo integral; a segunda, quando temos o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; a terceira quando são criadas instituições específicas para a formação de professores; e a quarta, e última, quando temos a constituição de associações profissionais de professores. E essas quatro etapas são perpassadas por duas dimensões: a necessidade de possuir um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente; e a adoção de valores éticos e normas deontológicas.³³

Este processo de profissionalização do professor é atravessado por tensões que impossibilitam-no concebê-lo como uma evolução linear. São inúmeros os atores que participaram deste processo e são diversos os interesses – dentro da própria associação de professores nunca existiu um consenso – a, assim os movimentos se dão a partir desses embates e das próprias contradições.

Autores como como Ball (2005) apontam que, nas últimas décadas, temos um processo inverso: do profissionalismo, passamos à *desprofissionalização* do professor. Para ele, o professor se encontra cada vez mais submetido às políticas públicas neoliberais de educação, mas não só: Ball, detendo-se em pensar o próprio conceito de profissionalismo, apontando como ele estaria chegando ao seu fim, sendo desalojado de sua existência já precária, ou seja, o profissionalismo segundo sua concepção original deveria basear-se em uma reflexão moral. A profissionalização de um indivíduo significaria organizar a prática e levar o indivíduo a tomar decisões corretas usando como base conhecimentos subjetivos apropriados. Nessa concepção o profissional seria aquele que realiza uma prática ético-cultural. Porém, como sugere o autor, em nossa *modernidade*, devido a políticas com caráter cada vez mais neoliberais, o profissional se encontraria subordinado a técnicas, resultados através de desempenhos de performance e aos modelos de gerencialismo.

Com todos os perigos modernistas que anuncia, vou me referir ao profissional pré-reforma – como um autêntico profissional. Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão. Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – [...].³⁴

Ainda utilizando Ball como apoio teórico, outro ponto de análise importante para entender o movimento de desprofissionalização do professor são as excessivas ondas de

³³ Sistematização realizada por Nóvoa. Ibidem. p. 20.

³⁴BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. pp. 541-542.

privatização e mercantilização do setor público, e também devido a uma mudança estrutural do papel do Estado e dos cidadãos. O autor vai denominar esse conjunto de políticas e mudanças de *Pós-Estado da Providência*.

Ou seja, trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e “de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades”. Essa novidade surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, ou do que Cerny (1990) chama de a “arquitetura mutável das políticas”.³⁵

Para ele, ocorre uma passagem/mudança do Estado provedor para o Estado regulador, que operaria à distância apenas como um avaliador de resultados, e este Estado estaria cada vez mais distante dos serviços sociais, delegando tal função ao mercado: mercado esse que sempre está em busca de lucros, assim os bens de oportunidades estariam submetidos ao incessante desenvolvimento do capital. Nesta lógica, vislumbra-se uma nova economia moral em que o ensino assume uma função utilitária econômica, deixando de lado o que seria sua função social e transformando o papel dos cidadãos, a de dependência em relação ao Estado de Bem-Estar para o papel de consumidor ativo, criando assim uma cultura de performatividade.

A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais” (Chubb & Moe, 1990, p. 185) por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade.³⁶

Por fim, nesta breve historicização do “ser professor”, buscaremos agora compreender melhor e pontuar do que se trata quando pensamos este processo de proletarização ou desprofissionalização do profissional docente, que conflui para uma transformação do professor em *trabalhador*.³⁷

1.2: Proletarização do Professor

Não podemos deixar de pensar as influências do desenvolvimento dos modos de produção capitalista nos processos educacionais, já que o mesmo distorce parte dos ideais e relações presentes neste campo. Neste processo é importante sinalizar para a noção de

³⁵ BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez. 2004. p. 1106.

³⁶ Ibidem. p. 1107.

³⁷ Esse debate perpassa a questão da produção de riqueza material resultante do trabalho manual, onde temos a transformação de um bem material em outro bem, assim as funções intelectuais que dão condições aos trabalhos manuais, mas não produzem nada material, não são considerados trabalhos. Ver mais em: HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. *Revista Espaço Acadêmico* – nº 144, maio de 2013, ano XIII. pp. 73-80.

(des)qualificação, que com a privatização cada vez maior da responsabilidade – o indivíduo é responsabilizado por suas condições de trabalho, logo se o mesmo encontra-se desempregado ou trabalhando em condições precárias a culpa é sua por não ter se qualificado melhor –, faz com que se recorra à educação formal para obter acesso a melhores condições de trabalho. A educação então passa a atuar no sentido da formação de mão de obra especializada, acentuando-se, cada vez mais, seu caráter utilitário econômico, perdendo-se de vista a função social, ética, estética, cultural, e política da educação. Neste contexto, as relações econômicas passam a ser transpassadas pela noção de mais-valia, que na avaliação de Hiro (2013), a partir de um referencial marxista, leva à precarização da formação:

Neste contexto (trabalho coletivo), a formação destes trabalhadores torna-se um fator na produção da riqueza e mais-valia, apesar de secundário. Na ótica capitalista, o profissional especializado, mesmo que precário, desqualificado e domesticado na prática cotidiana, é capaz de propiciar uma produção de riqueza maior sem significar maior salário, possibilitando uma apropriação maior de mais-valia por parte do capitalista.³⁸

Hiro nos indica que no Brasil, como em outros países, a educação escolar encontra-se ligada ao projeto econômico do país, ou seja, que ela é fruto das necessidades socioeconômicas de um determinado período histórico. Assim, em um primeiro momento do Brasil pós-independência, essa necessidade estava ligada a uma economia monocultora baseada no latifúndio e no escravismo, mas que

[...] com o desenvolvimento do modo de produção capitalista no país, a educação brasileira vai sofrendo um processo de transformação gradual e constante. O professor, como não poderia deixar de ser, será o maior reflexo destas transformações. Seu papel dentro da escola será regido pelas transformações econômicas que ocorrerem na sociedade como um todo, à medida que o fenômeno educacional mais se inserir na economia institucional.³⁹

Ainda segundo Hiro, o processo de desenvolvimento do capital, baseado na mais-valia, transforma toda a esfera econômica-social existente na sociedade, incluindo os professores e a educação, principalmente porque as escolas passam a ter papel central na formação de mão de obra qualificada e barata, mas também porque passam a reproduzir a divisão social do trabalho, e o professor é cada vez mais visto como um trabalhador como todos os outros trabalhadores. Temos que tomar cuidado para não entender essas transformações como um “salto” ou como mudanças drásticas, e sim como um processo dialético, eivado de contradições. E que o professor se proletariza não somente por questão salarial, mas também devido às próprias condições de trabalho. Hiro aponta que é possível observar em todo o século XX, como nas leis

³⁸HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. *Revista Espaço Acadêmico* – nº 144, maio de 2013, ano XIII. p. 76.

³⁹ Ibidem. p.76.

brasileiras, como o conceito de educação, as práticas escolares e a função do professor vão mudando conforme o avanço do capitalismo, e que a própria instituição dos grupos escolares, no início do século XX, já seria um dos primeiros passos do processo de proletarização do professor. É quando se inicia, no país, a racionalização da organização do ambiente escolar.

Esta racionalização busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de operador desta cadeia produtiva.⁴⁰

Como vimos, o processo de proletarização do professor está intrinsecamente ligado ao avanço do modo de produção capitalista, assim ele assume algumas características principais: a precarização do trabalho, formação desqualificada, racionalização do tempo, hierarquização do ambiente escolar e a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, características essas muito parecidas com as mudanças ocorridas na produção industrial após a ampliação do *taylorismo*. É necessário tomarmos cuidado para não excluirmos desses processos os diversos pontos de resistência dos diversos sujeitos envolvidos.

Indo para o desfecho deste capítulo, creio ser importante salientar que profissionalização e proletarização não são dois processos que se excluem, e que os dois podem ocorrer ao mesmo tempo. Ou seja, não temos uma ruptura entre a profissionalização e a proletarização docente, tampouco, esta é uma relação necessária. Embora a profissionalização do professor tenha desembocado na sua proletarização, nas condições históricas observadas, este não era um desfecho inevitável, o que nos sugere que a precarização do trabalho que se seguiu também não é um caminho sem volta, como querem nos convencer os discursos daqueles que defendem as políticas neoliberais. No Brasil, desde a década de 90 do século passado, tende-se a cada vez mais a intensificar a adoção de políticas educacionais neoliberais, tornando perceptível uma intensa precarização do trabalho docente.

Passemos agora ao Capítulo II para que possamos entender como o professor atua frente a esses processos, a partir da narrativa pela qual os compreendem e interpretam, como sujeitos de suas próprias histórias, tecidas circunstâncias em que se constituem.

⁴⁰ Ibidem. p. 78.

CAPÍTULO II

2: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES

Foram realizadas entrevistas orais gravadas com a professora Cinthia Cristina de Oliveira Martins no dia 26 de janeiro de 2018, com a professora Roberta Helena Rodrigues da Silva no dia 08 de março de 2018, e com o professor Michel Ângelo Abadia de Oliveira no dia 09 de março de 2018.⁴¹ Três professores formados na Universidade Federal de Uberlândia e que atuam na rede de ensino básico em Uberlândia, utilizando do caminho metodológico de História Oral de Vida, para que cada entrevistado tivesse a liberdade para contar sua história de vida e suas experiências profissionais, onde tentei interromper o menos possível para que os mesmos se sentissem à vontade para trazer seus anseios. Assim como Selva Guimarães, entendo que tal método permita refletir sobre “[...] narrativas feitas por aqueles que, [...], dedicaram grande parte de suas vidas à sala de aula, às escolas ou faculdades, ensinando história para outras gerações, enfrentando dificuldades para obter uma sobrevivência digna, decorrentes dessa própria opção profissional.”⁴² Para essas entrevistas o livro *Ser professor no Brasil: História oral de vida* da autora Selva Guimarães foi um guia muito útil para ajudar a enfrentar as questões metodológicas. O roteiro das entrevistas está disponibilizado em anexo, caso o leitor tenha a curiosidade.

Durante o trabalho, utilizei de entrevistas orais devido à própria natureza de indagação da pesquisa, já que a história oral não seria considerada apenas um método de coleta de dados, mas também estratégia de transgressão das fronteiras entre universidade e o ensino básico, e de alguma maneira o trabalho pode fazer com que “ecoe” as vozes muitas vezes silenciadas desses profissionais que enfrentam todos os dias as realidades das instituições escolares. Trabalhei com uma perspectiva de história oral inspirada nos trabalhos do italiano Alessandro Portelli, na medida em que este entende que, na história oral, pesquisadores e entrevistados trabalham em conjunto, e os dois têm o mesmo valor no trabalho.⁴³ Neste sentido, a principal fonte do trabalho será a fonte oral, na produção de relatos cuja matéria-prima são os

⁴¹Também foi realizada, o que seria uma quarta entrevista, com o professor Munis Pedro, na cidade de Uberaba-MG, porém acidentalmente a entrevista foi deletada. A entrevista proporcionou muitas reflexões que trago neste trabalho, sou grato por sua atenção e disponibilidade.

⁴²FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. 3ed. Campinas, SP. Papirus, 2006. p.26.

⁴³PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.22, jun.2001, p.9-36.

conteúdos da memória (imagens-lembranças) forjados por seus mecanismos. Segundo Portelli, os:

“[...] historiadores que trabalham com a história oral estão cada vez mais cientes de que ela é um discurso dialógico, criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos como historiadores – por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material. A expressão ‘história oral’, por conseguinte, contém uma ambivalência que, intencionalmente, (...): refere-se simultaneamente ao que os historiadores ouvem (as fontes orais) e ao que dizem ou escrevem. Num plano mais convincente, remete ao que a fonte e o historiador fazem juntos no momento de seu encontro na entrevista.”⁴⁴

Saliento agora, alguns dos limites do meu trabalho, devido a sua própria natureza, no momento de transcrição, acaba-se perdendo alguns pontos, como a tonalidade, ritmos, pausas, mudanças de velocidade, emoções do narrador, sotaques, entre outros. Procurei ser cauteloso na interpretação das narrativas já que elas envolvem diretamente a memória, e entendo que a memória mereça uma atenção própria e que possui seu próprio estatuto, e que não devemos encará-la apenas na dicotomia história/memória.

