

**PROFISSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA: CIDADANIA,
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA
DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA¹**

*Teaching profession in Latin America: citizenship, public policies in education
and identity of History professors*

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira²

SILVA, Santuza Amorim da³

RESUMO

Este texto visa relacionar os elementos identitários de um grupo de professores(as) de História que atuam na educação básica de Belo Horizonte à constituição das identidades na América Latina, seus aspectos gerais e as políticas públicas educacionais na região. Investigou-se sobre a(s) identidade(s) profissional(is) docente(s) visando correlacionar as temáticas presentes no texto com o relato de profissionais docentes que atuam em escolas de educação básica na região metropolitana de Belo Horizonte. Para tal, como método para a investigação, foi aplicado um questionário, com perguntas fechadas e abertas, solicitando informações de dados pessoais e percepções sobre a atividade docente. Percebeu-se que o(a) professor(a) de História da Educação Básica vai moldando sua(s) identidade(s) e, durante a fase de estabilização de Huberman (1995), o professorado já tem maior consciência de suas atribuições e contribuições para a sociedade, mesmo percebendo o movimento das políticas públicas que desprofissionalizam sua função e os fazem repensar sobre as expectativas e projeções de futuro. Percebeu-se, também, grandes problemas na área educacional e na relação dos(as) professores(as) com as políticas públicas educativas implantadas nas últimas décadas. Logo, a condição docente no início do século XXI se mostra heterogênea em compasso com as modificações no campo do trabalho do mundo capitalista e tangenciada por elementos que interferem na qualidade de vida dos(as) profissionais.

Palavras-chave: América Latina. Identidade docente. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This paper aims to relate the identity elements of a group of History teachers who work with basic education in Belo Horizonte relating to the constitution of the identity in Latin America, its general aspects and policies of education in the region. It was investigated about the teacher's professional identity in order to correlate the themes present in the text with the report of teaching professionals who work in basic education schools in the metropolitan area of Belo Horizonte, Minas Gerais. To do this, as a method for the investigation, a questionnaire was applied, with closed and open questions, requesting information of personal data and perceptions about the teaching activity. It was noticed that the teacher of History of Basic Education is shaping their identity and, during the stabilization phase of Huberman

¹ Os relatos dos(as) professores(as) são resultantes de levantamentos de dados empíricos para a confecção de dissertação de mestrado em educação sob o título Constituição das identidades profissionais docentes nas trajetórias de professores(as) que atuam na Educação Básica. (FAE/UEMG, 2018).

² Bacharel e licenciado em História pela UFOP (2005). Especialista em Cultura Afro-brasileira e Africana (UNIFEMM, 2009) e em Educação para a diversidade e cidadania (UFOP, 2010). Mestre em Educação pela UEMG (2018). Professor de educação básica efetivo da rede municipal de Lagoa Santa e da rede estadual de Minas Gerais. Elaborador de materiais didáticos para a krotón e Editora Bernoulli. E-mail: <fernandolucasf@hotmail.com>.

³ Graduou-se em Biblioteconomia pela UFMG (1993) e Licenciatura em História (PUC/MG). Possui mestrado em Educação (1997), doutorado em Educação (2007) pela UFMG. Realizou estágio de pós-doutorado na Université Paris 8 (2011/12). Atua como professora no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da FAE/UEMG. Atuou como Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação/UEMG em 2013/14. Atualmente integra os seguintes grupos de pesquisas: Nepel (UEMG), Prodoc (UFMG) e Nera/Programa Ações Afirmativas (UFMG). E-mail: <santuza@hotmail.com>.

(1995), teachers are already more aware of their attributions and contributions to society, even perceiving the movement of public policies that deprofessionalize their role and make them rethink, several times, about future expectations and projections. There were also major problems in the educational area and in the relation of the teachers with the public educational policies implemented in the last decades. Thus, the teaching condition at the beginning of the 21st century is heterogeneous, unequal, in line with the changes in the labor field of the capitalist world and tangled by elements that interfere in the quality of life of the teachers.

Keywords: Latin America. Teaching identity. Public Policies.

