

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEONARDO LOPES DE FREITAS**

**A CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ALFENAS/MG**

2021

LEONARDO LOPES DE FREITAS

A CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas como partes dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas, sob a orientação do Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

ALFENAS/MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

F866c Freitas, Leonardo Lopes de.  
A construção do *habitus* profissional e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. / Leonardo Lopes de Freitas. -- Alfenas/MG, 2021.  
170f. : il. –

Orientador: André Luiz Sena Mariano.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2021.  
Bibliografia.

1. Sociologia educacional. 2. História – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.

CDD-306.43

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá  
Bibliotecária-Documentalista CRB/6-425

## LEONARDO LOPES DE FREITAS

### A CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 10 de setembro de 2021.

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior, em 10/09/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior, em 10/09/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por EMILIA FREITAS DE LIMA, Usuário Externo, em 10/09/2021, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0586585 e o código CRC 951D1.

Dedico este trabalho aos meus familiares, principalmente meus pais, Jalmir e Márcia, à minha amável esposa, Letícia e aos meus filhos Cecília e Felipe, que constituem a razão do meu viver. Família essa que me encorajou à superar as dificuldades de se conciliar pesquisa e prática docente.

## AGRADECIMENTOS

Ao elaborar essa dissertação obtive o apoio de muitas pessoas que direta ou indiretamente atuaram para o desenvolvimento de um contexto favorável à consolidação desse projeto.

Inicialmente quero ressaltar e agradecer o apoio do meu orientador André Luiz Sena Mariano, que diante da sua postura dotada da ética, da parceria e do conhecimento acadêmico me guiou nesta empreitada. Sempre muito atencioso, tolerante e disposto a compreender as dificuldades que existem em conciliar o trabalho na educação básica e o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Reconheço a atuação dos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, que contribuíram para minha formação através das discussões, leituras e ensinamentos construídos durante o Mestrado.

Aos professores participantes da banca, Profa. Dra. Emília Freitas de Lima e Prof. Dr. Olavo Pereira Soares pelas sugestões e ensinamentos.

Aos gestores das escolas as quais exerço o papel de professor, são eles: Érica Silva, Alessandro Teodoro e Juliana Mendonça. Sem o apoio desses profissionais minha atuação como pesquisador não seria possível, sendo inviabilizado pelas dificuldades relacionadas ao excesso de trabalho e extensa carga horária que caracterizam o trabalho docente. Não posso deixar de mencionar a postura de outra gestora, Elaine Biancasteli. Pessoa que me ajudou principalmente na fase da obtenção dos dados ao permitir o acesso aos espaços escolares. Dentre as profissionais do órgão municipal o qual a pesquisa se realizou valorizo o acolhimento ofertado por Ana Lúcia Prado e Solange Conde, sempre solícitas para a obtenção das informações necessárias.

Pesquisar significa contar com a ajuda de parceiros de toda ordem. Caso do amigo e professor Diego Bruno Velasco, leitor crítico que esteve presente desde a construção do pré projeto. Agradeço ao mestre Plínio Porto Rodrigues, que ofereceu de coração as dicas para meu acesso como aluno não regular no Programa de Mestrado em Educação da UNIFAL.

Mais uma vez gostaria de destacar a importância e o apoio das professoras que aceitaram participar da pesquisa autorizando o uso das suas entrevistas e dos planos de aula. Sem a colaboração dessas profissionais nosso estudo não seria realizado.

Por último, venho lembrar o apoio dado por minha família. Meus pais, esposa e filhos que participaram de todo o processo, ou seja, do ingresso à conclusão do mestrado.

Compartilho com vocês este momento de felicidade e peço desculpa pelas ausências. O tempo do professor de educação básica é escasso e a opção por continuar a vida acadêmica segue atrelada às escolhas e sacrifícios. O mais difícil foi abrir mão do tempo com a família. Sigo afirmando que sem vocês nada disto seria possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Essa dissertação teve como referência o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu para analisar o trabalho docente relacionado ao ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Sul de Minas Gerais. A atuação das docentes ganhou característica particular pelo fato de atuarem com especificidade no ensino de História mesmo possuindo uma formação inicial generalista em Pedagogia. Tal situação levou nossa pesquisa a identificar os condicionantes que contribuíram para o desenvolvimento profissional docente, considerando que a condição de iniciação à docência surgiu como dado que engendrou novos aspectos à pesquisa. Dessa forma, o uso de entrevistas e dos planos de aula serviu como referência para a construção dos dados que permitiram compreender a constituição do saber e da prática docente acerca do ensino de História nos anos iniciais. A formação do conhecimento e da prática docente foi compreendida através da relação com o capital cultural angariado, da valorização da troca de experiência com os pares, das vivências do período de pré formação e do diálogo com a produção midiática. Além disso, confirmou-se um olhar presente no levantamento bibliográfico de crítica à formação inicial considerada superficial no que tange ao ensino de História. Sendo assim, como resultado final surge indícios da presença de um *habitus* múltiplo que permeia o desenvolvimento profissional docente.

Palavras chaves: *Habitus*. Ensino de História. Desenvolvimento profissional docente.

## **ABSTRACT**

This dissertation was based on the concept of habitus developed by Pierre Bourdieu to analyze the teaching work related to the teaching of History in the early years of elementary school in a Municipal Education Department in a city in the south of Minas Gerais. The role of the professors gained a particular characteristic due to the fact that they act with specificity in the teaching of History, even though they had an initial generalist education in Pedagogy. This situation led our research to identify the conditions that contributed to the professional development of teachers, considering that the condition of initiation to teaching emerged as a fact that engendered new aspects of the research. Thus, the use of interviews and lesson plans served as a reference for the construction of data that allowed understanding the constitution of knowledge and teaching practice about the teaching of History in the early years. The formation of knowledge and teaching practice was understood through the relationship with the cultural capital raised, the appreciation of the exchange of experience with peers, the experiences of the pre-training period and the dialogue with media production. In addition, it was confirmed a look present in the bibliographic survey of criticism of initial training considered superficial in relation to the teaching of History. Thus, as a final result, there are signs of the presence of a multiple habitus that permeates the professional development of teachers.