Quando pensamos atualmente no uso da memória pelo historiador, logo nos aparecem duas escolas distintas, uma forjada sob a tradição da historiografia francesa pensando em um “lugar de memória”, e a historiografia anglo-saxônica pautada na história oral. Porém, ambas se utilizam do mesmo apoio teórico: Halbwachs e sua sociologia da memória. Uma e outra produzem seus trabalhos como se a memória fosse subordinada à história, ou seja, as mesmas se apropriam do que seria útil da memória, colocada à prova, testada pelos procedimentos historiográficos e o que não serve é descartado.

Retornei a Halbwachs para entender sua sociologia da memória e entender como esta faculdade humana é pensada por esse autor, e as metodologias de trabalho apontadas por ele. Primeiramente, faz-se importante notar que Halbwachs realiza uma espécie de distinção entre a memória voluntária e a memória involuntária. Para o sociólogo francês somente a memória voluntária seria passiva de ser utilizada como fonte, já que essa memória está ligada às ideias e ao conhecimento, enquanto a memória involuntária estaria mais próxima do mundo dos sonhos e dos sentimentos, ou seja, estariam ligadas à parte inferior do conhecimento, porque são fragmentadas e individuais.

Halbwachs se alinha a uma tradição de valorização da memória consciente e objetiva com apoio no grupo social, esforçando-se para distingui-la de uma memória ligada ao mundo dos sonhos e subjetiva. Neste sentido é que enuncia sua teoria dos *Quadros sociais da memória*. Para o autor, a única memória relevante, é a memória que de alguma maneira tem um viés

⁴⁴PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.22, jun.2001, p.10.

confirmatório social, ou seja, é a sociedade que lembra, e não o indivíduo isolado, já que para o mesmo:

[...] as imagens dos sonhos não nos trazem memórias propriamente ditas, se a memória dos sonhos é, em Halbwachs, desvalorizada, é porque lembrar vincula-se fundamentalmente à capacidade de raciocinar e comparar, e de sentir-se em relação com uma sociedade de homens que pode garantir a fidelidade de nossa memória.⁴⁵

Assim sendo, se nossos grandes aportes teóricos e metodológicos se apoiam na memória coletiva de Halbwachs, poderíamos considerar que a memória que trabalhamos é a memória voluntária e ligada ao conhecimento. Porém a memória se resume apenas ao seu caráter objetivo? Bergson e Proust irão chamar a atenção para o caráter subjetivo e involuntário da memória, para ambos a memória voluntária está apenas em um plano superficial, ela é apenas um dos diversos estatutos da memória.

A memória não é estática, nem seu volume e conteúdos são fixos; ela se movimenta, e esse movimento se configura uma espiral no espaço e no tempo, que se inicia e se atualiza no presente – na ‘sensação atual’ provocada, segundo Proust, pelo acaso – e, de forma espontânea, se estende, simultaneamente, sobre várias épocas.⁴⁶

Reconhecendo esse caráter espontâneo da memória procurei deixar os entrevistados bem livres para falar de seus percursos de vida. Assim, após um primeiro momento burocrático, onde os professores falavam seus respectivos nomes completos e autorizavam o uso da entrevista, pedi para eles ficarem à vontade para contar sobre seu trajeto pessoal de formação e atuação, deixando-os levantar os pontos que mais achavam importantes. Enquanto os entrevistados discorriam, realizei algumas perguntas como: “se naquele momento da vida já se via como professor (a)?” ou “quais as expectativas que você tinha em se tornar professor (a)”. Após esse primeiro momento em que os entrevistados já haviam discorrido fiz algumas perguntas mais específicas como: “Como foi a experiência com o estágio e com outras disciplinas da licenciatura?”, “Quando começou a se ver como professor?”, “Enfrentou muitas dificuldades no início da atuação?”, “Como vê a classe de professores?”, “O que a sociedade espera do professor?”, “Quais as dificuldades e facilidades da profissão?”. E, por fim, sempre pedia que os entrevistados falassem sobre momentos marcantes ou emocionantes de suas carreiras, buscando inspiração para minha própria experiência e que pudessem inspirar também o possível leitor deste texto.

⁴⁵SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história. *História* (UNESP. Impreso) (Cessou em 2004), São Paulo, v. 20, 2001. p.100.

⁴⁶ SEIXAS, Jacy. Os tempos da memória: (des) continuidade e projeção. Uma reflexão (in) atual para a história? *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, n. 24, jun., 2002b. p.45.

Eu já conhecia todos os entrevistados, o que facilitou o contato inicial. Os convites foram realizados via e-mail e deixei todos bem a vontade para também escolherem o local de entrevista. Apenas pedi para que escolhessem um local mais silencioso e reservado, e que tivéssemos um pouco mais de uma hora pois a entrevista tinha um caráter mais longo. As entrevistas com as professoras Roberta e Cinthia foram realizadas na Universidade Federal de Uberlândia, em salas reservadas do bloco H, e a entrevista com o professor Michel foi realizada em sua casa. Todos eles aceitaram de prontidão participar da entrevista, agradeço imensamente toda a atenção e dedicação que ofereceram.

Essas narrativas orais gravadas através de entrevistas foram transformadas em narrativas escritas para que o leitor possa melhor acompanhar os percursos desses mestres e seus principais apontamentos, assim as narrativas a seguir são resultado da fala de cada entrevistado, porém foram modificadas as ordens de algumas dessas falas e alguns vícios de linguagem retirados para melhor fluir a leitura. Foi necessário também realizar alguns recortes, devido à extensão das entrevistas, logo as entrevistas não estão na íntegra, mas ressalto que o sentido dos discursos não foram alterados. As entrevistas completas serão disponibilizadas no formato mp3 caso haja o interesse ou a necessidade de confrontação por outros pesquisadores que queiram escutá-las em sua totalidade. Passemos às narrativas de vida desses três mestres que enfrentam o dia a dia da profissão.

2.1: Cinthia Cristina de Oliveira Martins

“Bom, eu nasci numa cidade de aproximadamente 20.000 habitantes, chamada Conceição das Alagoas, divisa com São Paulo, e minha relação com a docência começa quando nasci. Sou de uma família majoritariamente de professores, minha mãe é professora, todas as minhas tias são professoras, e 75% dos meus primos também são. Fui alfabetizada e cresci numa escola que era da minha tia, então passei a vida inteira tendo uma relação com a escola, saí da escola da minha tia e fui ser aluna da minha prima, saí de ser aluna da minha prima e fui para uma escola em que minha tia era diretora. Minha tia saiu da direção e fui ser aluna da minha mãe. Esse foi meu ciclo de alfabetização até o fim do ensino fundamental, então toda vida tive aquele assunto de escola dentro de casa, sempre, as tias comentando, minha mãe elaborando prova, eu ajudando minha mãe a corrigir provas, estava na quinta série e corrigia as provas da minha mãe de nono, primeiro ano, segundo ano do ensino médio. Não entendia nada daquilo, mas eu tinha um gabarito que ia corrigindo, então minhas brincadeiras de fim de

semana sempre foram brincar de professorinha, eu e minha irmã. A minha irmã seguiu outra carreira, ela não quis ser professora, mas mesmo assim, até hoje, ela corrige provas para minha mãe, é uma coisa que a gente foi treinada. Quando eu era criança tinha um quadro negro, que foi o primeiro brinquedo que minha mãe me deu. Também tinha mimeógrafo em casa, então eu brincava de rodar provas. Eu e minhas primas brincávamos de escolinha onde eu era professora e os meus vizinhos eram os meus “aluninhos”, era o ápice da minha diversão.

Minha mãe nunca aceitou bem eu ser professora. Por incrível que pareça, o professor não quer ver o filho virar professor, porque quando cheguei no nono ano, a minha mãe me mandou para Uberaba, porque venho de uma família que é financeiramente muito bem estruturada. A minha mãe é professora, mas meu pai é fazendeiro, então passei a minha vida inteira vendo minha mãe trabalhar manhã, tarde e noite, ela passou a vida inteira saindo de casa às sete da manhã e chegando em casa onze horas da noite, só que essa nunca foi a fonte principal de dinheiro de casa. Por mais que ela morresse de trabalhar, ela sempre ganhou bem menos que meu pai. A minha mãe sempre quis que eu seguisse outra carreira, meu pai e minha mãe queriam que eu fosse advogada, de todo jeito. No ensino médio, eles mandaram minha irmã e eu para estudar em uma escola particular em Uberaba. Uberaba é meia hora da cidade aonde nasci, é bem pertinho, têm ônibus que vai e volta de Conceição para Uberaba todo dia, mas minha mãe optou que eu morasse lá, porque senão ela ia ter que acordar cinco horas da manhã todos os dias para me levar no ponto, e como ela trabalhava até onze da noite, para ela iria ficar muito cansativo, então optou por pagar para a gente morar lá. Assim, meu pai e minha mãe sempre fizeram questão de falar que eles investiram muito em mim e na minha irmã, que eles fizeram um investimento altíssimo. No terceiro ano, eu falei para ela que queria ser professora, mas não disse do quê, pois ainda estava entre História e Biologia, porque gostava muito de Biologia na época. E meus pais não gostaram muito não. Meu pai até virou a cara comigo um tempo, mas minha mãe acabou apoiando. Ao longo do terceiro ano, fui cansando com a Biologia, porque tinha muita área de Matemática, tinha muita conta. E eu me dava muito bem com História, então decidi fazer História mesmo. Só que quando entrei no curso, que é um diferencial da maioria, eu queria ser professora. Não tinha essa noção de querer ser historiadora ou pesquisadora. Eu queria fazer meus quatro anos de licenciatura, virar professora e dar aula numa escola. Nunca tive a pretensão de fazer mestrado, de dar aula em universidade, ser conhecida, nada disso.

Quando eu prestei o vestibular, passei aqui (Uberlândia), passei em Uberaba, e passei em Franca. História nos três, só prestei história, era o objetivo. Decidi vir pra UFU por causa do currículo, porque na UFTM era a primeira turma que abria e, de Franca perdi o prazo de

matrícula. Aí, quando entrei no curso fui fazer no primeiro período PIPE I, e tive que fazer uma atividade no ESEBA, de conhecer a escola de aplicação, lá eu conheci a Alexia que era professora do próprio ESEBA, e eu conversava muito com ela, já falava que tinha vontade de ser professora, que já conhecia estrutura de escola, debate de professor, que já tinha esses conhecimentos dos meus pais, mas que eu queria conhecer como objeto de estudo mesmo. Aqui em Uberlândia, quando entrei, não tinha pesquisa na área de educação. Pouquíssimas, no ano que entrei você não via monografia, nem professor querendo orientar coisas de licenciatura. Eu entrei no curso, em 2009, e me formei em 2013. A Alexia disse que outros estudantes tinham o mesmo problema com falta de professores querendo orientar na área de licenciatura e que, se eu quisesse, a gente podia montar um projeto e desenvolver uma pesquisa, ela já estava com uma pesquisa aprovada pela FAPEMIG precisando de uma aluna. Eu topei, porque fazer matérias como Roma, Grécia, achava um saco. Não gostava daquilo, gostava mais dos conteúdos de licenciatura. Com o tempo que fui aprender a gostar de historiografia, produção, metodologia de pesquisa. Foi só no meu segundo ou terceiro ano. E a Alexia me pegou para orientar, comecei já no primeiro ano a fazer pesquisa sobre o ensino.

Muitos falam que estágio é o momento mais sofrido. Hoje em dia, como professora, vejo o quanto a realidade do estagiário é difícil, pois você ainda não tem contato com a realidade, você é um ser estranho no meio de uma sala de aula, os estudantes te olham como um ser estranho, querendo ou não, eles sabem que você está lá por um curto espaço de tempo. Então, eles não vão te respeitar, eles não vão facilitar sua vida. Eles acham que você está lá para brincadeira, porque eles não têm noção da seriedade do seu trabalho, eles acham que é um substituto que está lá e que eles podem fazer o que quiser, porque o professor depois volta. Em geral, a realidade do estagiário é bastante difícil e, em muitos casos, traumática, mas minhas experiências de estágio foram tão boas! Fiz quatro estágios na escola Segismundo Pereira, porque foi a única escola que me aceitou como estagiaria. Fiz o estágio um e dois no ensino fundamental, e quando estava dando estágio dois, a professora com que eu trabalhava fazia mestrado na faculdade de educação e precisava ir à um congresso, e pediu para eu ficar com todas as turmas dela por uma semana. E fiquei uma semana substituindo ela. Ela tinha um dia de folga, então eu fiquei quatro dias, não lembro quantas turmas, eu lembro que era sétima e oitava, e foi difícil, mas eu percebi que era aquilo que eu queria. Então os meus quatro estágios foram muito gratificantes nisso. Não fui bem recebida, os meninos não eram um amor comigo, mas sentia que podia dar certo, eu sentia que aquilo lá era meu ambiente, você sente que está no lugar certo.