INTRODUÇÃO

O presente texto visa relacionar os elementos identitários de um grupo de professores(as) de História que atuam na educação básica no município de Belo Horizonte à constituição da(s) identidade(s) na América Latina, seus aspectos gerais e as políticas públicas educacionais na região. Para compor esse grupo, foram selecionados(as) profissionais que estejam no terceiro ciclo de vida dos professores de Huberman (1995). A proposta do texto é tentar demonstrar como esses aspectos gerais e as políticas públicas que incidem diretamente sobre o exercício docente desse grupo de professores(as) por meio de uma discussão epistemológica de alguns autores(as)/pesquisadores(as) e as falas desses(as) docentes acerca do tema políticas públicas e suas influências no exercício profissional podem constituir a(s) identidade(s) profissional(is) do grupo.

A história das sociedades latino-americanas pode ser definida como uma sucessão de desencontros na tentativa de torná-las contemporâneas, à semelhança da Europa e América do Norte, com aspirações de desenvolvimento, democratização e cidadania. Essa ocidentalização não é linear, mas contraditória, visto que a região se espelha num futuro anunciado como promissor e ocidentalizante, mas, o que se tem, atualmente, é uma crise do modelo de industrialização numa conjuntura demarcada pela reforma do Estado, cuja finalidade é atender os anseios do mercado capitalista. Essa ideia está presente nas principais políticas ditadas à região por diversas organizações internacionais desde os anos 1990, donde o neoliberalismo será a essência dessas transformações visando lograr a inserção da América Latina ao mundo ocidental. A tradução dessa ideia, no campo da Educação, se dá através da perseguição à universalização do acesso à escola, a capacitação da população adulta alijada desse processo, o incremento da difusão e inovação tecnológica e métodos de avaliação que visam verificar os progressos educacionais. Isso pode ser percebido em vários projetos de lei, documentos, discursos oficiais e outras iniciativas no campo educacional na região nos últimos 40 anos, em média.

Essa multiplicidade latino-americana, que singulariza seus atores, mas, ao mesmo tempo, para o outro, o de fora, é entendido como uma massa única, é que leva, nesse momento, a pensar o conceito de nação nessa região. Segundo Sorj e Martuccelli (2008), a construção de nação, na América Latina, criou um espaço donde se soergue a noção de cidadania, independente de classe, raça, religião e origem, mas concomitantemente à repressão das identidades e memórias de africanos, emigrantes e indígenas.

Para Fanfani (2007), desde o momento inicial dos estados-nações na América Latina, se produziu uma densa diferenciação da sociedade de base rural e da emergente sociedade urbana, o que acentuou as desigualdades históricas na educação básica entre os grupos sociais que formam as sociedades desses países. Portanto, esse conflito

permitiu surgir, paralelo à própria noção de cidadania e nacionalidade, a constituição de versões do bem comum e seus acessos para esses grupos, o que leva, conseqüentemente, a um constante repensar da participação cidadã, da ação do Estado e da(s) identidade(s).

Essa reconstrução, por exemplo, permite que, nos dias atuais, as chamadas identidades étnicas estejam inseridas nas discussões sobre um processo educacional que as englobe, resultando em políticas educacionais que as contemplem, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, no Brasil, que versam sobre o ensino e práticas acerca da História e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ou seja, “participam de um longo processo de transformação de identidades estigmatizadas em identidades étnicas da qual podem se orgulhar” (SORJ, B.; MARTUCCELLI, D. p. 255). Esses autores também salientam que a construção do sistema educacional brasileiro e as políticas públicas para setor, em sintonia com as demandas desses grupos identitários, permitiu que hoje, apesar da vigência do branqueamento social, a cultura brasileira vem se afirmando com sua multiplicidade de raízes.

Ademais, como salienta Puiggrós (2010), antes das reformas liberais na educação latina americana, a pedagogia na região era mais autônoma e, devido às essas reformas encabeçadas por análises e políticas direcionadas à região por organismos internacionais e agências de fomento (OCDE, OIE, BIRD, dentre outras), a mesma foi se remodelando aos parâmetros estadunidenses e europeus, sem levar em consideração as singularidades de cada país da região e suas subdivisões geográficas, regionais, culturais e étnicas. Logo, conceitos da pedagogia paulofreiriana e da pedagogia descolonizadora, foram sendo substituídos por modelos educacionais que respondem a programas de avaliações internacionais sistêmicos e um currículo escolar que responda às novas necessidades do capitalismo da transição do século XX para o século XXI.