**Keywords:** Habitus. History teaching. Teacher professional development.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História: objetivos principais dos Artigos, por áreas de trajetórias dos autores (1970-2014) .....	87
Tabela 2 – Carga horária para Anos Iniciais 4º e 5º ano.....	109
Tabela 3 – Professores responsáveis pelo ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	111
Tabela 4 – Plano de aula professora Eduarda.....	147
Tabela 5 – Plano de aula da professora Elis.....	148

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Imagem 1 - Plano de aula professora Maria.....	146
Imagem 2 - Plano de aula professora Maria.....	147
Imagem 3 – Plano de aula professora Taís.....	151
Imagem 4 – Plano de aula professora Taís.....	151
Imagem 5 – Plano de aula professora Patrícia.....	152
Imagem 6 – Plano de aula professora Patrícia.....	152
Imagem 7 – Plano de aula professora Patrícia.....	153

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Ensino a distância
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
OSP	Organização Sócio Política Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNICESUMAR	Centro Universitário Maringá
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNIS	Centro Universitário do Sul de Minas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A ESTRUTURAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE BOURDIEU.....</b>	<b>19</b>
2.1	A CONSTRUÇÃO DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL.....	19
2.2	TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	22
<b>2.2.1</b>	<b>Trabalho docente e desenvolvimento profissional.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O Início da docência e suas particularidades.....</b>	<b>41</b>
2.3	POR UMA SOCIOLOGIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM UMA ÓTICA BOURDIEUSIANA.....	47
2.4	PESQUISAS CORRELATAS.....	58
2.5	O USO DE CONCEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO.....	78
2.6	O HABITUS PROFESSORAL E O CAPITAL CULTURAL COMO CONDICIONANTES DO TRABALHO DOCENTE.....	98
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE E A ATUAÇÃO DO REGENTE II.....</b>	<b>108</b>
3.1	CONTEXTUALIZANDO O PROFESSOR REGENTE II.....	108
3.2	O PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
3.3	A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: O USO DE ENTREVISTAS E OS PLANOS DE AULA DAS DOCENTES.....	117
3.4	O MODUS OPERANDI DE BOURDIEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	122
<b>4</b>	<b>REGENTE II: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL.....</b>	<b>127</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando fiz opção por ingressar no curso de graduação em História tinha em vista compreender os aspectos econômicos, políticos e culturais presentes nas relações sociais. A curiosidade e o gosto pela leitura foram meu combustível inicial, assim como a busca por um olhar crítico sobre os diferentes aspectos do conhecimento histórico produzido e acumulado pela humanidade.

No decorrer do curso de graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF) percebi que o surgimento de um tema de pesquisa está diretamente relacionado às experiências de vida que cercam o pesquisador. Foi acreditando nessa afirmação feita durante uma aula da disciplina História Oral ministrada pelo professor Marcos Alvito Pereira de Souza, que a partir do momento em que comecei a dar aulas, procurei identificar situações do cotidiano escolar propensas a serem transformadas em problemas pertinentes ao universo da pesquisa acadêmica.

Ao abordar minha breve trajetória acadêmica, tenho certeza de que meu olhar como pesquisador começou a se aguçar durante a disciplina de História Oral. Foi naquele momento que percebi que poderia compreender as relações humanas e considerar o que estava próximo da minha vivência, abandonando o mero trato com os documentos e aspectos do passado. Hoje, como professor de educação básica, procuro desenvolver tal pensamento, valorizando os assuntos referentes ao cotidiano escolar.

Após o período da graduação e diante da necessidade de ingressar de forma imediata no mundo do trabalho, tive como foco os concursos públicos para professor de educação básica. Nesse momento de estudo e de início da docência alguns desafios começaram a surgir: as primeiras experiências como professor, o contato com os primeiros alunos e a busca pela afirmação profissional.

Logo me estabilizei profissionalmente, sendo aprovado em dois concursos públicos. Venho atuando como professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e como professor de uma Prefeitura Municipal no Sul de Minas Gerais. Depois do primeiro objetivo alcançado, ou seja, ter condições de sustentar a minha família, procurei retomar minha atenção para os estudos de pós-graduação.

Ao sair da cidade do Rio de Janeiro para morar no interior de Minas Gerais identifiquei na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) a possibilidade de me aproximar

dos estudos e pesquisas feitos na área da educação. Seguindo a sugestão de um amigo, optei por ingressar como aluno não regular no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL, pois durante minha atuação como professor de educação básica senti a necessidade de ampliar meu olhar sobre os estudos produzidos acerca da temática da educação, fugindo um pouco dos estudos históricos. Percebi que em diversos momentos o meu olhar como professor de História mostrava-se insuficiente para compreender a dinâmica do cotidiano escolar. Portanto, ao frequentar a disciplina Educação e Sociedade do programa de Mestrado em Educação da dita instituição sul mineira, pude ter contato com autores da Sociologia da Educação que me levaram a refletir sobre diversos aspectos da realidade escolar de forma mais profunda e específica.

Foi nessa trajetória que me identifiquei com temas que abordam a cultura escolar, sendo seus aspectos compreendidos como

“um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização)” (JULIA, 2001, p. 10).

Nesse caminho, caracterizado pela busca por um tema de pesquisa, predominou um olhar naturalmente alimentado pelas vivências atreladas ao trabalho como professor de educação básica de diversas escolas públicas do Sul de Minas Gerais. A pesquisa acadêmica relacionava-se com a procura por uma problemática que pudesse contribuir para a compreensão mais detalhada dos elementos que constituem o trabalho docente.

Como professor da educação básica construí minha caminhada profissional, atuando como professor de História no ensino fundamental II, basicamente ministrando aulas para alunos matriculados do 6º ao 9º ano. No decorrer dessa trajetória, pude perceber a recorrência de uma fala por parte dos professores que atuam no ensino de História: “os alunos não aprendem o suficiente nos anos iniciais do ensino fundamental, chegando ao 6º ano cheios de defasagens”. Essa afirmação apareceu para mim de forma mais sistematizada a partir de uma reunião realizada por um órgão público em 2018, cujo objetivo principal era a discussão sobre os conteúdos curriculares para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse período estava frequentando como aluno não regular as aulas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), no qual pude retomar, depois de dez anos de formação e atuação profissional, o contato com o ambiente

acadêmico e de pesquisa em educação. Foi nesse momento de formação que me aproximei dos autores da Sociologia da Educação, por exemplo, Bourdieu, Elias, Saviani e Williams. Essa experiência foi determinante para uma compreensão mais precisa sobre os aspectos presentes na cultura escolar inclusive nos processos referentes à práxis docente.

Para mim, frequentar esses espaços de formação, ou seja, a atuação como professor de educação básica, a presença nas reuniões que completam a carga horária docente e a participação no ambiente da pós-graduação em educação contribuiu para o desenvolvimento das questões que alimentaram essa pesquisa.

Importante frisar que um dos desafios propostos por esse projeto foi a viabilização de um tema que unisse as disposições presentes no cotidiano escolar com as discussões vivenciadas no ambiente acadêmico.