Sou efetiva no estado, em 2014 entrei no mestrado e fiquei até 2016, e no ano de 2016 eu fui chamada para tomar posse de um concurso do Estado, e sou professora no colégio Nacional também. Então sou professora na rede pública e na rede privada. Sinceramente caí de paraquedas no meio de uma sala de aula, o Estado me convocou para tomar posse. Ia começar como efetiva regente, não tinha escolhido as turmas porque a escola já estava com o quadro feito. Tinha que entrar em uma sala de aula, e não tinha ninguém para me salvar, ninguém para correr, o que ia fazer? Ninguém me explicou o que eu tinha que fazer no primeiro dia de aula, e quando cheguei na escola teve aquelas reuniões burocráticas, que não te ensinam nada, não te ajudam em nada. Quando entrei na sala de aula estava assustada, tinham 40 crianças assustadas na minha frente, porque elas eram do sexto ano, tinham acabado de mudar. Eu não tinha noção do tempo que ia conseguir dar aula, então ia dando o conteúdo e vendo o tempo que ia precisar. Então o desenvolvimento da minha metodologia fiz nesse processo, nesse primeiro ano fui vendo o que dava certo e o que não dava. Quanto tempo eu demorava, quanto tempo eles demoravam para copiar do quadro, pra entender a matéria, fazer prova.

Hoje eu não acredito nesse negócio de metodologia, não tem uma metodologia que dá certo, cada um tem uma didática, tem professores que são rígidos, fechados, carrascos, é a metodologia deles. É o que dá certo pra eles darem aulas. Eu já tenho uma metodologia no meio do caminho, não sou a professora rígida, mas também não sou aquela professora boazinha. Eu tento mostrar pra eles que eu estou realmente preocupada, que não estou ali só pra ganhar dinheiro, porque professor às vezes eles confundem isso, acham que ser professor é só cumprir o currículo, dar a matéria, delegar nota, aplicar atividades, fechar o bimestre. Ninguém te contrata pra gostar do aluno, pra se preocupar com o aluno, e acho que o grande diferencial é isso, sempre me preocupei muito com eles, com aqueles que querem né, tem uns que não estão preocupados. É muito engraçado quando você está dando uma aula assim, você olha e fala: Espera gente, vocês acham que eu estou falando a verdade? Aí os meninos ficam: (ah) mas por quê? E eu: gente lembra, o que é a verdade? Aí eles: é a verdade não existe, você está tentando enganar a gente. Eu faço isso muito com eles. Falo: não, não é porque eu estou falando que está certo, eu não sou a fonte absoluta de conhecimento, tem que criticar. Aí os meninos falam: mas Cinthia eu discordo do que você falou. Beleza, acho ótimo. Então é você aprender a fazer a autocrítica, que não, eu não sou a detentora do conhecimento máximo, nem tudo o que eu sei está certo.

Último bimestre é quando chega a época que você perde o rumo, você já está extremamente esgotado, você está extremamente cansado, você descobre que seu conteúdo está

atrasado, descobre que tem que terminar de cumprir um currículo que não está fechando, os meninos que já passaram não querem absolutamente mais nada, os que não passaram e sabem que vão “bombar” não querem mais nada, sobra só uma pequena parcela daqueles que ainda tem esperança de passar e que estão tentando ter aula, é uma correria, um tanto de projeto que a secretaria da educação manda você fazer no fim do ano, feira de ciência, semana da consciência negra, semana da conscientização do bullying, tudo, tudo cai no final do ano. E você descobre que não tem tempo para dar aula, você tem um monte de conteúdo e você não tem tempo, então a nossa profissão ela é muito cansativa. Muitos casos que você vê assim de professor que tem problemas, que tem processos, eles surgem agora, no fim do ano, não é à toa que que de setembro pra frente é a época do ano que mais tem licenças saúde de professor, todo mundo está precisando tirar um tempo pra descansar, o psicológico da gente desgasta muito, é muito cansativo; e é muito subjetivo falar isso, porque você só entende quando você está na sala de aula

Não aprendi nada em psicologia da educação, e essas disciplinas são muito importantes, pois tem alunos com hiperatividade que precisam tomar medicações para ter um comportamento que a gente considera como convencional. Ou alunos que são autistas e só tiram zero, ou com problemas de formação cognitiva que encontram dificuldade em aprender, e isso influencia demais. Ter a capacidade de entender da dificuldade de cada estudante, facilita muito o seu trabalho como professor. São pequenas atitudes, pequenas informações que a disciplina poderia ter dado, que teria ajudado muito, porque se você tem um autista dentro da sala de aula, você não pode conversar com ele diretamente, ele não te olha nos olhos, se ele estiver nervoso você não pode bater de frente com ele, porque ele pode até te agredir, e são informações como essas que você não tem e que pode acarretar em um problema seriíssimo dentro da sala de aula.

Quando fiz didática, a minha professora ficava mandando a gente fazer dinâmica, mas eu vou trabalhar com um menino que é do sexto pra cima, não tem essa de ficar fazendo dinâmica, não faz sentido nenhum. E isso é muito de primeiro ao quinto ano, não vou fazer dinâmica, eu sou professora de História. Então os professores da faculdade de educação que dão as matérias de didática devem entender a diferença. Eles não estão formando pedagogos, eles estão formando professores regentes de aula, e não tenho tempo para ficar trabalhando dinâmica, tenho que dar matéria, tenho que saber como me comportar com adolescentes, a minha perspectiva é que percebi coisas que eu aprendi depois de estar na sala de aula. Hoje eu entendo que ser professora é ser mãe de todos aqueles meninos, eu gosto deles do jeito que eu gostaria se eu tivesse filhos, e quando não gosto deles dou graças a Deus de não ser mãe deles.”

2.2: Roberta Helena Rodrigues da Silva

“Eu nasci em Ituiutaba-MG, mas sempre morei em Capinópolis-MG. Fiz até o primeiro colegial em Capinópolis, depois minha mãe me mandou para Uberlândia. E em Uberlândia, estudei no Anglo e no Nacional, fiz o segundo no Anglo, e o terceiro e seis meses de cursinho no Nacional. Veio eu e meu irmão para estudar, meu irmão veio mais novo que eu, no oitavo ano. Meus pais acreditavam que os estudos seriam melhores em Uberlândia, por isso nos enviaram. Eu não ia fazer história, acho que tinha um preconceito contra qualquer licenciatura, por quê? Eu era a “nerd” da sala, todo mundo apostava em mim, que eu iria fazer os básicos: direito, medicina ou engenharia. Inclusive eu achava que iria fazer direito. Aí quando chegou o vestibular prestei para Economia. Meus pais sempre me deixaram muito à vontade para escolher o que faria na faculdade, mas eu que tinha esses preconceitos. Não sei o motivo de eu ter escolhido Economia, acho que achava bonito a palavra Economia, porque na verdade com 17 anos nem sabia o que era Economia, mas achava muito mais bonito do que ser professor. Já no primeiro mês me senti deslocada no curso, mas minha mãe não queria que eu abandonasse um curso público. Apenas se eu passasse em outro.

No meu íntimo não queria, mas adorava História, desde pequenininha. Minha memória mais distante de alguma coisa de história é o Sítio do Pica-Pau Amarelo, aquela história do Minotauro, eu tinha uns cinco anos e já ficava boba de ver. Era o livro que eu mais gostava de ler quando era criança, não tinha esse negócio de Branca de Neve, era o Minotauro. Na minha adolescência, o primeiro livro que eu realmente li foi o Diário de Anne Frank, tinha 12 anos, e a partir daí comecei a devorar coisas sobre a Segunda Guerra Mundial. Nisso estava na sétima série e só iria ver isso no nono ano. E isso foi me alimentando, mas na minha cabeça eu não iria fazer história, não iria ser professora. E minha vó sempre falava que eu iria ser professora. Porque na escola, quando íamos estudar, era eu que explicava toda a matéria para os meus colegas de turma. Estudava de manhã e, à tarde, eu ia para escola. Aí, escolhíamos uma sala e eu dava aulas para os meus colegas, e eles sempre me pediam ajuda quando ficavam de recuperação. Eu ia nas férias ajudar eles, e não achava ruim passar as férias ensinando para um colega que ficou de recuperação. Na verdade, já adorava isso. Então acho que sempre estive presente, mas eu não queria.

Quando vi que não queria mesmo continuar fazendo economia, foi que pensei em fazer História. No começo, achei que meus pais iriam ficar bravos, mas minha mãe disse que era minha cara. Quando passei, o vestibular foi bem concorrido, estava até com medo de não passar por não ter estudado. Foi em janeiro de 2000 que ingressei no curso de História na UFU, mas confesso que nos três primeiros períodos achei muito chato. Terminei o curso em 2005. O curso tinha dez períodos, onde nove eram de bacharelado e o último de licenciatura. Nesse último só tínhamos matéria da licenciatura: didática, monografia e estágio.

O estágio não acrescentou nada para mim. Depois até fiz uma pós na educação, e trabalhei com a questão da formação do professor de história, aqui na UFU no currículo antigo, e entrevistei meus colegas que formaram comigo, porque quando a gente terminou o curso nos reunimos para fazer um levantamento, e um dos pontos negativos foram as matérias de licenciatura. Aqui se formava para ser historiador, mas você trabalhava como professor, tanto que muitos da minha turma seguiram outros caminhos. No estágio eu só acompanhava, foram três meses, tinha que entregar no final um projeto e o meu projeto foi mostrar filmes na biblioteca para uma turma do oitavo ano. Não era bem uma aula, é como se fosse uma oficina em grupo. As matérias de didática e as outras em si foram só teorias que, para mim, não acrescentaram em nada. Eu aprendi, ou aprendo, a ser professora no meu dia a dia, porque acho também que tenho vocação. O primeiro dia em que entrei em uma sala de aula fiquei perdida, então lembrei do professor de história que mais gostava, que era o professor Bruno do Anglo, e baseei minha aula na dele. Obviamente, como era uma sala muito difícil, cheguei de cara séria para colocar um pouco de respeito, mas depois disso os alunos me respeitaram, independentemente se eu estava séria ou não. E dei aula assim, não foi o estágio daqui que me formou, e nisso eu sou bem sincera.

Durante a graduação, só estudava e fazia o curso de manhã. Fui ter contato com a escola em si no meu estágio, inclusive fiz meu estágio no Frei Egídio, onde trabalho hoje. Comecei a dar aula depois de uma semana da minha colação de grau, no dia 18 de fevereiro de 2005: peguei aula em um sétimo ano no Estado, em uma das escolas mais barra pesada de Uberlândia que é o Amador Naves. Eu fiz inscrição no final do ano de 2004 e era o número 256 (sou muito boa de memória). Achava que nunca ia conseguir pegar, mas quando cheguei lá não tinha mais ninguém, só tinha eu, porque ninguém queria ir para aquela escola, e por fim não tive problema nenhum com a escola. Os meninos realmente eram muito difíceis, mas assim, nada de outro mundo. E já peguei o contrato e fiquei lá um ano. Depois as coisas foram acontecendo, nunca fiquei sem aula. Em 2006, minha colocação já foi melhorando, peguei no

Bueno Brandão, e já de cara comecei o segundo cargo em junho aí, desde 2006, eu trabalho sempre com dois cargos, e quando saiu a lei 100 me efetivaram. Depois, em 2015, passei no concurso da Prefeitura e fui para escola na zona rural. Depois transferei esse cargo ano passado para escola do Tocantins, mas de 2007 até 2015 só trabalhava no Estado, trabalhava no Frei Egidio Parisi e na Escola Estadual do Parque São Jorge.

Quando me formei eu fiquei meio perdida, porque eu formei com 22 anos. E o que fazer? Nunca tinha trabalhado na vida. Meu pai e minha mãe falaram: olha, até quando a gente dar conta você só vai estudar. Formei e peguei essas nove aulas que não davam muito. Eu gosto muito de estudar, então falei que precisava estudar. Passei um ano sem fazer nada de estudar, mas sabe quando está faltando alguma coisa? Puxei matéria vaga na Ciência Sociais, tinha um professor que eu gostava demais, que era o João Marcos, vinha aqui toda sexta, que era meu dia de folga na escola. E aí eu prestei o mestrado na História, e não passei. Fiquei muito “P da vida”, muito mesmo, até trauma na verdade. Em 2006 eu peguei dois cargos, aí minha vida mudou completamente, trabalhava o dia inteiro, literalmente. Só que eu falei: eu preciso estudar. Vim na UFU pegar meu diploma, e vi que a Educação estava lançando edital para especialização em docência e ensino superior, todo sábado por 18 meses, falei: (ah) quer saber de uma coisa, como não entrei no mestrado, eu vou fazer isso aqui. Entrei e adorei, tirando uma coisinha ou outra. Espero que o ano que vem, quando vencer meu período probatório, que eu possa fazer o mestrado, que tenho vontade.