Essas novas necessidades do capitalismo ainda impuseram uma nova crise para a escola e para a sociedade: enquanto essas ainda acreditavam na escola como forma de solução para as questões de desigualdade socioeconômicas, ter o diploma, a formação educacional foi se tomando cada vez menos relevante para a inserção no mercado de trabalho, que, destaca-se, na era neoliberal, vem fechando cada vez mais postos de emprego, seja pelo enxugamento de gastos, seja pelas inovações tecnológicas.

Além disso, Oliveira (2015) salienta como a nova gestão pública (NGP) e os governos democrático-populares na América Latina, característicos da primeira década do século XXI, apesar dos avanços sociais e em políticas públicas de combate à desigualdade socioeconômica, mantiveram, no campo educacional (e em outros), a mesmas premissas neoliberais de avaliação dos sistemas educativos e dos(as) profissionais da Educação. Ou seja, não propuseram outros modelos de gestão do que aquele focado na regulação mercantil e na eficiência privada.

Finalizando essa primeira parte, sobre aspectos da cidadania latina americana e as políticas públicas, salienta-se as considerações de Thwattes Rey (2005) sobre o estado neoliberal implantado em vários países da América latina no último decênio do século XX e início desse século. O autor destaca os ataques ao sistema de bem-estar social e às teorias econômicas keynesianas sob o aspecto da ineficiência do Estado e os custos operacionais da manutenção de políticas públicas do mesmo. Conforme Rey, o mundo neoliberal necessita de

privatización, la desregulación, la apertura, y la libre circulación del capital, que limitan la autonomía de cada uno para fijar sus propias políticas. Se postula una aceptación acrítica de estas nuevas reglas de juego y la adaptación a ellas, como si fueran un fenómeno natural. No interferir en la forma actual de acumulación mundial sería la norma a seguir para los Estados (THWATTES REY, 2005, p. 2).

Logo, as novas dinâmicas para os sistemas educativos nos países da América Latina devem perseguir como objetivo final a eficácia privada e a “qualidade” capitalista.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A proposta deste texto é fazer uma investigação sobre a(s) identidade(s) profissional(is) docente(s) visando conferir as temáticas presentes no texto com o relato de profissionais docentes que atuam em escolas de educação básica na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tal, como método para a investigação, foi aplicado um questionário, com perguntas fechadas e abertas, solicitando informações de dados pessoais (idade, identidade de gênero, tempo de profissão, capital econômico e social e percepções identitárias) e percepções sobre a atividade docente (condições de trabalho, relações e troca de experiências e saberes com colegas de profissão, políticas educacionais, currículo). A partir das mesmas, verificar-se-á como essas corroboram, ou não, com as considerações teóricas selecionadas nos parágrafos anteriores.

Para a seleção dos profissionais investigados, usaram-se as considerações sobre ciclo de vida dos professores de Huberman (1995). Opta-se pela escolha de sujeitos docentes que estejam no terceiro ciclo de vida dos professores proposto pelo autor. Este estabelece cinco ciclos de vida dos professores: início de carreira; estabilização; diversificação e experimentação; serenidade e distanciamento; contração, descompromisso e desinvestimento. A escolha da terceira fase (7 a 25 anos) se dá uma vez que os(as) docentes, nesse ciclo, possuem relações identitárias diferentes e se relacionam com as temáticas aqui analisadas de forma única, tanto devido às suas trajetórias pessoais e culturais, como pela trajetória profissional. Os(As) professores(as) que se inserem no terceiro ciclo, estão no momento em que “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias do programa, etc.” (HUBERMAN, 1995, p. 41). Logo, passadas as inconstâncias das fases anteriores, na fase de estabilização é o momento em que os(as) docentes estão em condições de questionar mais o sistema e propor alternativas, uma vez que se sente seguro. Desta forma, acredita-se, que sua identidade profissional docente esteja mais delineada, o que, para Huberman, se refletiria numa motivação e dinamismo maior com a docência e a trajetória profissional.