Conforme mencionado, a reunião sobre os componentes da Nova Base Comum Curricular serviu como estímulo. No momento em que foi questionada a forma precária como alguns alunos demonstravam seu saber sobre os conhecimentos históricos para mim surgiu uma questão: como se constitui o trabalho das professoras<sup>1</sup> que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Ao invés de questionar a qualidade desse trabalho, meu objetivo principal era compreendê-lo, pois mesmo atuando por mais de uma década como servidor<sup>2</sup> dessa rede de ensino, nunca foi disponibilizada para mim a oportunidade de conversar com alguma professora que atuasse no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebi que o próximo passo seria obter informações sobre a atuação e a formação dessas professoras.

Foi nesse momento que encontrei uma particularidade, ao identificar durante um levantamento inicial que a atuação das professoras nos anos iniciais no ensino fundamental dava-se de forma diferente do tradicional. Geralmente, as docentes responsáveis por essa etapa de ensino atuam de forma generalista, ministrando aulas de todos os conteúdos para uma mesma turma, por exemplo, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. No caso da rede municipal, utilizada como parâmetro para esse estudo, identifiquei a presença de uma divisão dessas disciplinas em dois tipos de profissionais: o professor regente I (RI)

---

<sup>1</sup> O uso do termo professora aparecerá com mais frequência no decorrer do texto, pois retrata de forma fidedigna o predomínio das mulheres que atuam, na rede de ensino estudada, como regentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Atuo como professor de História nos anos finais do ensino fundamental II na rede de ensino que serviu como campo para essa pesquisa. Essa rede de ensino faz parte da Secretaria de Educação de um município do Sul de Minas Gerais.

responsável pelo ensino de Português e Matemática e o professor regente II (RII) responsável pelo ensino de História, Ciências e Geografia. Mesmo podendo variar o tipo de disciplinas ministradas pelo regente II (RII), o trabalho dele ocorre de forma específica a partir de uma atuação delimitada a alguns conteúdos.

Nesse sentido, surgiu a oportunidade de compreender como era realizado o trabalho dessas professoras, que mesmo não tendo uma formação específica passariam a atuar de tal forma, pois seriam as responsáveis por ministrar aulas específicas sobre o ensino de História para diferentes turmas. Uma nova questão surgiu: quais seriam as possibilidades desse trabalho feito de forma diferenciada se comparado a uma atuação generalista em relação ao ensino de História?

Seria importante pensar a atuação de profissionais possuidoras de uma formação em Pedagogia com tendência generalista, mas que por uma nova estruturação dos cargos de professor passaram a atuar tendo como base uma prática profissional caracterizada por uma especificidade no trabalho realizado.

Ao utilizar a bagagem teórica presente nas leituras que fiz como aluno não regular das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL, surgiu para mim a possibilidade de relacionar essas questões embrionárias à formação docente tendo como foco o trabalho dessas professoras responsáveis por ministrar as aulas de História.

Ao pensar a formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999) como algo de longa duração e caracterizado pelo processo de continuidade, identifiquei uma oportunidade de compreender a formação e a atuação dessas professoras com base no referencial teórico bourdieusiano, dialogando com os conceitos de *habitus* e capital cultural. Nesse momento, os estudos que se propuseram a compreender a educação tendo em vista um viés cultural mostraram-se um caminho fértil para a análise do trabalho docente.

Compreender o trabalho docente realizado no ensino de História através da perspectiva do conceito de *habitus*, apresentado nos estudos de Bourdieu, tornou-se uma das particularidades desse estudo. A princípio, tal iniciativa mostrou-se associada a uma nova perspectiva interpretativa, visto que durante o levantamento bibliográfico realizado como uma das etapas dessa pesquisa, a compreensão do ensino de História tendo em vista o *habitus* profissional não se mostrou um elemento recorrente na bibliografia. Sendo assim, apesar de identificar um conjunto de pesquisas correlatas ao nosso tema, o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, não se mostrou frequente nas plataformas de pesquisa utilizadas estudos que associassem o conceito de *habitus* ao ensino de História.

O levantamento de dados buscou identificar aspectos da formação e da prática profissional das professoras Regentes II (RII). Para isso, privilegiou-se o trabalho com entrevistas, em que o saber docente e o capital cultural acumulado seriam relacionados à constituição do *habitus* profissional.

Como Julia destaca, as "normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o *corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens* e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores" (JULIA, 2001, p. 10, grifo nosso).

O nosso estudo valorizou o ponto de vista das professoras que atuavam como Regentes II (RII) ao procurar identificar seus diversos canais de formação. Ao optar por uma aproximação com os estudos culturais um dos caminhos foi referir-se aos aspectos informais de formação. Logo, torna-se válido destacar a relação entre desenvolvimento profissional e capital cultural, sendo esse último identificado como um dos elementos formadores do *habitus* profissional.

Segundo Bourdieu:

“Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

O autor francês utiliza o conceito de capital cultural para compreender os efeitos e características do processo de exclusão escolar. Contudo, tal conceito permite analisar a influência da herança cultural e do nível cultural global da família no desenvolvimento profissional docente, inclusive no processo de construção de um olhar reflexivo por parte do professor, sendo um condicionante do *habitus*.

Nesse sentido surge a questão que norteia a pesquisa: Quais as relações entre o *habitus* profissional e a configuração do ser professor de História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para responder essa questão a pesquisa tem como objetivos: 1º Analisar aspectos da formação formal e informal dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no referente ao ensino de História, considerando as diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional; 2º Compreender as práticas culturais que norteiam os docentes e o sistema

escolar, enfatizando as múltiplas influências do capital cultural nesse processo e suas consequências para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. 3º Relacionar aspectos da formação docente com a prática profissional a fim de compreender e captar o sentido que a palavra autonomia apresenta para o professor no que diz respeito a uma atuação crítica e reflexiva sobre o seu trabalho considerando a construção de novos significados culturais.

O uso de entrevistas associadas à análise dos planos de aula mostrou-se um caminho essencial para nortear os aspectos formativos das profissionais que trabalhavam como professoras Regente II (RII). O uso dessa técnica de coleta de dados possibilitou a identificação de elementos, assim como a sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, "o emprego de metodologias (auto)biográficas em pesquisas científicas educacionais suscita ao professor-participante um desencadear reflexivo sobre seu próprio percurso formativo-pessoal, o qual se integra ao desenvolvimento profissional, cognitivo e experiencial alcançado até o momento pelo sujeito-professor" (CARLINDO, 2009, p. 58).

Ao promover um mapeamento sobre a situação do cargo de professor regente II (RII) relacionado ao ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental I uma situação inesperada delimitou os rumos da pesquisa. Parte considerável dessas profissionais enquadravam-se na definição de professoras iniciantes. No geral, a falta de experiência dessas profissionais na atuação como professoras RII foi identificada, mostrando-se um dado interessante.