No começo eu tive muitas dificuldades para conseguir o controle de sala, você tem que ter um feeling, não adianta você fazer muitos estágios ou pegar um livro da professora que escreveu como controlar uma sala de aula. Você tem que chegar na sala de aula e ver como está, precisa fazer uma leitura. E tem professor que está para aposentar e não tem controle de sala. Na primeira sala que dei aula a maioria dos estudantes eram repetentes, o Amador Naves é uma escola até hoje que recebe alunos repetentes e expulsos de outras escolas, então não é uma maravilha de sala. Só que percebi com o passar do tempo, que tinha que ganhar a confiança deles. Foi aí que fui aprender sobre RAP e outras coisas da atualidade deles. Então fui ganhando eles, mas isso foi uma experiência minha, outros professores tem a questão da disciplina, da rigidez, e isso funciona também. Eu conheço colegas que os meninos já sabem que se ele entrar na sala você não pode nem abrir a boca, eu já prefiro ir pelo diálogo, e tem 12 anos que ainda dá certo. Já peguei alguns alunos que me peitaram, mas muitos poucos. Foram dois ou três que me deram problemas, em 13 anos. Não é ser amiga, é ganhar a confiança deles, porque na hora que falo ríspido também eles me respeitam. Com o tempo, as coisas vão se tornando mais fáceis,

a Roberta de 2018 e a Roberta de 2005 não são as mesmas, antes até tinha mais energia e mais tempo por ter menos aulas, mas aprendi muito neste tempo todo. Era mais empolgada, só que eu acho que melhorei muito a questão de organização, eu era muito desorganizada, e para fazer prova? Meu Deus do céu, como minhas provas eram ruins, muito ruins. Eu guardei todas minhas provas em arquinhos, e pego por exemplo uma prova de 2007 e falo: nossa, como eu dei isso? Que pergunta ridícula. E a de hoje não, hoje eu já sou mais esperta para fazer provas, para fazer diários que antes eu gastava horas, ajudo até os amigos que não sabem usar diário, também em relação a fazer projetos, eu tinha muita dificuldade para organizar projeto, hoje eu já sou até intrometida, até nos projetos que não são meus eu entro (risos).

Nas minhas aulas, sempre tento passar a importância da História, e que História não é só estudar o passado, mas hoje em dia está muito difícil. Eu tento passar meu ponto de vista, mas os alunos já vêm com ideias prontas de casa, e é difícil porque são ideias sem embasamento nenhum. E por eu ser mais crítica, devido à grande carga de leituras na UFU, é difícil escutar certas coisas. Criaram um estereótipo do professor de História, então tem muitos meninos que já vêm nos atacando, dizendo que somos socialistas. Eu não sou socialista, sou uma historiadora patricinha: meu celular é da Apple, vou no shopping, então eu não tenho nada de socialista. E de uns 2, 3 anos para cá está muito difícil dar aula, principalmente para terceiro colegial que é uma matéria mais política e mais Brasil. Não é mais nem na televisão, é na internet. Antes a gente tinha medo da Globo, hoje tem que ter medo da internet. São blogueiros que ficam falando que a História é toda montada, e que quem está errado é seu professor de História. E os estudantes entendem aquilo como verdade absoluta e eu acho que a gente, como professor de História, tem que quebrar aquilo como verdade absoluta, e isso está transformando a gente de professor em vilão. Algumas questões como candomblé, política atual, criacionismo são muito difíceis de serem abordadas. Acho que a maior dificuldade hoje do professor de História é discutir esses assuntos sensíveis, porque a sociedade em si está muito retrógrada. Um tradicionalismo em que eu não cresci, e olha que fui adolescente nos anos 90. E porque eu vejo o seguinte, somos críticos, nós como historiadores somos muito críticos, a gente critica tudo, é algo nosso, porque o que aprendemos aqui (UFU), e a carga de leitura que nós temos, nos torna muito críticos em tudo.

Hoje, o professor é muito mais que ensinar, é você construir com o aluno uma relação de aprendizado, tanto por parte dele como por você. Eu aprendo com meus alunos, não fico velha por conviver com jovem. Desde a música do momento, uma palavrinha nova, ou uma percepção que ele tem sobre a matéria, porque dar aula não é uma coisa automática, é algo que

você mexe com sensibilidade, com sentimento, não sou aquela professora que chega e passa matéria no quadro, pronto e acabou. Sou um tipo de professora que lecionar para mim é muito mais que ensinar, porque se for assim aprende por telecurso ou por computador. Quando aconteceu algum problema com o aluno a gente sabe disso, então é mais que ensinar, é se envolver, é você aprender também.

Vejo nossa classe bastante desunida, muito individualista, só pensa em si mesmo, e enquanto for assim as melhorias que nós queremos e alvejamos ter, nunca vão acontecer. Para você votar uma paralisação dá uma briga, ninguém vê o ponto de vista do outro. Um professor não quer parar e já é o traidor, e não é bem assim. Então é um ambiente muito difícil, que existe obviamente amizades. Fiz amizades durante esses 13 anos, e existe uma grande diferença entre amizade e coleguismo. Coleguismo você faz rapidamente, amizade é muito pouco, eu tenho uns três amigos, coleguismo você faz com todo mundo, mas é um ambiente muito competitivo. Professor é um bicho muito vaidoso, um pavão que gosta de se mostrar, é uma vaidade em si, um narcisismo às vezes, e não é unido nas coisas que teoricamente são importantes.

Um das poucas coisas me emocionaram na educação é como uma vez na escola do Parque São Jorge, uma turma de terceiro ano me homenageou na sua formatura, mesmo eu não sendo professora deles naquele ano, eu havia sido no segundo. Fiquei emocionada porque eles lembraram das minhas aulas e fizeram um discurso bem emocionante. E tem pontos tristes como a morte de alunos, já teve morte de aluno que me deixou bem mal. Também tive dois alunos com câncer, um morreu e o outro sobreviveu, mas, tadinhos, é bem triste.

No fim, gosto muito de dar aula, não poderia ter feito outra coisa. Uma vez ouvi de um professor de matemática que falava que o professor é aquele que não dá certo em outra profissão e acaba virando professor porque é mais fácil. Achei isso um absurdo, uma porque ele era professor, e se isso serve para ele não serve para os demais. Eu escolhi ser professora porque quis, podia ter feito outro curso, mas vou ser sincera, seria infeliz. Não sei viver sem o ambiente escolar, meu corpo é programado para dezembro, janeiro e julho ter férias. Então sou uma pessoa feliz dando aula. Tenho dificuldades sim, ontem dei 14 horários. O último horário não saía nem minha voz, e isso é normal, tem horas que seu corpo reclama, mas gosto do que faço, acho que tudo na vida você tem que gostar, e isso não é clichê. E se você se forma no curso de História, você vai dar aula, seja na rede pública, privada ou federal você vai dar aula, isso é fato, qual seu ofício? Dar aula. São poucos que trabalham apenas como pesquisador, eu mesmo, particularmente, não conheço quem só foi por esse caminho, todos são professores.”

2.3: Michel Ângelo Abadia de Oliveira

“Sou de Perdizes-MG, estou com 30 anos agora, Perdizes fica no Alto Paranaíba, próximo a Araxá-MG, é considerado triângulo mineiro. Minha mãe trabalha em escola, na cantina, e meu pai é caminhoneiro. Sempre tive contato com esse universo de professores. Sou o primeiro da minha família a entrar numa faculdade pública, depois de mim vieram alguns primos, todos eles em faculdade particular, inclusive meu irmão. Fiz o ensino fundamental e médio quase todo em Perdizes. Estudei até o primeiro ano do ensino médio lá. Quando estava para entrar no segundo ano, prestei uma bolsa de estudo e fui estudar em uma escola particular de Uberaba-MG, chamada Nossa Senhora das Graças. Tinha uma prima que estudava lá, inclusive uma prima que morava comigo em Perdizes e foi para lá também. Fiz o segundo e o terceiro ano lá. Na época, quando terminei o terceiro em 2006, tinha o interesse de fazer UFU, só que no primeiro momento não tinha a mínima ideia do que queria fazer. Acho que é uma coisa normal para quem tem 18 anos, a gente está bem perdido, inclusive naquela época era PAIES, eu coloquei Engenharia Mecânica no meu PAIES (risos). Tinha uns amigos que moravam em Uberlândia e a gente montou uma república. Pus no PAIES Engenharia Mecânica, e por influência de um professor dessa escola em Uberaba coloquei História no vestibular, e passei em História, entrei meio de “gaiato” no curso. Completei 18 anos em fevereiro e entrei em abril, então entrei meio perdido: faculdade, morar fora, amigos, bares, então a gente acaba se perdendo um pouco, no início. Fui me encontrando mesmo durante o curso, no primeiro momento achava que ia ser pesquisador, pensava em trabalhar em arquivos, empresas. Não sabia nem o que queria, na verdade, não passava pela minha cabeça hora nenhuma que eu iria dar aula. Não parei para pensar nisso, apesar de sempre ter tido esse... não vou dizer fascínio, mas essa ligação, sempre gostei muito das aulas. Fui aprender a gostar de ler e ver o que era História na faculdade mesmo, eu atribuo ao curso até minha formação pessoal, sabe, opinião política, senso crítico, agradeço muito ao curso.

Eu confesso que no início as disciplinas que odiava fazer eram as da licenciatura, tinha psicologia da educação, didática, umas coisas assim. Eram disciplinas que, para mim, estavam fora da realidade, de modo geral me atraía mais as do bacharelado. Me formei como professor mais na sala de aula do que na UFU. Em alguns momentos, as disciplinas não te preparam para a realidade da sala de aula. Têm professores que brincam dizendo que algumas disciplinas

tinham que ensinar a fazer diário, preparar direitinho o planejamento. Acho que mesmo as disciplinas da licenciatura elas são muito teóricas ainda, o próprio estágio você vai e acompanha o andamento do professor, e dá uma/duas aulinhas só em três/quatro turmas e pronto. E é complicado porque não depende só da UFU e da carga horária, mas do próprio professor. Hoje por exemplo eu recebo estagiários, já tive uns dez estagiários nesse tempo, e é complicado às vezes. Temos vontade de abrir mais para estagiário, mas ao mesmo tempo temos um plano a ser seguido, um planejamento anual já engessado. Didática Geral, eu não sei o que eu fiz nessa disciplina, mal lembro às vezes quem deu a aula. Agora, quando estou no sétimo ano e vou dar uma aula de medieval, eu lembro da Josiane me dando aula, das minhas aulas de Moderna com a Rosângela, quando eu entro em um tema específico me recordo das aulas dos professores. Agora, as aulas de licenciatura não aproveitei tanto, mas também é o modo como levei a própria faculdade, isso vai ser a experiência pessoal de cada um ali dentro. Penso eu que se eu tivesse entrado com uma outra cabeça talvez eu teria aproveitado melhor essas disciplinas. Não falo que eu sai da UFU professor, acho que ninguém sai da UFU professor, eu me tornei, estou me conhecendo e aprendendo a ser professor.

Trabalhei quase o curso inteiro, trabalhei em telemarketing, vendi em loja de brinquedo no shopping, fui caixa da Renner, então tramitei nesse meio aí. Terminei o curso em 2010, mas pelo meu interesse no mestrado prorroguei a defesa da monografia para o outro ano. Então, eu defendi em junho de 2011, e em setembro do mesmo ano foi a prova do mestrado e eu entrei. Foi interessante que o primeiro lugar que dei aula não foi em Uberlândia, foi lá em Perdizes, e não foi História, foi Geografia. Fui para lá, e uma professora afastou por um mês e eu fui dar aula de geografia, foi minha primeira experiência, inclusive dei aula para o meu irmão, no segundo ano do ensino médio.