OS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Os(as) professores(as) da disciplina de História, no Brasil, além do perfil geral da classe docente, possuem a idealização, traçada pelo senso comum, de serem mais politizados, críticos, “de esquerda”, principalmente por causa dos processos históricos vividos no Brasil nos últimos 60 anos. A identificação desses indivíduos com os saberes dessa ciência pode, em diferentes graus, estar associada às múltiplas questões identitárias (gênero, cor, religião, ideologias, região, nação e formação inicial) do processo político já

citado e das políticas públicas para a educação básica nas últimas décadas. Sendo assim, a própria ciência História e a disciplina escolar são, também, elementos importantes na constituição identitária dos(as) professores(as): “Os professores são professores de História. A disciplina é um fator fundamental da afirmação da identidade profissional” (MONTEIRO, 2010, p. 231). Também, pode-se dizer, que os cursos de formação acadêmica reproduzem e reforçam essa identidade centrada na disciplina.

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

Corroborando com a elucidação da professora Selva Guimarães o comentário final feito por um dos sujeitos da nossa pesquisa, a professora Patrícia⁴ (pseudônimo), que afirma:

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

Pois então, essa “singularidade” apontada permeia as discussões sobre as identidades profissionais, que, como salientam Marcelo (2009) e Fanfani (2005), constituem-se como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Quanto às experiências individuais, são relevantes as questões socioculturais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religiosas, de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade e de estrutura de formação acadêmica dos progenitores. Em relação às experiências profissionais, são relevantes as questões de identificação de/no grupo, reconhecimento social, contexto socioeconômico-histórico em que está inserido o(a) docente, valorização profissional e social e o impacto das reformas educacionais na trajetória de vida desses(as) profissionais.

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

No Brasil, desde a redemocratização, orientações oficiais definem as políticas públicas da Educação e da formação de professores(as). Elas foram sendo colocadas em prática

⁴ Durante toda a extensão do texto, os(as) professores(as) estão nomeados(as) por pseudônimos.

ao longo do tempo e buscam corresponder às novas demandas advindas do processo de reestruturação produtiva que passam o país, visando conjugar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (PRYJMA, 2016). Como salienta Oliveira (2015):

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

Alguns pareceres e mudanças irão alterar os cursos de formação de professores(as) e, conseqüentemente, a(s) identidade(s) forjada(s), uma vez que redesenham o perfil desses(as) profissionais e as instituições onde atuarão.

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

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

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

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

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

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

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

A nova geração de professores(as) e pesquisadores(as) da área que saiu das universidades nas últimas décadas passa a preocupar com um ensino mais social, mas esbarra na desvalorização social e salarial dos(as) professores(as), na massificação do ensino, na qualidade duvidosa dos materiais didáticos e nas difíceis condições de trabalho. A transição democrática pós-ditadura civil-militar vai reagrupar os grupos de historiadores(as) e, conseqüentemente, significou reflexos sobre o ensino e pesquisa de História no Brasil. Até mesmo a vitória contrarrevolucionária da direita no país levará a mudanças na perspectiva da formação dos historiadores(as) e professores(as) que atuarão na educação básica. As condições profissionais os elevarão a um status social diferente do da maioria da população nacional, inserindo-os na classe média burguesa, havendo o risco de a proletarização social despolitizar o grupo, separando-o das classes subalternas e dificultando o ensino de História voltado para o social. Para isso, é imprescindível subjugar e ignorar os programas oficiais, criar e aceitar novas pelejas e experiências. É crucial ter coragem de combatê-los de todas as formas para que, na voz de seus(suas) profissionais, a História ganhe dignidade e importância, mesmo quando isso não parecer ser possível.

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

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

Além de debruçar sobre a constituição das identidades docentes dos(as) profissionais que lecionam a disciplina de História nas escolas de educação básica do município de Belo Horizonte e da constituição histórica da própria disciplina lecionada, não podemos desconsiderar a relação entre a constituição dessa(s) identidade(s) e as políticas públicas que interagem com as carreiras desses(as) profissionais. Essa relação será realizada através de algumas perspectivas sociológicas, como o reconhecimento social e de justiça social, usados por Gatti (2012), e as políticas públicas que interagem e afetam a vida profissional desse grupo, a dizer: a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a lei 7.235 de 27 de dezembro de 1996 (Plano de carreira dos servidores municipais de educação do município de Belo Horizonte); as leis 15.293 de 05 de agosto de 2004 e a lei complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 (Para servidores em educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais); a lei 11.738/08 que institui o Piso Nacional para os Professores da Educação Básica; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Lei 12.772 de 2012 (dispõe sobre a carreira de Magistério Federal); DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), o Currículo Básico Comum de Minas Gerais para a disciplina de História (ensinos fundamental e médio); a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