A partir daí, o ensino de História nos anos iniciais, a estruturação do *habitus* e o desenvolvimento profissional na etapa da iniciação à docência relacionaram-se como um objeto de estudo que teria diferentes frentes de análise, porém disseminados a partir de um único fio conduto centrado na constituição de um *habitus* profissional.

Nesse sentido, esta dissertação procura pensar o cotidiano escolar e o trabalho docente, ou seja, aspectos de uma cultura escolar tendo como propósito contribuir para uma discussão que reflita sobre o valor da escola pública e do sistema educativo. Sem querer ser pretensioso, seria enriquecer o debate citado por Cortella ao trazer a concepção denominada de *otimismo crítico*, em que o autor procura retratar a relação presente entre a sociedade e a escola. De acordo com esse pensador uma concepção baseada no *otimismo crítico* pretende "indicar o valor que a Escola deve ter, sem cair na noção de neutralidade ou colocá-la como inútil para a transformação social" (CORTELLA, 2004, P. 135). Significa compreender as possibilidades

que estão presentes no cotidiano escolar, reconhecendo esse espaço tanto no seu viés conservador como no seu caráter inovador. Relaciona-se a compreensão do trabalho docente a partir da sua *autonomia relativa*<sup>3</sup> (CORTELLA, 2004), identificando o docente e suas construções culturais que são postas de forma objetiva e subjetiva tal qual os reflexos dessas construções nas suas decisões profissionais.

Importante compreender, no conjunto deste trabalho, que a escola e sua construção cultural devem ser analisados através de um olhar que identifique a presença dos fatores extraescolares e intraescolares (CORTELLA, 2004). É na interação desses dois fatores que uma análise sociológica deve se debruçar. Diante desse ponto de vista, cabe lembrar a importância dos estudos de Pierre Bourdieu que lançou uma luz na discussão sobre a presença dos fatores externos à escola ao compreender sua participação na construção do fracasso escolar dos alunos oriundos dos setores populares. Seguir esse referencial teórico significa ter em mente que o sucesso ou o fracasso escolar estão associados a diversos fatores que devem ser compreendidos para além dos muros da escola, porém sem desvalorizarmos seus acontecimentos internos.

É no sentido de contribuir para essas discussões que permeiam a Sociologia da Educação que esta dissertação busca traçar seu caminho. Sendo assim, a primeira parte deste estudo discutirá a construção do referencial teórico utilizado como suporte para a análise dos dados coletados, assim como apresentar um conjunto de estudos correlatos aos temas abordados durante a pesquisa. A segunda parte trabalhará o aspecto metodológico, além das características do processo de obtenção dos dados. A terceira parte procurará analisar os dados coletados e apresentar as correlações feitas por este pesquisador no que diz respeito ao tema pesquisado.

---

<sup>3</sup> Para Cortella (2004) o papel do professor e da escola não é inteiramente neutro, nem absolutamente limitado, havendo uma autonomia relativa.

## **2 A ESTRUTURAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE BOURDIEU**

Não deixando de reconhecer a complexidade dos estudos e escritos de Bourdieu, a construção do quadro teórico baseia-se no diálogo com autores que utilizam os conceitos do sociólogo francês, seja para a construção de estudos e pesquisas relacionados à área da educação, seja numa apresentação mais didática das construções dos estudos teóricos bourdieusianos.

Dentro desta proposta de compreensão dos estudos de Bourdieu e sua importância para as produções no campo educacional, esta seção será dividida em quatro partes. A primeira parte terá como propósito contextualizar o pensamento do autor na sociologia da educação, sendo utilizados como suporte os estudos de Afrânio Catani, Denice Catani, Gilson Pereira, Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira. Na segunda parte, serão debatidos os estudos que tratam do tema trabalho docente, considerando pesquisas responsáveis por um enfoque associado à prática docente e valorizando o diálogo com pesquisas que contextualizam o trabalho docente de acordo com um parâmetro mais amplo relativo às políticas públicas para a educação. Além disso, serão discutidos aspectos do desenvolvimento profissional docente, enfatizando-se a fase da iniciação à docência. Na terceira parte desta seção serão discutidos, de forma geral, os conceitos produzidos por Bourdieu, que oferecem elementos para a construção do suporte teórico para a análise dos dados que norteiam esta pesquisa. Na quarta parte serão destacadas as pesquisas correlatas ao nosso tema que procuram compreender aspectos do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como o uso do conceito de *habitus* para compreender aspectos do trabalho docente.

### **2.1 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL**

Ao analisar aspectos da práxis docente, no caso desta pesquisa relacionados ao ensino de História, os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu oferecem suporte para a

estruturação de um olhar sobre as questões culturais que permeiam o trabalho docente. A constituição do *habitus* professoral<sup>4</sup> e sua relação com aspectos do capital cultural oferecem o suporte necessário para essa análise sociológica pautada nessa perspectiva cultural.

Nesse sentido, torna-se imprescindível uma breve abordagem sobre a utilização da produção intelectual de Bourdieu no campo educacional brasileiro, visto que o estudioso francês é um autor presente nas produções científicas no campo da Sociologia da Educação. Contudo, ao pensar as práticas pedagógicas, a construção teórica de Bourdieu pode ser definida como incipiente, abrindo espaço para a constituição de um importante objeto de estudo.

Para autores como Gilson Pereira, Denice Catani e Afrânio Catani (2001), os estudos sociológicos do pensador francês foram determinantes para o reconhecimento dos mecanismos de poder presentes no espaço escolar, identificando aspectos da reprodução cultural e social na constituição do campo educacional<sup>5</sup>.

Ao constituir um mapeamento das produções acadêmicas que utilizaram o arcabouço teórico da sociologia de Bourdieu, Pereira, Catani e Catani (2001) destacam as formas de apropriação dos estudos desse autor em três categorias: *apropriação incidental*, na qual estão presentes citações rápidas ao autor, relacionando-o com outros autores da Sociologia da Educação e descartando uma reflexão mais ampla sobre a concepção teórica de Bourdieu e os temas desenvolvidos por seus estudos; *apropriação conceitual tópica*, em que são utilizados conceitos do autor, mesmo que de forma assistemática, servindo de suporte para o diálogo com uma concepção teórica abarcada em outros autores; *apropriação do modo de trabalho*, em que se define a “utilização sistemática de noções e conceitos do autor (campo, estratégia,

---

<sup>4</sup> O conceito de *habitus* professoral foi organizado por Marilda Silva (2003), que analisou os elementos formadores do trabalho docente. A partir de uma perspectiva bourdieusiana, a autora constatou a valorização do domínio do conteúdo, da explicação e da relação teórico-prática como características que fundamentam uma prática pedagógica considerada bem-sucedida por parte dos alunos. Esses domínios combinados e estruturados a partir das experiências vivenciadas pelos futuros professores no contexto escolar caracterizariam uma influência da prática no processo formativo desses profissionais. Nesse sentido, a autora enfatiza a relação dos aspectos objetivos estruturadores da práxis docente, relativizando o predomínio da concepção teórica antevista pela Didática como elemento formador predominante. O conceito de *habitus* professoral será trabalhado de forma mais específica nesta seção, mais especificamente no levantamento bibliográfico, que busca apresentar as pesquisas correlatas ao nosso tema.