Em Uberlândia, dei minhas primeiras aulas como designado, foi na Escola Estadual Seis de Junho, fazendo o mestrado, eu não tive bolsa no mestrado, então estava fazendo mestrado e dando aula. Peguei ensino fundamental, assustei, sexto/sétimo ano quando vemos a primeira vez assusta. Fiquei durante um ano. Terminei 2012 e fiquei até metade de 2013, aí a prefeitura me chamou e fui. Na época, a prefeitura estava com salários e condições melhores. Lá acho que me senti um professor, era ensino fundamental, só que a carga horária não era tão pesada, e tinha só oitavo ano, então por ter só oitavos ano consegui me dedicar mais a temas específicos, então “deslanchei”. Fiquei três anos lá. A prefeitura tem um sistema de processo seletivo que você faz e pega as aulas. Tirando esse processo seletivo que terminei em 2013, em 2014 e 2015, eu prestei dois processos e fiquei entre os dez primeiros, e peguei aula na mesma

escola, tanto que o pessoal achou que eu tinha efetivado lá. Dei aula por dois anos e meio quase três anos na mesma escola, que é o Caic Laranjeiras, na zona sul, bem próximo ao Parque São Jorge.

No começo, aprendemos com os erros, muita dificuldade: de domínio de turma, do andar mesmo da escola, supervisão, direção, o trabalho com os colegas, tudo é um exercício diário. Tive uma dificuldade grande com os diários, no início diário de papel, então aquelas “colagenzinhas” com errinhos, foram mais dificuldades práticas mesmo, que aprendemos a lidar, aprendemos a controlar a voz, a se policiar. No início, é muito difícil para todo mundo, mas acho necessária essa dificuldade, porque professor é na prática mesmo. Também tive certa dificuldade com relação a colegas que falavam que eu era muito jovem e não ia dar conta. Na primeira escola que dei aula, o Seis de junho, entrei de greve com mais dois professores, me lembro de fazer trabalho, planejar coisas, deixar na escola, e pedir para aplicarem enquanto eu estava de greve. E a própria diretora que era contra a greve, me falou que se você entra de greve, greve é para complicar, greve é para causar um certo tumulto, para chamar a atenção, que não fazia sentido eu deixar atividades. Olha como eu era inocente. Eu efetivei no concurso que fiz em 2011 do Estado, mas eles só começaram a chamar em 2015, e comecei a dar aulas mesmo em 2016, então 2016 eu já estava como efetivo na E.E. do Parque São Jorge. Hoje dou aula para o ensino médio de manhã, período matutino, segundos e terceiros.

O dar aulas me formou não só como professor, mas como cidadão também, tenho que agradecer muito ao curso e às aulas. Hoje as dificuldades às vezes é lidar com adolescente, desinteresse, ou algum colega que pensa totalmente diferente de você. Saber o tom de conversar em sala de aula, numa reunião de professores, numa reunião com a diretora. O ano passado eu tive um problema com um aluno que interpretou mal uma frase minha, levou para superintendência, tive que explicar o contexto da frase, então tive um problema com isso. A UFU me ajudou muito no pensar crítico, de olhar para as disciplinas de uma outra forma, para os temas de outra forma, para as fontes de outra forma, agora o dar aula mesmo é em sala de aula, estou crescendo constantemente como professor. O professor hoje ele está em uma sinuca de bico. Primeira reunião desse ano nós sentamos para conversar com a direção e supervisão, um colega meu levantou a mão e perguntou se nós íamos focar para formação social, para nossa função social enquanto professor, ou nós íamos focar no ENEM. Não que pra mim uma coisa exclua a outra, mas por experiência nós sabemos que se o foco for ENEM e exercício, às vezes você deixa de lado um certo debate que era necessário naquele momento, às vezes uma questão de racismo, de misoginia, às vezes você passa por cima disso para acelerar uma aula

conteudista. É uma forma como eu vejo, hoje o professor está neste meio, ao mesmo tempo que ele é um ser social que tenta trazer uma criticidade, ele tem que focar na disciplina, no conteúdo. Acho que a maior dificuldade do professor hoje é esse equilíbrio. Tento dar minha aula menos conteudista e mais voltada para essa formação social, acho isso muito importante, debato com eles questão de gênero, sexualidade, racismo, machismo, feminismo, a gente tenta trazer tudo isso. Debate político principalmente. E tento, muitas vezes, ser o máximo neutro possível, mas isso é impossível mesmo, não tem jeito, mas tento mostrar os dois lados para eles, e nesse meio tempo eu estou tentando dar matéria, e tentando dar exercício porque o ENEM é em outubro.

Boa parte dos pais acha que o professor é uma espécie de babá, isso eu vejo no ensino fundamental: a escola é o lugar onde eu vou deixar meu filho, ou seja, para ir trabalhar ou para ter um sossego à tarde. As pessoas, de um modo geral, sabem a importância de estudar, mas quando você vai ver realmente a participação, ela é mínima, o pai às vezes vai na escola quando já tem um problema enorme. Percebo que muitas crianças, ainda no ensino fundamental, não são criadas pelos pais, são criadas pelas vós, tias, às vezes a mãe engravidou e foi para outro lado e a criança não conhece o pai, ou a mãe abandona e a criança fica com o pai. Essa falta de estrutura familiar faz com que a criança encontre na escola o ambiente que ela não tem em casa, então ela não leva a escola do jeito que deveria, muitos vão para lanche, e a família como um todo vê a escola como isso, um lugar onde o filho vai ser educado, e não, ali nós estamos trabalhando conteúdos e uma questão social, mas o “por favor”, o “obrigado”, o aprender a “ouvir não” é em casa. Acho que muitos pais deixam essa tarefa pro professor.

Uma das dificuldades que eu tenho em sala de aula é o aluno chegar e falar: “mas meu pai disse que isso não aconteceu assim” ou “meu pai disse que você mentiu em relação a isso”. A História tem essa função de fazer pensar, acho que umas das coisas que me fizeram gostar e ser o professor que sou hoje. É o fato de poder chegar a apresentar uma coisa que o aluno não sabia, pois nós não sabemos nossa própria história. Hoje as pessoas leem alguma coisa em uma fonte não tão confiável, ou uma coisa que não é tão profunda, e acham que dominam todo o conteúdo, acham que aquilo é o suficiente para ser um cidadão crítico. Enfrento essas dificuldades hoje, num aluno que lê alguma coisa, na rede social principalmente, chega e fala que não é do jeito que estou falando. É tentar trazer uma fonte nova, uma informação nova, para fazer esse ser pensar, se livrar dos preconceitos, por isso meu foco sempre foi mais o social do que o conteudista, talvez em uma escola particular não conseguiria manter meu cargo justamente por causa disso.

Os primeiros alunos que tive, sexto e sétimo ano, entraram na faculdade esse ano. Então, acompanhar aqueles meninos durante dois ou três anos, e ver eles que chegaram agora na faculdade, muitos foram pro Instituto Federal e depois entraram na UFU, e isso acho que é uma grande realização. Alunos que eu tive, por exemplo no São Jorge, que te encontram na rua e mostram reconhecimento, esse reconhecimento muitas vezes não vem em sala de aula, vem depois na rua, acho que esse reconhecimento é o que vale. As vezes que mais me senti feliz e emocionado foi justamente nas formaturas dos terceiros, porque eu nunca tinha dado aula pra terceiro, e já entrei em um terceiro ano, me dei muito bem com as turmas, e no final do ano na formatura deles eu fui homenageado, ganhei uma plaquinha. Nesse ano que entrei, em 2016, dei aula também para os segundos, e eles foram alunos que o ano passado estavam no terceiro, e eles me chamaram e me homenagearam de novo. No dia da colação deles, eu estava lá sentado na tribuna de honra, e um aluno do terceiro foi fazer uma homenagem aos professores e aos colegas, e citou uma coisa que falei para eles em sala de aula, e isso me deixou bastante emocionado, me fez pensar essa trajetória enquanto ser social, enquanto formador de opinião, e me elogiaram em relação a isso, são alunos que estão na faculdade também. Então eu consegui cumprir duas funções, o de professor do conteúdo, e o de ser humano que pelo menos fez eles pensarem de modo crítico. Acho que essa é uma grande realização: quando você fala alguma coisa que o aluno não conhecia e ele até ilumina na hora, mesmo que para ele é só uma curiosidade, mas o fato de você fazer ele pensar de uma outra maneira, acho que isso já paga boa parte da formação, isso é uma das coisas que mais me deixa feliz.

CAPÍTULO III

3: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste último capítulo, me detenho em analisar as entrevistas, dentre as várias possibilidades de estudos, dei preferencia para três temas: a formação de professores; a função do currículo escolar, recorrendo a ferramentas de análises de Foucault; e a questão da *pós-verdade* e da *Fake News*, e suas atuais relações com o professor de História. Para continuarmos com as análises, é importante ter em mente que os relatos dados pelos entrevistados não são neutros, parto neste trabalho, do pressuposto que nenhum documento é neutro, assim leio as entrevistas como discurso, e como ação política.

3.1: Formação de Professores

Pensar a formação de professores acabou sendo a questão principal deste trabalho, logo grande parte das perguntas mais pontuais que realizei direcionavam os entrevistados para essa temática. Nas entrevistas percebi que os professores dão grande importância para a formação do dia a dia, a formação na/pela própria prática como docente, como podemos ver neste relato do professor Michel:

“A UFU me ajudou muito no pensar crítico, de olhar para as disciplinas de uma outra forma, para os temas de outra forma, para as fontes de outra forma, agora o dar aula mesmo é em sala de aula, estou crescendo constantemente como professor.”⁴⁷

Ou no da professora Roberta:

“As matérias de didática e as outras em si, foram só teorias que para mim não acrescentaram em nada, eu aprendi ou aprendo a ser professora no meu dia a dia [...]”⁴⁸

Os relatos sugerem, que a formação inicial não são determinantes na formação do professor, e que a prática é muito valorizada por eles, às vezes, chega-se a pensar que seria um

⁴⁷ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁴⁸ SILVA, Roberta Helena R. da. Roberta Helena Rodrigues da Silva: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:03h]: <<https://www.dropbox.com/s/anu4x3wm81wgo41/entrevista%20Roberta%20Helena.mp3?dl=0>>. Acesso 15 jun. 2018.

saber fazer não transmissível, e que, se bastaria a prática para formar o professor. Porém, faz-se também importante evidenciar que mesmo os professores atribuindo importância ao aprendizado prático, eles retornaram ou demonstraram interesse em retornar para cursos de extensão ou pós-graduação na universidade, buscando uma formação reflexiva, como o caso da professora Roberta, que deseja fazer mestrado futuramente e nos relatou que já fez um curso de extensão, ofertado pela UFU.

“[...] vim na UFU pegar meu diploma, e vi que a Educação estava lançando edital para especialização em docência e ensino superior, todo sábado por 18 meses, falei: quer saber de uma coisa, como não entrei no mestrado, eu vou fazer isso aqui, entrei e adorei”⁴⁹

A formação de professores está estritamente ligada ao projeto político concebido, assim cada período histórico possui sua especificidade nos conteúdos, nas propostas político-pedagógicas, e nas concepções formadoras. Atualmente, vigora um projeto de formação que parte da concepção de que a escola é produtora de conhecimento, e também lugar de múltiplas trocas. Com isso, busca-se romper com uma concepção mais antiga de formação: de que as universidades seriam o local privilegiado de produção de conhecimento, e os professores seriam meros transmissores.

Ricci aponta que na primeira metade da década de 70, no Brasil, tínhamos o predomínio da Escola Comportamental, que induzia a uma compreensão de que o papel da escola seria o de formar uma ordem social, dentro dessa compreensão, se objetivava a indução de hábitos e o reflexo condicionado nos professores, a partir de um enfoque técnico e funcionalista. Porém, a partir dos anos 80, justamente devido ao processo de redemocratização do país, essa concepção passa a ser duramente criticada, abrindo espaço para uma perspectiva da escola como lugar de contradição.⁵⁰

A partir da década de 90, pode-se observar uma maior centralidade no espaço de sala de aula, teóricos passam a entender esse espaço como formativo e como lugar de construção de identidades, cada vez mais tem se buscado valorizar as práticas inovadoras dentro das escolas. Acontece também uma mudança significativa no papel do Estado, ele já não irá exercer uma função tão controladora como antes. Essas mudanças de perspectivas vêm de encontro com o processo que chamo aqui de “tornar-se” professor, pois passa-se a entender como “[...]”

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas* (Belo Horizonte 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. pp-30-31.

fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo [...] cujo o protagonista é o professor”⁵¹.