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

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

Acrescenta-se às discussões dos dois últimos parágrafos as contribuições de Feldfeber (2006) sobre as reformas educativas e a regulamentação estatal. A autora salienta que a autonomia das escolas está correlacionada tanto à responsabilidade estatal pela garantia de direito à educação quanto às políticas de transferências. Porém, essas ações resultam em regras decretadas pelo Estado, principalmente o neoliberal, e que desconsidera os sujeitos e agentes do processo educativo, principalmente os(as) professores(as). Essa questão aparece em algumas falas dos sujeitos aqui analisados.

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

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

Essas políticas públicas, implementadas em seus âmbitos de atuação, podem ser responsáveis por alterações nas identidades docentes ao modificarem as relações de trabalho, a progressão da carreira e as responsabilidades dos profissionais da educação básica. Fora isso, como salienta Gatti (2012) e Marcelo (2009), as novas exigências dos(as) discentes, pertencentes à chamada geração dos nativos digitais, e as novas formas de apreensão e formação do conhecimento, como as mídias sociais, a televisão e a internet, alteraram o papel da escola e dos(as) professores(as) como fontes de transmissão e detenção do conhecimento, sejam elas formais, sejam informais.

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

Ainda sobre esse tema, também foi perguntado aos(às) professores(as) sobre como as reformas educacionais (como são professores atuantes na educação básica e têm entre 07 e 25 anos de docência, são as reformas e políticas educacionais advindas após a LDBEN, de 1994) refletem em suas atuações como profissionais da educação e do ensino de História. Percebeu-se que as políticas regionais e nacionais para o ensino e,

especificamente, o de História, matéria lecionada pelo grupo, são incorporadas às atividades cotidianas com ressalvas e críticas. Como o cenário atual é o da implantação da reforma do ensino médio brasileiro e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses pontos foram mais frisados pelos respondentes, com especial atenção à primeira: “No que tange a atual reforma do ensino, ela simplesmente vai dilapidar essa área de conhecimento na formação dos alunos.” (Kátia).

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

Bom, primeiramente percebo que é algo imposto. Percebo que algo chega por meio de notificações ou cobranças. Muitas das vezes nem tomamos conhecimentos do processo, mas precisamos cumprir com a determinação. Se der certo bem, se não der certo no próximo ano vem as alterações. (Carlos - pseudônimo)

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

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

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

Por fim, foi perguntado aos(às) professores(as) como percebem o impacto das reformas educativas em alguns aspectos que se correlacionam com o ensino de História. Também foi dito que, se quisessem, poderiam explicar o porquê da reflexão. Dois(duas) docentes não responderam à pergunta. Uma professora, que leciona no ensino médio da rede

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

Como o grupo analisado está no terceiro ciclo da vida profissional de Huberman (1995), os(as) professores(as) passaram, dependendo da entrada na carreira docente, pela implantação e consolidação da LDBEN e reformas mais próximas à atualidade, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus desdobramentos (no caso do Estado de Minas Gerais, os CBCs [Currículo Básico Comum] para os ensinos fundamental e médio). Pôde-se concluir que, nesse aspecto, a indicação negativa das condições de trabalho e da qualidade de ensino pode estar influenciada pelas questões salariais e pela universalização/massificação do ensino, que inseriram um contingente até então alijado das escolas e exigem novas demandas, técnicas e perspectivas de como as escolas estão estruturadas e, conseqüentemente, do currículo e das metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto tentou, através de um grupo de professores(as) de História da educação básica que atuam na cidade de Belo Horizonte, referendar, analisar e explicitar como que as políticas públicas para a educação (no caso brasileiro) alteram a(s) identidade(s) desses(as) profissionais e suas relações com a disciplina escolar que lecionam. Além disso, propôs relacionar essa análise com os parâmetros epistemológicos referenciados por alguns(mas) autores(as) latino(a) americanos(as) e outros(as) que se fizeram necessárias para melhor explanação da discussão.