<sup>5</sup> Ao longo do texto será apresentada a forma como os estudos de Bourdieu impactaram nas pesquisas em educação realizadas no Brasil, pois diferentes interpretações sobre os escritos de Bourdieu contribuíram para o surgimento de críticas ao autor, assim como a valorização da sua pesquisa como um caminho para desconstruir determinadas visões que predominavam no campo educacional brasileiro.

*habitus* etc.), bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante etc)” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65).

Além de destacar a forma como a produção teórica foi pontuada/posicionada na produção acadêmica efetuada pelos pesquisadores no Brasil, o texto de Pereira, Catani e Catani faz uma análise das interpretações dadas à produção bourdieusiana no país. Os primeiros artigos de Bourdieu chegam ao Brasil na década de 1970, sendo enquadrados na perspectiva da apropriação incidental, tendo pouca relevância nos estudos associados ao contexto educacional. Contudo, no início da década de 1980, os estudos de Bourdieu no campo educacional começam a ganhar destaque sobretudo a partir de uma interpretação baseada na “cobrança de *pressupostos políticos* na leitura de Bourdieu” (CATANI; CATANI; PEREIRA; 2001, p.66, grifo do autor). Para os autores, essa interpretação ficou caracterizada por retirar os conceitos de Bourdieu do seu contexto de produção, restringindo-os a uma perspectiva pessimista e taxada de ser “crítico-reprodutivista” que não construía propostas/alternativas para transformação social por meio da escola.

Dessa forma, as análises oferecidas aos estudos do autor francês estariam associadas a um campo educacional caracterizado pela formação de uma militância política que os escritos de Bourdieu não pretendiam abraçar. Conseqüentemente, “a sociologia de Bourdieu, sem dúvida, estava condenada à perda de legitimidade num campo em crescente politização” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 68).

Em meados dos anos 1990, as diferentes leituras sobre os textos de Bourdieu na área da educação possibilitaram a relativização dos conceitos propostos por esse autor, assim como seu modo de trabalhar influenciou um número maior de pesquisas. Segundo Pereira, Catani e Catani, a produção do autor foi determinante para a estruturação de pesquisas acerca das especificidades dos espaços educacionais – incluindo o contexto escolar - abordando um conjunto de temáticas e afastando-se da dicotomia que restringia o autor à temática reprodução/transformação.

Ao propor a compreensão sobre os aspectos formativos do trabalho docente, esta pesquisa abraça o uso de parte do repertório teórico proposto por Pierre Bourdieu, buscando uma ampliação no que se refere à reflexão da práxis profissional do professor. O mapeamento dos aspectos culturais e simbólicos objetivados pelo professor faz parte de um processo de reflexão acerca de sua formação, a partir da constituição de um *habitus* profissional que

estaria além das concepções teóricas da Didática como foi delimitado pelos estudos de Marilda da Silva (2003). Ao seguir essa linha interpretativa para compreender o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se fundamental apresentar e refletir alguns conceitos construídos por Bourdieu no decorrer de sua trajetória acadêmica.

## 2.2 TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Reconhecemos como necessária a reflexão sobre o peso da tradição escolar no processo de constituição do ser professor. Esse componente instituído historicamente age na organização do trabalho docente e dialoga com os outros componentes culturais que permeiam o ser professor, surgindo a necessidade de compreensão dos saberes presentes na prática cotidiana dos professores.

Para Gauthier e Mellouki, o saber docente é

“esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo, *pouco importando*, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção do mundo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido a um só tempo como um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar [...]” (2004, p. 551-552, grifo nosso).

A nossa pesquisa segue uma linha de concordância com os autores no que se refere a valorização da concepção de mundo dos educadores e os efeitos dessa influência na sua prática profissional. Dessa forma, ao interpretar os aspectos que permeiam o cotidiano do professor seja na instituição escolar, seja nos âmbitos da vida privada, estamos reconhecendo a presença desses campos na constituição do saber docente. Além do conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial, as experiências adquiridas na pré-formação e no seu contexto de atuação profissional são determinantes para uma análise mais elaborada sobre o trabalho docente.

Ao propor um estudo que busque compreender aspectos da formação e da prática profissional do professor, a nossa pesquisa encontrou no termo trabalho docente suporte para um olhar sobre os diversos aspectos que compõem o ser professor. Portanto, pensar o trabalho docente significa, para esta pesquisa, compreender os aspectos culturais que cercam a formação do professor e identificar a constituição do *habitus* profissional dos professores iniciantes que trabalham com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

A concepção de trabalho docente abordada nesta pesquisa está em consonância com a interpretação de Sandra Azzi (2008), que o compreende como uma práxis criadora, na qual o trabalho realizado na sala de aula é analisado a partir da ação docente e do cotidiano que a cerca.

Nesse sentido, “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação [...], considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho” (AZZI, 2008, p. 38).

A compreensão do trabalho docente, nessa perspectiva, significa contextualizar o cotidiano do trabalho efetuado. Portanto, uma análise precisa da ação docente requer uma relação de proximidade com os aspectos históricos e culturais relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Azzi procura compreender o trabalho docente a partir da sua inserção no modo de produção capitalista, numa perspectiva que dialoga com os estudos de Marx, em que o ser humano é compreendido como o “responsável pela história da sociedade. [...] responsável pela cultura, entendendo-se esta como o mundo construído pelo homem” (2008, p. 40). A docência, nesse contexto, seria o momento em que o professor teria um papel ativo sobre o processo educacional, caracterizando-se profissionalmente por diferenciar-se do trabalho na concepção material, pois a ação docente seria constituída por uma relação dialética com o saber escolar, o saber pedagógico e as vivências presentes nos alunos, que se constituem como o foco do trabalho do professor.

Apesar de o cotidiano escolar ser caracterizado por uma divisão do trabalho, fruto de uma racionalidade técnica que buscava definir o papel do professor como o de um executor de projetos/propostas pré-estabelecidas, Azzi (2008) define que o trabalho do professor possui sua particularidade por se constituir num trabalho desenvolvido de forma integral, associado a um saber pedagógico instituído.