Para Nóvoa (2000), um dos expoentes dessa nova vertente analítica, a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção “técnica” de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o lugar da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário e da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conceber espaços de auto-conhecimento de reflexão ética.⁵²

Pode-se observar, com esse novo protagonismo do professor, uma maior exigência do professor, que vai de encontro as novas competências profissionais requisitadas. Agora, o docente não necessita apenas ter domínio do conteúdo, mas também organizar e estimular situações de aprendizagens; gerar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias, participar da gestão da escola; entre outras, dando um papel mais complexo ao professor⁵³. Ao analisar as entrevistas é perceptível nos três relatos como os professores vão aperfeiçoando essas novas competências com o passar do tempo. Os três professores relataram que com o passar do tempo melhoraram diversos aspectos como o sistema de avaliação, o trabalho em equipe, o domínio de sala, entre outras competências, como podemos ver no relato da professora Roberta:

“[...] acho que melhorei muito a questão de organização, eu era muito desorganizada, e para fazer prova? Meu Deus do céu, como minhas provas eram ruins, muito ruins. Eu guardei todas minhas provas em arquivinhos, e pego, por exemplo, uma prova de 2007 e falo: nossa, como eu dei isso? Que pergunta ridícula. E a de hoje não, hoje eu já sou mais esperta para fazer provas, para fazer diários que antes eu gastava horas, ajudo até os amigos que não sabem usar diário, também em relação a fazer projetos, eu tinha muita dificuldade para organizar projeto, hoje eu já sou até intrometida, até nos projetos que não são meus eu entro (risos).”⁵⁴

E também no relato do professor Michel, ao falar sobre as dificuldades que encontrou no início da profissão: “[...] foram mais dificuldades práticas mesmo, que a gente aprende a lidar, a gente aprende a controlar a voz, a gente aprende a forma como passar certas coisas [...]”⁵⁵.

⁵¹ Ibidem. p.37.

⁵² Ibidem. p.36.

⁵³ Ibidem. pp. 40-41.

⁵⁴ SILVA, Roberta Helena R. da. Roberta Helena Rodrigues da Silva: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:03h]: <<https://www.dropbox.com/s/anu4x3wm81wgo41/entrevista%20Roberta%20Helena.mp3?dl=0>>. Acesso 15 jun. 2018.

⁵⁵ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

Desejo chamar atenção aqui para a capacidade desses profissionais de realizar uma reflexão sobre suas práticas, evidenciando a existência da produção de saber e de saber-fazer próprio do professor. Isso me faz pensar na importância de uma formação inicial crítica e reflexiva, sem perder de vista que o professor é uma pessoa, nessa concepção de formação encontra-se a necessidade de uma interação entre a vida profissional e pessoal, buscando como objetivo que o professor entenda-se como sujeito global. A criação de redes coletiva de trabalhadores é fundamental para manter o diálogo entre os professores, é através desses diálogos entre os docentes que se cria um corpo mais sólido de saberes, e auxilia no desenvolvimento de uma nova cultura profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.⁵⁶

Ainda pensando a formação inicial de professores, as entrevistas me levaram a refletir sobre o papel dos estágios de licenciatura na formação. A professora Cinthia sinalizou sobre a dificuldade que o estagiário encontra nas escolas. Ao meu ver, essa dificuldade é um dos sintomas do distanciamento entre o ensino superior e o ensino básico, isso explicaria a sensação de ser um “estranho” sentida pelos estagiários no ambiente escolar. O *estranho*, nesse caso, me parece muito com o *estrangeiro*, como se o estagiário estivesse fora do seu local e não se reconhecesse naquele espaço, isso me faz pensar o quanto isso soa paradoxal, pois todos os professores já foram estudantes e passaram bons anos de suas vidas no ensino básico, como um lugar como esse pode tornar-se estranho, em tão pouco tempo de universidade?

“Muitos falam que estágio é o momento mais sofrido, hoje em dia como professora, vejo o quanto a realidade do estagiário é difícil, pois você ainda não tem contato com a realidade, você é um ser estranho no meio de uma sala de aula, os estudantes te olham como um ser estranho [...]”⁵⁷

Porém, Cinthia relata que sua experiência, enquanto estudante de História, como estagiária foi positiva, ela diz que chegou a dar uma semana de aula para todas as turmas, em virtude da ausência da professora.

“Então no geral, a realidade do estagiário é bastante difícil, e para muitos casos, traumática, porque você encontra uma realidade modificada, mas para mim, minhas realidades de estágio foram tão boas!”⁵⁸

⁵⁶ NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 26.

⁵⁷ MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Cinthia Cristina de Oliveira Martins entrevista [jan. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:07h]: <<https://www.dropbox.com/s/k32lfg4rwawrk0j/Entrevista-Cinthia-Cristina.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁵⁸ Ibidem.

Já a professora Roberta entende que seu estágio não foi tão positivo, chegando a dizer: “o estágio não acrescentou nada para mim”⁵⁹, porém é importante salientar, que quando ela cursou história na UFU, ainda vigorava o currículo antigo, que era mais voltado para o Bacharelado. Ela mesmo relata que o curso eram dez períodos, sendo nove para o bacharelado e um para a licenciatura, e que o estágio ocorria em apenas três meses, diferentemente do currículo atual, em que ocorre em cinco semestres.

Na universidade onde eles se formaram, os estágios atualmente se propõem a realizar a união entre teoria e prática. Aliás hoje é muito comum o debate sobre a necessidade de mais práticas e menos teorias no ensino superior: os próprios entrevistados diversas vezes levantaram essa problemática, como a professora Roberta criticando algumas matérias, informando que foram muito teóricas: “Matérias de didática e as outras em si, foram só teorias que para mim não acrescentaram em nada”⁶⁰. Eu mesmo, no início deste trabalho, parti do pressuposto de que havia uma lacuna entre teoria e prática, mas o que quer dizer esses dois conceitos tão largamente utilizados? O que seria o estágio como prática de ensino?

Selma Garrido Pimenta indica que nos anos 60 o estágio como prática consistia em reproduzir modelos de ensino considerados eficazes. Esses modelos de referência normalmente advinham de escolas onde estudavam crianças do segmento social dominante, depois buscava-se reproduzir esses modelos em outras escolas, o que muitas vezes não dava certo devido a diferença entre os públicos. Por esse motivo é que, a partir dos anos 70, começa a circular entre os professores o sentimento de que a teoria era inútil, e que na prática sempre é outra coisa; é importante salientar que tal prática culpabilizava as crianças que não conseguiam se adaptar ao modelo, vemos que nessa perspectiva a prática se constitui simplesmente como observação e reprodução. A autora indica que, a partir dos anos 80, devido à insatisfação dos professores começam a surgir novas concepções que levam a uma tentativa de uma maior unidade entre teoria e prática.

[...] ou seja, no fazer pedagógico o ‘que ensinar’ e o ‘como ensinar’ deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para quê’ e em ‘quais circunstâncias’, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo.⁶¹

⁵⁹ SILVA, Roberta Helena R. da. Roberta Helena Rodrigues da Silva: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:03h]: <<https://www.dropbox.com/s/anu4x3wm81wgo41/entrevista%20Roberta%20Helena.mp3?dl=0>>. Acesso 15 jun. 2018.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n.94, ago. 1995. p.60.

Pimenta diz que quando se fala de unidade entre teoria e prática, ou em uma atividade teórico-prática, está se falando da ideia de *práxis*, a autora recorre a VÁSQUEZ (apud, 1968) para explicar o conceito da atividade docente como *práxis*. Segundo essa concepção, as dimensões teórica seriam as de conhecimento e de intencionalidade (teleológica), e as dimensões prática seriam as de intervenção e transformação, e a *práxis* é a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, ou seja, é necessário interpretar as coisas, mas também transformá-las. A autora afirma que o estágio, assim como outras disciplinas é teórico, mas ele permite a inserção e a instrumentalização para atuar e transformar a realidade educacional.⁶²

Deve-se buscar então, formar o professor capaz de realizar o exercício de reflexão da/sobre a prática. Soares (2007) interpretando Libâneo (apud, 2000) defende que a universidade deve formar o professor de forma que:

[...] ele é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática. Sabendo da importância de os alunos aprenderem a pensar, serem críticos, resolverem problemas, é preciso que esses aspectos sejam inicialmente desenvolvidos com os professores. Não é apenas aprender a pensar, mas um pensar epistêmico [...]⁶³

Todos os professores entrevistados apresentaram a preocupação de desenvolver a criticidade em seus alunos. De alguma maneira isso foi inspirador, já que pode se entender que a formação do professor de História, pelo menos desde 2005, pela Universidade Federal de Uberlândia, vem caminhando no sentido de formar professores capazes de realizar o exercício da reflexão prática, como vemos no relato do professor Michel, formado em 2011 e depois da professora Roberta formada em 2005:

“[...] eu atribuo ao curso até minha formação pessoal, sabe, opinião política, senso crítico, agradeço muito ao curso.”⁶⁴

“E porque eu vejo o seguinte, somos críticos, nós como historiadores somos muito críticos, a gente critica tudo, é algo nosso, porque o que aprendemos aqui (UFU), e a carga de leitura que nós temos, nos torna muito críticos em tudo.”⁶⁵

⁶² Ibidem. p.63

⁶³ SOARES, Luciana Souza. *Formação Contínua: Caminhos e Descaminhos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. p. 46.

⁶⁴ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁶⁵ MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Cinthia Cristina de Oliveira Martins: entrevista [jan. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:07h]: <<https://www.dropbox.com/s/k32lfg4rwawrk0j/Entrevista-Cinthia-Cristina.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

Ainda pensando a questão da criticidade, a professora Cinthia, formada em 2013, relata a seguinte experiência, onde ela busca desenvolver com seus estudantes, o exercício de sempre questionar:

“É muito engraçado quando você está dando uma aula assim, você olha e fala: Espera gente, vocês acham que eu estou falando a verdade? Aí os meninos ficam: (ah) mas por quê? E eu: gente lembra, o que é a verdade? Aí eles: é a verdade não existe, você está tentando enganar a gente. Eu faço isso muito com eles. Eu falo: não, não é porque eu estou falando que está certo, eu não sou a fonte absoluta de conhecimento, tem que criticar. Aí os meninos falam: mas Cinthia eu discordo do que você falou. Beleza, acho ótimo. Então é você aprender a fazer a autocrítica, que não, eu não sou a detentora do conhecimento máximo, nem tudo o que eu sei está certo.”⁶⁶

Finalizando a discussão sobre a Formação de professores, entendo que o professor que se busca formar, é o professor capaz de interpretar a realidade através de um aparato teórico, e transformá-la. Ele deve colocar o que aprendeu em prática, criar seus próprios materiais, não se limitar ao conteúdo e ao livro didático. Busca-se formar o professor ator, o professor sujeito (auto)crítico, capaz também de incitar a criticidade em seus estudantes.

3.2: Pensando a Educação Escolar e o Currículo

Durante a entrevista com o professor Michel, uma de suas falas me chamou a atenção para a problemática dos currículos. O professor Michel relata que em uma reunião de professores, um de seus colegas questiona o seguinte: “[...] eu só quero tirar uma dúvida, nós vamos focar para formação social, para nossa função social enquanto professor, ou nós vamos focar no ENEM?”⁶⁷. Essa questão me levou a pensar sobre o papel dos currículos e a função social da educação escolar.

Em todo o processo do trabalho, do projeto, a escuta dos entrevistados, às tentativas de compreensão do tornar-se professor, pensei a educação institucionalizada e as relações nela existente a partir das ferramentas de Foucault. Tratando Foucault não como um filósofo que tenha criado um método de análise *foucaultiano* ou fundado uma escola, mas que construiu e nos proporcionou várias *ferramentas analíticas* que se tornaram importantes para pensarmos as relações entre o “poder e o saber” dentro das escolas. Situando um pouco melhor o modo de pensar de Foucault, que apesar de realizar críticas à razão pura e iluminista que de alguma forma

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

nos levaria ao progresso, sem ignorá-la, acredita ser importante uma constante crítica para podermos superar os “limites sociais” postos.

A hipercrítica está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e como base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós. Nesse sentido, costumo referir que essa é uma crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva a priori – chamemo-la Espírito, Deus, Razão, Uno, Ideia, Consciência etc. [...] ⁶⁸

Existe um grande debate sobre a divisão do pensamento e métodos analíticos de Foucault, alguns pesquisadores dividem cronologicamente, outros realizam a divisão por obras, mas a maioria tende a entender que são três eixos que norteiam seus trabalhos: ser-saber (arqueologia), ser-poder (genealogia) e ser-consigo. Neste trabalho, trago-o para o diálogo com professores, evocando o domínio do ser-poder, ou seja, utilizando-se do método ou da técnica de investigação *genealógica* que possibilita especificamente pensar as análises do método *arqueológico* em uma teia de relações de poder, e que essas relações de poder estão espalhadas desde o macro até o microscópio. Apoiando-nos nestas sugestões de Foucault, a partir desse viés, é que procuraremos analisar, desde os relatos de experiências dos professores entrevistados, o ensino institucionalizado como produzido por e produtor de uma sociedade panóptica.