Pode-se dizer, também, que a(s) identidade(s) do(a) professor(a) é produzida por discursos oficiais quanto as reformulações das políticas podem ser um sinal de uma reestruturação ou pânico pretendida pelo Estado. A(s) identidade(s) é(são) “fabricada(s)” por meio de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do(a) professor(a) simboliza, o sistema e a nação que o criou. Reflete uma comunidade imaginada da nação e da região (América Latina), em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos sociais ou econômicos, tal como encontram definidos pelo Estado. As razões para isso podem ser uma identidade ajustada à imagem do próprio projeto educativo da nação; as dificuldades num sistema democrático de gerir os(as) professores(as) e a flexibilidade da(s) identidade(s) docentes no interior do sistema, refletindo ou simbolizando o mesmo, arquitetando mudanças ou permanências.

Percebe-se que o(a) professor(a) de História da Educação Básica vai moldando sua(s) identidade(s) e, durante a fase de estabilização, o professorado já tem maior consciência de suas atribuições e contribuições para a sociedade, mesmo percebendo o movimento das políticas públicas que desprofissionalizam sua função e os fazem repensar, várias vezes, sobre as expectativas e projeções de futuro. Percebeu-se, também, grandes problemas na área educacional e na relação dos(as) professores(as) com as políticas públicas educativas implantadas nas últimas décadas. Logo, a condição docente no início do século XXI se mostra heterogênea, desigual, em compasso com as modificações no campo do trabalho do mundo capitalista e tangenciada por elementos que interferem na qualidade de vida dos(as) profissionais docentes. Como salienta Feldfeber (2006): “Tras una retórica basada en la descentralización, la autonomía y la participación de la comunidade, es la racionalidade neoliberal la que ha prevalecido en los procesos de reestructuración o ‘reinención’ del gobierno del sistema escolar y de sus instituciones”. (FELDFEBER, 2006, p.69). Finalmente, a investigação demonstra como a ideia da docência ainda está relacionada à detenção do conhecimento e ao ideal de vocação. “Eu vejo a história como a grande libertadora dos jovens e adultos. A partir do nosso passado e da visão crítica é possível mudar os vários paradigmas implantando em nossa sociedade, que tem oprimido e subjugado o povo ao interesse de pequenos grupos. Levando a pessoa a entender o seu papel social. Ser agente transformado e buscar diariamente as melhorias da sociedade que está inserido”. (Carlos)

Salienta-se, por fim, que esse estudo pode ser aprofundado comparando os dados obtidos com esse grupo com outros grupos de professores(as) de História que atuam em outras nações latino americanas, donde poder-se-á perceber singularidades e homogeneidades em suas identidades enquanto professores(as) em uma nação e no contexto regional.

REFERÊNCIAS

- CASTILLO, Raúl Ramirez. **Reelaborar la identidad docente para formar en competencias**. México, Itaca, 2014.
- FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007. Cap.1
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazó de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO-MEC, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012
- GUIMARAES, Selva Fonseca. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987 – 2009). **Cadernos de História da Educação** – v.11, n. 1 – jan./jun. 2012. p. 285 – 303.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- MARCELO García, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre formação de Professores**. v. 01, n. 01, p. 109-131, agosto, 2009.
- MIRANDA, Marília Gouveia de. Novo Paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. (2 ed).
- MONTEIRO, Gabriela Alves. Estudo sobre o bem-estar/mal-estar docente na perspectiva dos professores de História da Educação Básica. **Revista Vozes, Pretérito & Devir**, Piauí, v. VII, n. 1, p. 268-285, 2017.

Disponível em: <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/160/178>. Acessado em 28/06/2018.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. (2ª ed.).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 210-269.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., pp. 2015 625.

PRYJMA, Leila Cleuri. de. **Ser professor: representações sociais de professores**. 143 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2016.

PUIGGRÓS, Adriana. Las alternativas cambian con el tiempo. In: PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez à Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana**. Buenos Aires: Colihue, 2010, pp.7-37.

SORJ, Bernardo, MARTUCCELLI, Danilo. A nação e os desafios da identidade. In: SORJ, Bernardo, MARTUCCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano coesão social e democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, pp. 242-262.

Data da submissão: 22/03/2019

Data da aprovação: 05/08/2019