O saber pedagógico seria construído no cotidiano do trabalho realizado pelo professor a partir da relação com os espaços que constituem a escola, considerando seu aspecto físico e organizacional. Nessa perspectiva, há uma valorização do aspecto prático que cerca o trabalho do professor distanciando-se de uma valorização acentuada dos debates teóricos sobre educação. Ao valorizar a prática, Azzi destaca: “é isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança

mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula” (2008, p. 44).

Para compreender o saber pedagógico constituído na prática e norteador do trabalho docente, uma análise que valoriza os aspectos culturais que cercam o professor tende a colaborar para o reconhecimento dos diferentes aspectos formativos desse profissional. A relação com a prática seria impulsionada pelos desafios impostos por sua ação pedagógica imediata.

Sendo assim, a estruturação de um *habitus* profissional dialoga com as especificidades do trabalho docente e contribui para que se pense a relação teórico-prática no processo de formação/atuação, ou seja, práxis docente. Conforme ressalta Azzi, “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica”. (2008, p. 47).

Todo esse conjunto que norteia o trabalho docente contribui para a relativização do processo de desenvolvimento profissional do professor. Pensar o trabalho docente como parte de um processo ao mesmo tempo de objetivação e de subjetivação significa, entre outras coisas, identificar um conjunto de elementos culturais, ou seja, as diferentes matrizes culturais que permeiam o desenvolvimento profissional analisando como essas matrizes influenciam a organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Tais elementos relacionam-se involuntariamente para a estruturação do *habitus* profissional, sendo esse um dos aspectos do desenvolvimento profissional docente, caracterizando a sua práxis.

Ao considerar o conceito de desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa enxerga a formação do professor numa perspectiva ampliada e processual a partir da presença de elementos culturais associados ao meio social que permeia os professores. Por exemplo, a angariação de capital cultural, assim como a relação com diferentes tipos de mídias que caracterizam a produção cultural.

Sobre a relação prática docente e constituição do *habitus*, Pimenta (2008) destaca a importância de se compreender

“[...] o significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a

partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.” (2008, p. 19)

Ao usar o termo saberes da docência Pimenta procura compreender a formação de professores e sua articulação com a construção da identidade docente. Dentre os saberes docentes que compõem a formação dessa identidade a autora destaca a experiência, o conhecimento e as noções pedagógicas. Sobre os estudos de Pimenta, é possível identificar, no seu objeto, um olhar mais amplo no que se refere à compreensão sobre os aspectos que compõem o trabalho docente, pois a autora vai além da valorização da prática como elemento constituinte do saber pedagógico. Dessa forma, torna-se válido compreender a interpretação dada por essa pesquisadora ao descrever os componentes que estabelecem o saber docente<sup>6</sup>.

O saber docente associado à *experiência* para Pimenta (2008) estaria relacionado aos “saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar [...]. Também sabem o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada” (PIMENTA, 2008, p. 20). Nesse sentido, cabe à formação inicial discutir esse conhecimento prévio do aluno acerca da profissão e promover a passagem do *conhecer a docência como aluno* para *o ser docente profissionalmente*. A experiência que compõe o ser professor começa na relação dos professores no momento em que esses eram alunos, a partir das suas referências, sejam positivas ou negativas com os seus professores do passado. Contudo a experiência não é constituída de maneira pontual, sendo também formada pela relação do professor com aqueles professores presentes no seu cotidiano de trabalho atual.

Outra dimensão do saber docente seria a valorização do *conhecimento*. Esse estaria relacionado ao trabalho do professor com a informação referente ao seu conteúdo de ensino. Esse trabalho seria caracterizado por uma postura de análise da informação a partir de sua classificação e contextualização. A valorização de conscientização e do progresso da sabedoria do educando seria o resultado do conhecimento consolidado. Dessa forma, para Pimenta, a escola e o trabalho docente teriam um papel de consolidação do processo emancipatório do aluno no referente à criação de instrumentos que possibilitassem a formação de uma consciência crítica desse estudante.

A autora reconhece a presença de diferentes matrizes culturais como instituições produtoras de informação, porém, para possuírem um papel formativo mais sólido, tais

---

<sup>6</sup> Assim como Pimenta (2008), os estudos de Dalila de Oliveira (2004; 2017) reforçam a ideia de que o trabalho docente deve ser compreendido para além das atividades praticadas na sala de aula.

informações devem ser trabalhadas a partir do conhecimento desenvolvido em outras instâncias formadoras, por exemplo, o espaço escolar e o trabalho docente<sup>7</sup>. Pimenta destaca que

“[...] a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” (2008, p. 22, grifo do autor) .

Portanto, o papel da escola como espaço de construção do saber ratifica uma visão emancipadora que encontra na construção de um trabalho docente comprometido com a valorização do conhecimento aspecto fundamental para a promoção de um ensino que contribua para o desenvolvimento humano.

Ao utilizar um posicionamento mais taxativo, Azzi (2008) percebe que é na prática docente que o professor constitui-se como agente da transformação ao instituir no seu trabalho um viés que possibilite a construção da escola como local de desenvolvimento da essência humana.

Contudo perspectivas que abraçam o trabalho docente a partir de uma visão transformadora podem exacerbar as funções sociais do ofício de professor. Sendo mais pontual, torna-se fundamental a construção de um olhar mais abrangente para que não se despeje sobre a figura do professor responsabilidades extrínsecas ao seu cargo. Por exemplo, atribuindo a esse profissional funções exclusivas e intensificadas no que se refere à construção de uma visão emancipatória por parte dos alunos.

É claro que trabalhar uma postura crítica e a valorização de um posicionamento favorável à democracia e à defesa pela igualdade faz parte da ação docente, porém o sucesso ou fracasso escolar, incluindo nesse caso a questão emancipatória, não podem recair diretamente e somente sobre a figura do professor.

---

<sup>7</sup> Interessante compreender a visão instituída por Setton sobre a relação entre diferentes matrizes culturais e a constituição do *habitus* na contemporaneidade. Para Setton, a mídia estaria assim como a escola e a família, ocupando um papel formador significativo. Contudo, mostrando um contraponto, Pimenta apesar de identificar que a exposição aos meios de informação corresponde a um fator de constituição do *habitus*, reforça a ideia de que os instrumentos de decodificação instituídos no conhecimento seriam passados predominantemente pela escola. A construção teórica proposta por Setton será trabalhada de forma mais detalhada ao longo do texto, especificamente no quadro teórico que apresenta os conceitos de Bourdieu.