A sociedade panóptica, tem como principal “tipo” de poder, o que Foucault denomina de pastoral, e ela age através da disciplinarização dos corpos, porém é preciso atentar-se que disciplinarização não significa adestramento ou produção de corpos obedientes. Em sua obra *Vigiar e Punir* o autor evidencia como algumas instituições como as clínicas, asilos, escolas, prisões, quartéis, hospitais, que ele vai chamar de *instituições de sequestro*, que são instituições que aparecem ou se transformam a partir da passagem do *Antigo Regime* para o *Novo Regime*, e têm papel fundamental na domesticação dos corpos, já que são instituições que normatizam, classificam, dividem, alinham, e minimamente nos faz saber o que é disciplina. Essa adequação no *Novo Regime* das formas de poder, se daria porque a docilização do corpo é mais econômica que o terror que o aniquilaria, enquanto a primeira rouba e prepara o indivíduo para o trabalho. Foucault entende que poder, direito e verdade formam um triângulo que se alto sustentam, onde o poder é delimitado pelo direito e o poder cria estatutos de verdade inquestionáveis que

⁶⁸ VEIGA-NETO. Alfredo. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 25.

possibilitam sua existência. Segundo ele, o poder não para de nos obrigar a dizer a verdade ou buscar encontrá-la.⁶⁹

Ao refletir sobre a atual função da escola, parto dos pressupostos, assim como Veiga-Neto de que:

É mais que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande – (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torna-los dóceis; [...].⁷⁰

É importante salientar que a instituição escolar também estabelece os conceitos de infância, sujeito, civilidade e civilização, e torna propícia e possível a governamentalidade liberal e a constituição dos estados nacionais modernos. Pôr as relações de poder transpassarem desde um nível macro até o micro, é possível realizar leituras diversas, utilizando-se dessas ferramentas ou técnicas analíticas “*foucaultianas*”.

Veiga-Neto, em seu trabalho *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*, através das técnicas pensadas por Foucault, analisa as transformações sofridas pelos currículos escolares, ligando essas transformações à *crise da modernidade*⁷¹, dizendo que a passagem de uma ênfase *disciplinar* nos currículos, para uma ênfase de *controle*, está intimamente conectada com a liquidez do pós-moderno. Para isso, Veiga-Neto trabalha e diferencia dois conceitos diferentes:

Trata-se da diferenciação entre *docilidade e flexibilidade*, de modo que se possa dizer: enquanto a disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis* (Foucault, 1989), o controle pós-moderno funciona para produzir *corpos flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.⁷²

Importante salientar, que essas transformações ocorridas nos currículos não são lidas como ruins ou boas, ou como avanços e retrocessos, e sim entendidas como mudanças, sem atribuições de juízos de valores, e não que isto esteja ligado a uma tentativa do autor de ser neutro ou imparcial, mas nas próprias palavras dele: “Trata-se de um modo de ver e fazer as

⁶⁹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

⁷⁰ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.70.

⁷¹ O autor entende como crise da modernidade a “[...] profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas. [...]”. VEIGA-NETO, Alfredo. *Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. p.36.

⁷² *Ibidem*. p. 37.

coisas – digamos: um método [...] – que assume a existência de apenas um *a priori*; a saber, o *a priori* histórico.”⁷³ Outro ponto salientado pelo autor, é que não se trata de colocar as transformações ocorridas nos currículos escolares como causa e efeito das mudanças sociais e políticas, mas entender que ao mesmo tempo que as instituições escolares são produzidas pela sociedade, ela também é produtora dessa mesma sociedade.

O currículo é importante parte do maquinário que envolve a educação escolar, já que nele está inserida toda a repartição e partição de disciplinas que instauram o que podem ou que não podem ser instruídas, ou quais os valores que vão ser passados ou não passados para os indivíduos, é o currículo que guia os parâmetros de educação que serão utilizados, e que muitas vezes são entendidos como naturais, mas na verdade fazem parto do jogo de poderes.

No ponto em que estamos, penso que é interessante comentar algumas questões relativas ao currículo, enquanto máquina e artefato escolar inventado no final do século XVI. Ora, na medida em que o currículo foi o artefato que articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, pode-se dizer que, desde sua criação, ele esteve intimamente conectado à fabricação do sujeito e da própria Modernidade. Sem exagero, pode-se dizer que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno. Como parte importante da *episteme* da ordem e da representação, a máquina currículo foi uma das condições de possibilidade para essa forma moderna de *ser* e de *estar no mundo* que se estabeleceu a partir do Humanismo renascentista.⁷⁴

A professora Cinthia, ao desabafar sobre o cansaço do fim de ano, chega a relatar uma espécie de “corrida” contra o currículo:

“Último bimestre é quando chega a época que você perde o rumo, você já está extremamente esgotado, você está extremamente cansado, você descobre que seu conteúdo está atrasado, descobre que tem que terminar de cumprir um currículo que não está fechando [...]”⁷⁵

Essa obrigação com o currículo, em alguns casos parece tornar confuso até o papel do professor, como nessa fala do professor Michel, ao apontar algumas coisas que o emocionam: “Então eu consegui cumprir duas funções, o de professor do conteúdo, e o de ser humano que pelo menos fez eles pensarem de modo crítico”⁷⁶. Nessa fala podemos observar que ele separa as duas funções, assim a função do professor seria apenas a de seguir o currículo e passar os

⁷³ Ibidem. p. 39.

⁷⁴ Ibidem. p. 47.

⁷⁵ MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Cinthia Cristina de Oliveira Martins: entrevista [jan. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:07h]: <<https://www.dropbox.com/s/k32lfg4rwawrk0j/Entrevista-Cinthia-Cristina.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁷⁶ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

conteúdos propostos, enquanto a função de levar criticidade aos estudantes caberia ao seu papel como ser humano.

Veiga-Neto entende que o currículo atual, que se utiliza da disciplinarização como fundamento epistemológico e prático, tenta tornar natural muros que são impostos, ou seja, ele cria códigos de permissão e interdição, assim conforme o currículo foi moldado e aperfeiçoado, cada vez mais ele se instituiu através de e institui o pensamento disciplinar. E para entender melhor esse pensamento disciplinar, vale recorrer ao conceito de dispositivo de Foucault.

[...] com a palavra *dispositivo*, Foucault designa todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações. Tais elementos são de diferentes ordens, de diferentes naturezas: discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc. Em outras palavras, Foucault chama de *dispositivo* a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros.⁷⁷

Porém, segundo Veiga Neto, as disciplinas passam por uma crise, que é a mesma crise da modernidade. Devido à liquefação e dissolução das fronteiras, as disciplinas perdem o que mais dependem, que é justamente a existência de limites, e como o Currículo é fundado a partir da disciplinaridade, o mesmo também está à mercê dessa crise da modernidade. Assim o autor analisa que a sociedade estaria passando de sociedade que disciplina para uma sociedade de controle.

3.3: Pós-verdade, Fake News e o Professor de História

Este tema me chamou a atenção, em especial, devido a reincidência dele nas entrevistas. Os professores entrevistados relataram ter problemas nas salas de aula com a questão da *pós-verdade*: a professora Roberta relatou que nos últimos dois anos a situação está ficando cada vez mais difícil.⁷⁸ Este é um tema complexo e com pouca bibliografia, já que é uma discussão muito nova. Pretendo discutir aqui os principais aspectos da pós-verdade e da *Fake News*, discutindo possibilidades para o professor de História atuar frente a esses novos acontecimentos, é importante salientar que grande parte das pesquisas sobre o tema são

⁷⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. p. 49.

⁷⁸ Apesar da ausência do relato transcrito do professor Munis, como já informado em outra nota de rodapé, me recordo, que o mesmo informou estar passando pelos mesmos problemas.

realizadas na área jornalística. Trago agora parte do relato da professora Roberta, e logo em seguida o do professor Michel.

“Antes a gente tinha medo da Globo, hoje tem que ter medo da internet. São blogueiros que ficam falando que a História é toda montada, e que quem está errado é seu professor de História. E os estudantes entendem aquilo como verdade absoluta [...]”⁷⁹

“Hoje as pessoas leem alguma coisa em uma fonte não tão confiável, ou uma coisa que não é tão profunda, e acham que dominam todo o conteúdo, acham que aquilo é o suficiente para ser um cidadão crítico. Enfrento essas dificuldades hoje, num aluno que lê alguma coisa, na rede social principalmente, chega e fala que não é do jeito que estou falando.”⁸⁰

Importante salientar que o tema da *pós-verdade* e das *Fake News* está em voga nos últimos anos, em diferentes partes do mundo, principalmente após eventos como a vitória de Donald Trump nas eleições estadunidenses, a saída do Reino Unido da União Europeia, entre outros. Muitos veículos de informações, como O Globo⁸¹ e o El País⁸², nos últimos anos, vem publicando notícias sobre a temática, e tentando medir os seus impactos. Recentemente, devido a pressões dos governos, o Facebook começou a desenvolver uma ferramenta para identificar *Fake News* que são compartilhadas em seus domínios⁸³.

Em 2016, a *Oxford Dictionaries*, elegeu a palavra *pós-verdade* como a palavra na língua inglesa do ano, e a definiu como: “um substantivo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”⁸⁴. Isso nos leva à problemática das *Fake News* que são notícias, que em um ou mais aspectos são manipuladas, com interesses econômicos ou políticos, para apelar às emoções do público alvo, e hoje são veiculadas na internet, e sua disseminação é facilitada por espécies de bolhas de público, criadas por círculos de amigos

⁷⁹ SILVA, Roberta Helena R. da. Roberta Helena Rodrigues da Silva: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:03h]: <<https://www.dropbox.com/s/anu4x3wm81wgo41/entrevista%20Roberta%20Helena.mp3?dl=0>>. Acesso 15 jun. 2018.

⁸⁰ OLIVEIRA, Michel Ângelo A. de. Michel Ângelo A. de Oliveira: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [37:31m]: <<https://www.dropbox.com/s/v6irbweons09akn/Entrevista%20Michel.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁸¹ DÓRIA, Pedro. Trump e a pós-verdade. *O Globo*, 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/trump-a-pos-verdade-20484416>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

⁸² GRIJELMO, Alex. A arte de manipular multidões. Técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. *El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

⁸³ HERN, Alex. Facebook advertises for ‘fake news’ facts checkers. *The Guardian*, 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2018/jun/08/facebook-advertises-for-fake-news-fact-checkers>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

⁸⁴ FÁBIO, André Cabette. O que é ‘pós verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. *Nexo Jornal*, 2016. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-é-‘pós-verdade’-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

potencializados pelas redes sociais ou pelos seus algoritmos a definir grupos de interesses comuns.

Vale ressaltar que as notícias falsas não são algo novo em nossa sociedade e já eram propagadas em outros meios, como o jornal, antes de uma regulamentação mais rígida. Creio que o novo agora se encontra no meio de propagação, pois através das redes sociais é possível potencializar a difusão de *Fake News*, e outra particularidade do momento, é a profunda crise representativa dos principais meios midiáticos.