Alonso (2003) reconhece que a prática docente geralmente está apoiada num trabalho configurado pela relação ensino e transmissão do conhecimento. A autora reconhece a necessidade de reestruturação do trabalho feito na sala de aula, porém apresenta uma ressalva, pois muitos professores temem o surgimento de novas características impostas ao seu trabalho e, dentro dessa perspectiva, tendem a sentir-se pressionados a partir da chegada de novos desafios. O cargo de professor normalmente estaria acompanhado por um conjunto de pressões. Por exemplo, o anseio por resultados imediatos e a cobrança dos responsáveis diretos pelos alunos, assim como o surgimento de um conjunto de exigências por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino, seja na esfera estadual, municipal ou o no próprio contexto do local de trabalho. Sendo assim, o sentimento de fracasso e o de culpa atingem a identidade docente e, conseqüentemente, o seu trabalho.

Alonso (2003) resgata o termo *mal-estar docente* para definir esse conjunto de sentimentos negativos que recaem sobre o professor. O resgate promovido pela autora dessas referências presentes no trabalho docente ajuda a ilustrar o que ocorre quando o professor é categorizado como aquele responsável, quase que exclusivamente, pelo papel de “desenvolver” um viés emancipatório na educação básica.

É importante perceber que o aspecto cultural que cerca o aluno, a escola e os professores é constituído por diversas matrizes culturais que possuem participação direta na estruturação dos seus diferentes tipos de *habitus*. Dentro da perspectiva bourdieusiana, o trabalho docente pode ser definido como um dos fatores que podem colaborar para a construção de um viés emancipatório na educação básica. Para se ter um olhar mais preciso e amplo sobre a relação emancipação e educação, seria necessário a construção de um olhar relacional a partir de um conjunto de fatores que cercam o contexto educacional e escolar.

Oliveira (2004) pontua essa necessidade de constituir-se um olhar mais amplo sobre o trabalho docente identificando-se os fatores organizacionais que interferem no seu funcionamento,

“os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. [...]. o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (2004, p. 1140).

A autora destaca o peso das questões organizacionais sobre o trabalho docente. As mudanças pedagógicas e administrativas colocadas em prática e que não levam em consideração os desafios que recaem sobre o trabalho realizado no cotidiano da sala de aula contribuem para uma precarização do ser professor. Nesse caso, atingindo inclusive o processo de autonomia do professor.

Para Pimenta (2008), uma terceira característica do saber docente é constituído pelo saber pedagógico e didático, que deve ter como objeto de partida e de chegada a realidade da prática docente associada às questões sociais. Todavia é partindo dessa premissa de que a compreensão das questões culturais que cercam a escola pode contribuir para o surgimento de possibilidades em termos de relativização dos aspectos teóricos e práticos que cercam a docência. Sem desqualificar o aspecto teórico da formação docente a autora enfatiza para uma necessidade de aproximação dos futuros professores com as discussões que cercam o campo da Didática e da Pedagogia, ou seja, reconhecendo as questões relacionadas à prática.

Conforme Pimenta destaca, “frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*” (2008, p. 26, grifo do autor). Logo, a vivência com a prática é elemento constituidor do conhecimento pedagógico que compreende o saber docente. “Os *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os *saberes pedagógicos*. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2008, p. 26, grifo do autor).

Para a autora, caberia uma parceria essencial para a estruturação dos cursos de formação inicial a partir do estímulo à realização de pesquisas nos espaços escolares. Essas pesquisas deveriam contar com a participação dos alunos em formação inicial para que as questões práticas transformem-se em objetos de estudo, estimulando o ato de pesquisa sobre a prática como algo constante e intrínseco ao saber docente constituído.

Alonso (2003) estabelece que toda mudança que se pretenda fazer no trabalho educativo tenha na sua essência o diálogo com a prática, ou seja, com o trabalho docente já constituído.

Conforme a própria autora destaca,

“é importante que se tenha em mente a natureza do trabalho educativo quando se pensa em introduzir mudanças no trabalho docente sem que elas tenham surgido

dessa prática, pois é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos [...] isto não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com aquela realidade” (ALONSO, 2003, p. 14).

Os estudos mencionados durante a construção deste texto descrevem a importância de um olhar que leve em consideração aspectos teóricos e práticos na constituição do desenvolvimento profissional docente. O trabalho docente surge, portanto, como perspectiva de compreensão do ser professor a partir da valorização do seu cotidiano, que é composto tanto por questões teóricas como por questões práticas, sendo de fundamental importância atentar-se para as questões culturais relacionadas à sua ação.

Ao debruçar sua análise sobre a questão da prática pedagógica, Schmidt, Ribas e Carvalho (2003) optam por diferenciar dois termos que contextualizam o trabalho docente: a prática de característica repetitiva e a práxis de característica reflexiva.

A prática repetitiva estaria relacionada à resolução de situações imediatas de forma mecânica e sem um viés reflexivo predominante, sendo caracterizada pelo rompimento entre a unidade teoria e prática, “a fragmentação do conhecimento encontra espaço para efetivar-se, havendo dificuldades para a introdução do novo” (SCHMIDT *et al.*, 2003, p. 22). A prática repetitiva estaria associada a uma concepção pedagógica ligada à racionalidade técnica, na qual a burocratização tiraria a autonomia do professor, sendo esse um mero reproduzidor de ordens e diretrizes. Uma formação inicial inadequada poderia desenvolver uma prática pedagógica repetitiva.

Schmidt *et al.* (2003), ao analisarem o trabalho docente, identificam uma necessidade de se modificar a postura do professor, pois esse profissional estaria preso a um modelo formativo ultrapassado baseado numa relação de poder verticalizada entre professor e aluno. Ao dialogar com Contreras (2002), seria possível afirmar que esse posicionamento seria uma herança do modelo tecnicista baseado na racionalidade técnica.

De acordo com Contreras,

“a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (2002, p. 90).

Para a concepção tecnicista, caberia ao professor um papel de executor de planejamento elaborado pelas instâncias superiores. Dentro de uma divisão do trabalho que funcionaria de forma rígida, o professor não teria autonomia e aplicaria o trabalho elaborado por outro. Nesse contexto, ganharia destaque no ambiente escolar a figura dos supervisores pedagógicos, que seriam os responsáveis por orientar o trabalho dos professores, fortalecendo um movimento de hierarquização do espaço escolar e a valorização do conhecimento teórico sobre o prático. Essa concepção de educação não levaria em consideração os variantes humanos e sociais que cercam as relações humanas e permeiam a atividade educativa, caracterizada pela presença do imprevisível.