Devido à proximidade aos acontecimentos, os debates sobre a *pós-verdade* ainda são muito incipientes, e as teorizações ainda contraditórias, porém já é possível encontrar alguns consensos. A *pós-verdade* é configurada pela popularização das crenças falsas e na facilidade para divulgar boatos, e se intensifica em sociedades polarizadas; em uma reportagem de Álex Grijelmo para o *El País*, o jornalista aponta alguns aspectos de que a *pós-verdade* se utiliza para sustentar suas mentiras, como:

A insinuação. Não é preciso usar dados falsos. Basta sugeri-los. Na insinuação, as palavras e imagens expressadas se detêm em um ponto, mas as conclusões inevitavelmente extraídas delas vão muito mais além. [...] **A pressuposição e o subentendido.** A pressuposição e o subentendido possuem traços em comum, e se baseiam em dar algo como certo sem questioná-lo. [...] **A falta de contexto.** A falta do contexto adequado manipula os fatos. [...] **Inversão da relevância.** Os beneficiários desta era da pós-verdade nem sempre dispõem de fatos relevantes pelos quais atacar seus adversários. Por isso, com frequência recorrem a aspectos muito secundários... que transformam em relevantes. Os costumes pessoais, a vestimenta, o penteado, o caráter de uma pessoa em seu entorno particular, um detalhe menor de um livro ou de um artigo ou de uma obra [...] ⁸⁵

Vivenciando a contemporaneidade deste evento, creio que o papel do professor de História, como ação momentânea, é voltar ao básico de sua formação crítica e reflexiva, e como professor e pesquisador realizar a leitura de fontes. O professor de História, através de diversas análises de fonte do passado, deve passar para os alunos, algumas técnicas ou chaves metodológicas que auxiliem os alunos na leitura de todo tipo de fonte, respeitando suas especificidades. Diversos meios midiáticos têm trazido nos últimos tempos dicas de como realizar a leitura de uma fonte jornalística. Faz-se importante salientar que o conceito de mentira, e a própria mentira são construções históricas, que envolvem vários outros aspectos,

⁸⁵ GRIJELMO, Álex. A arte de manipular multidões. Técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. *El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

como a moral, a religiosidade, entre outros, logo, a noção do que seria mentira, não é consensual.

4: CONCLUSÕES FINAIS

Chego às conclusões finais, com outra concepção do exercício da atividade docente, mais maduro, com menos medo dela. Renovado pelas experiências compartilhadas, num percurso denso, mas que rendeu bons frutos. O mais enriquecedor de todo o trabalho com certeza foram as entrevistas, pois encontrei nos entrevistados um pouco de mim, e também graças aos nossos contatos, encontrei novas fontes de inspiração. Por tal motivo, insisti tanto em manter, praticamente um capítulo todo, com pelo menos parte da narrativa desses professores, com certeza também motivaram os leitores que até aqui chegaram. Percebi que quando nos detemos em pensar a educação, é complicado, pois as influências e os interesses são diversos, assim às vezes é necessário ir do macro ao micro, e depois inversamente, para realizar melhores análises.

No início da monografia tinha medo, pois estava terminando o curso, e ainda não sabia se havia me transformado em professor, como se existisse um momento certo de “ser/tornar-se professor”. Após as pesquisas e as entrevistas, fui tomando consciência de que, na verdade, “tornamo-nos professores” todos os dias, é um processo que acontece na prática-reflexiva, onde você vai aprendendo com seus erros e acertos, e que a única coisa que não pode perder de vista é o exercício diário da práxis na educação. Todos os dias, ao entrar na sala de aula, tem que ter em mente e questionar o porquê estar ali, o para quê, para quem, o quê os alunos precisam, o quê passar, qual o objetivo, entre outras tantas perguntas, que os professores se fazem em seu cotidiano: é necessário sempre estar refletindo sobre a própria prática.

É possível notar em diversas passagens das entrevistas, uma visão depreciativa da imagem do professor, presente em nossa sociedade, como quando a professora Cinthia diz que sua família, não queria que ela fosse professora: “Minha mãe nunca aceitou bem eu ser professora, por incrível que pareça, o professor não quer ver o filho virar professor [...]”, essa visão depreciativa, muitas vezes compartilhada pelos próprios professores, tem relação direta com a desvalorização salarial do professor, como ela mesmo relata:

“A minha mãe é professora, mas meu pai é fazendeiro, então passei a minha vida inteira vendo minha mãe trabalhar manhã, tarde e noite, ela passou a vida inteira saindo de casa às sete da manhã e chegando em casa onze horas da noite, só que essa

nunca foi a fonte principal de dinheiro de casa, por mais que ela morresse de trabalhar, ela sempre ganhou bem menos que meu pai.”⁸⁶

Na fala da professora Roberta, encontramos referências a imagens compartilhadas que depreciam das licenciaturas, frente a outros cursos, como o de Direito, Medicina e Engenharia:

“Eu não ia fazer história, acho que tinha um preconceito contra qualquer licenciatura, por quê? Eu era a “nerd” da sala, todo mundo apostava em mim, que eu iria fazer os básicos: direito, medicina ou engenharia. Inclusive eu achava que iria fazer direito. Aí quando chegou o vestibular prestei para economia.”⁸⁷

Mas a forma como cada sujeito lida, se apropria e ressignifica essas imagens negativas, e ainda assim escolhem à docência como percurso de vida, são muito diversas. A professora Cinthia fala da influência exercida pela família, pois grande parte dela é formada por professores, ou por parentes que de alguma maneira trabalham com algo relacionado com a educação escolar; e assim como a professora Roberta, flerta com a ideia de que ser professor seja um Dom, quando relata que já tinha o hábito de explicar a matéria, para seus colegas de sala no ensino básico. Podemos ver que os caminhos se encontram em determinados pontos, principalmente em imagens comuns.

Todos os professores concordam que com o passar do tempo e o avanço da carreira, você vai respondendo as situações cotidianas mais rapidamente, e a dificuldade no início é o fato de você estar enfrentando problemas que ainda não sabe como contornar. Apesar que a professora Roberta, tenha apontado haver professores que estão para aposentar e ainda não possuem controle de sala, como vemos:

“No começo eu tive muitas dificuldades para conseguir o controle de sala, você tem que ter um feeling, não adianta você fazer muitos estágios ou pegar um livro da professora que escreveu como controlar uma sala de aula. Você tem que chegar na sala de aula e ver como está, precisa fazer uma leitura, e tem professor que está para aposentar e não tem controle de sala.”⁸⁸

Outro ponto que me chamou a atenção nas entrevistas, foram que todos os professores entrevistados têm uma visão mais ampla da educação, para além da concepção pragmática, de que o professor deve apenas dominar a técnica do ensinar. Os professores apresentam uma visão

⁸⁶ MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Cinthia Cristina de Oliveira Martins: entrevista [jan. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:07h]: <<https://www.dropbox.com/s/k32lfg4rwawrk0j/Entrevista-Cinthia-Cristina.mp3?dl=0>>. Acesso em 15 jun. 2018.

⁸⁷ SILVA, Roberta Helena R. da. Roberta Helena Rodrigues da Silva: entrevista [mar. 2018]. Uberlândia. Entrevista concedida a Felipe Cesar P. Tedeschi. Link Entrevista completa em áudio [01:03h]: <<https://www.dropbox.com/s/anu4x3wm81wgo41/entrevista%20Roberta%20Helena.mp3?dl=0>>. Acesso 15 jun. 2018.

⁸⁸ Ibidem.

muito mais orgânica do ensinar/aprender. Ou seja, um ponto de vista mais prático do ser professor. Isso fica evidente neste relato da professora Roberta:

“Hoje o professor é muito mais que ensinar, é você construir com o aluno uma relação de aprendizado, tanto por parte dele como por você, eu aprendo com meus alunos, não fico velha por conviver com jovem. Desde a música do momento, uma palavrinha nova, ou uma percepção que ele tem sobre a matéria, porque dar aula não é uma coisa automática, é algo que você mexe com sensibilidade, com sentimento, não sou aquela professora que chega e passa matéria no quadro, pronto e acabou, sou um tipo de professora que lecionar para mim é muito mais que ensinar, porque se for assim aprende por telecurso ou por computador. Quando aconteceu algum problema com o aluno a gente sabe disso, então é mais que ensinar, é se envolver, é você aprender também.”⁸⁹

Finalizo este trabalho, lembrando que as entrevistas apontaram para uma grande divisão na classe dos professores, todos eles relataram um processo de individualização e fragmentação, e isso causa imensas dificuldades nas tomadas de decisões políticas, creio que isso se deve muito a proletarização da docência, fenômeno político, social e cultural que poderá ser generalizado uma vez que profissionais de outras áreas também reclamam sofrer com o mesmo problema. Mas, deixo esse tema em aberto, para futuras pesquisas. Para além da problemática da classe de professores, e dos temas trabalhados nesta monografia, a entrevista permite refletir sobre muitos outros pontos, tendo em vista a riqueza das entrevistas que ultrapassam as delimitações e escolhas deste trabalho, como por exemplo, o tema da *pós-verdade* e da *Fake News*, que pretendo futuramente trabalhar de forma mais completa.

⁸⁹ Ibidem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez. 2004. pp. 1105-1126.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. Fundação Editora da UNESP (FEU), São Paulo, 1999.
- CERNY, P. apud BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez. 2004. pp. 1105-1126.
- CHUBB, J.; MOE, T. apud BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez. 2004. pp. 1105-1126.
- DÓRIA, Pedro. Trump e a pós-verdade. *O Globo*, 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/trump-a-pos-verdade-20484416>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: artes médicas, 1989.
- FÁBIO, André Cabette. O que é ‘pós verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. *Nexo Jornal*, 2016. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-é-‘pós-verdade’-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez, 2010 p. 182-188.
- FONSECA. Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. 3ed. Campinas, SP. Papyrus, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GRIJELMO, Álex. A arte de manipular multidões. Técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. *El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- HERN, Alex. Facebook advertises for ‘fake news’ facts checkers. *The Guardian*, 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2018/jun/08/facebook-advertises-for-fake-news-fact-checkers>>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. *Revista Espaço Acadêmico* – nº 144, maio de 2013, ano XIII. pp. 73-80.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, Uninove, v.7, n. 1, pp. 87-111, jun. 2005.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n.94, ago. 1995. pp.58-73.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, pp. 25-39, fev. 1997.
- _____. *História oral como gênero*. Projeto História, São Paulo, n.22, jun.2001, p.9-36.
- PRYJMA, Leila Cleuri. *Ser professor: representações sociais de professores*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

RECLUS, Élisée. *O homem e a terra: textos escolhidos; seleção e tradução Plínio Augusto Coêlho* -São Paulo: Intermezzo, 2015.

RICCI, Cláudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas* (Belo Horizonte 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história. *História* (UNESP. Impresso) (Cessou em 2004), São Paulo, v. 20, p. 93-108, 2001.

_____. Os tempos da memória: (des) continuidade e projeção. Uma reflexão (in) atual para a história? *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, n. 24, p. 43-64, jun., 2002b.

SOARES, Luciana Souza. *Formação Contínua: Caminhos e Descaminhos*.2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008.

Anexo nº 1 – Roteiro Entrevistas Orais

Parte 1- Burocracia

EU, (Nome completo), aceito voluntariamente colaborar com o pesquisador Felipe Cesar Peres Tedeschi, e autorizo a gravação e o uso de tudo que foi dito hoje, para fins de pesquisa.

Parte 2 - Sinta-se à vontade para falar do seu percurso de vida: quando e onde nasceu, sua família, sua infância, o modo de vida, as crenças religiosas e políticas, a vida na escola básica, acontecimentos marcantes! Quais os caminhos que te levaram até o curso de História na UFU

Parte 3 - Perguntas a serem feitas durante a entrevista (caso o entrevistado não fale)

Você se lembra das suas aulas de história no ensino fundamental (5ª a 8ª)? Já se interessava por história? Se lembra da sua relação com os professores? E como era essa relação? Como você era como aluno?

Já se imaginava como professor neste momento?

E todas essas lembranças no ensino médio?

Se lembra o ano em que terminou o ensino médio?

Quando e por que decidiu fazer história? neste momento já gostaria de seguir a carreira docente?

Em que ano entrou na universidade? Em que ano se formou?

Você se lembra das disciplinas voltadas para licenciatura? Das aulas? Dos professores? Teorias? Você acredita que foram importantes para sua formação? Lembra-se dos seus estágios obrigatórios? Você fez PIBID? Gostaria que houvesse outra preparação ou entende que foi o suficiente?

Neste momento o que você esperava ou idealizava da educação? Quais eram suas expectativas de tornar-se professora?

Você fez ou tem interesse em pós-graduação? Fez algum curso de formação continuada?

Fazem quantos anos que você atua como professor (a)?

Como foi quando você começou a dar aulas? Você encontrou desafios? Em que você considera que se adaptou mais facilmente? E as condições de trabalho? Salário? Relacionamento com colegas de trabalho e alunos?

Qual a prioridade que você dá no ensino de história (importante)? Por que aprender o aluno deve aprender História?

Você participa das reivindicações da categoria? Como enxerga a categoria? Como entende o momento político, social e econômico que estamos vivendo? E a relação deste momento com a educação?

Você sente que se torna mais competente com o passar do tempo? Em que momento começou a se entender como professora? O que é ser professor para você? O que você acha que a sociedade espera do professor?

Quais são os momentos mais marcantes que você viveu como professor?

Faça um balanço sobre sua profissão, e o que você espera para o futuro?