Segundo Schmidt *et al.* (2003), o termo práxis possui um caráter mais amplo. Ao derivar do marxismo, a práxis estaria associada à transformação da realidade humana, sendo o trabalho do professor definido a partir de um caráter consciente e intencional, ou seja, reflexivo. O trabalho colaborativo viabilizaria o fortalecimento da conscientização e a busca por uma ação docente compromissada com a prática social. Nesse contexto, o novo não seria visto com desconfiança, mas como uma necessidade. O aspecto organizacional da escola e do sistema de ensino, dentro dessa perspectiva, deve exaltar um olhar relacional entre os diferentes agentes que constroem o processo educativo. A fragmentação é algo que deve ser evitado e até combatido.

Ao ser definida como uma manifestação da práxis humana, a prática pedagógica estaria contextualizada a uma prática social mais ampla, tendo objetivos bem definidos. Assim como defende Azzi (2008), o conceito de práxis seria utilizado para promover uma aproximação entre a teoria e a prática. Para Schmidt *et al.* (2003, p. 21), “a prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-los”.

Pensar a construção do conhecimento como algo constituído socialmente encontra-se no centro da práxis pedagógica. As características que norteiam esse processo devem se basear na integração entre a teoria e a prática, pois as questões provenientes da prática contribuem para a construção do saber teórico, assim como as construções teóricas podem dialogar com as concepções da prática educativa. A própria construção do trabalho docente deve fortalecer-se pelo viés dialético com as diversas instâncias que estruturam a educação básica. A dialética deve ser identificada como condição fundamental para a construção de uma prática reflexiva contextualizada.

O ato reflexivo não pode ser um movimento exclusivo do professor na sua ação docente imediata restrita ao espaço da sala de aula ou sendo até mais otimista, no espaço restrito da sua realidade escolar. Dessa forma, a construção do conhecimento defendida por uma proposta reflexiva não pode ser vista de forma individualizada, seja na figura do professor, seja na figura dos diferentes agentes que compõem um sistema de ensino. Ganha força a defesa por um conhecimento proveniente da integração entre esses diferentes agentes, ou seja, um conhecimento construído socialmente.

Portanto, o trabalho docente pensado a partir de uma concepção pedagógica reflexiva faz oposição a uma concepção técnica, ou seja, a racionalidade técnica descrita nos parágrafos anteriores.

Segundo os estudos de Schmidt *et al.*, “o professor ainda está arraigado ao modelo de sua formação e poucos percebem que muito dos problemas que surgem na sala de aula, e na escola como um todo estão em função da própria ação docente diante do conhecimento” (2003, p. 26).

Nessa passagem é possível perceber que as autoras definem os professores como aqueles capazes de resolver diversos problemas que atingem o ensino e o contexto escolar. Contudo capacitações focadas na questão metodológica ou na atualização sobre os conteúdos ministrados são identificadas pelas instâncias responsáveis pelos sistemas de ensino como suficientes para promover um ambiente propício para que os docentes enfrentem os impasses e dificuldades da profissão. Tais medidas são criticadas por Schmidt *et al.*, que enxergam a valorização da construção do conhecimento como o principal caminho para a organização de mudanças na ação docente, viabilizando a resolução de problemas que estejam presentes no cotidiano escolar.

Um novo olhar sobre a construção do conhecimento é proposto pelas pesquisadoras, que defendem a prática de uma *educação em serviço*. Essa proposta de capacitação seria caracterizada pela compreensão da prática a partir de um movimento “dialético de ação-reflexão-ação” (SCHMIDT *et al.*, 2003, p.28).

Essa sugestão “busca escapar da dicotomia entre teoria e prática, evitando a simples justaposição ou associação que encaminharia para uma atitude apenas funcional, operativa” (SCHMIDT *et al.*, 2003, p. 28). O caminho para essa *educação em serviço* seria a valorização de uma prática pedagógica reflexiva organizada e debatida de forma coletiva, em que os

próprios professores pudessem debater sobre a sua realidade de trabalho, ou seja, seria permitir o surgimento de espaços de debate para que os profissionais presentes no cotidiano escolar pensem a construção do conhecimento, que não seria fragmentado, sendo, portanto, elaborado através de um movimento dialético.

Essa proposta indica um caminho interessante no que se refere à valorização do debate e do pensar coletivamente os problemas que atingem a escola. Todavia a sua viabilização depende de uma percepção sobre os aspectos práticos e organizacionais que compreendem a cultura escolar. É dentro dessa perspectiva que a nossa pesquisa busca refletir sobre o trabalho docente efetuado pelas professoras iniciantes, valorizando a percepção desses sujeitos no que se refere à construção do ser professor.

Nesse sentido, o trabalho coletivo tende a surgir como possibilidade para suprir as dificuldades presentes no início na profissão, favorecendo a construção de um ambiente profissional baseado na troca de experiências e no apoio mútuo. No caso específico da pesquisa, o atuar como professor Regente II (RII) nos anos iniciais do ensino fundamental tornou-se um elemento inovador no trabalho docente realizado pelas profissionais entrevistadas.

A nossa pesquisa se aproxima de Schmidt *et al.* ao buscar compreender os aspectos da prática pedagógica, porém se diferencia a partir de um ponto de vista que se debruça sobre a constituição de um *habitus* profissional. Mais do que pensar a prática docente como algo que deve relacionar-se com a resolução dos conflitos presentes no espaço escolar, seria interessante pensar como as questões que cercam a escola, inclusive seus problemas, colaboram com a estruturação do *habitus* professoral, dialogando com aspectos da cultura escolar e também das diferentes matrizes culturais que atuam como elemento estruturante do mesmo.

Como destacam Ribas e Carvalho, para manter um ambiente favorável à reflexão “a escola deve passar por uma reorganização para minimizar as limitações que se põem ao trabalho do professor reflexivo” (2003, p. 39). A limitação a uma ação reflexiva por parte dos professores estaria associada aos seguintes fatores: 1º a necessidade de uma maior permanência dos professores na escola para momentos de reflexão; 2º a baixa remuneração, pois a melhoria salarial condicionada ao regime de dedicação exclusiva seria essencial para que os professores da educação básica tivessem tempo disponível para pensar a profissão, favorecendo à produção de conhecimento científico através da prática de pesquisas associadas

às suas áreas de atuação. Uma elevada carga horária de trabalho que recai principalmente nas esferas estaduais e municipais prejudica um contexto favorável à prática reflexiva e a participação desses profissionais nos espaços científicos e acadêmicos; 3º a superlotação das salas de aula, que gera um ambiente exaustivo e contrário à reflexão; 4º a necessidade de diminuição do trabalho burocrático que atinge o docente, fazendo com que o tempo fosse dedicado à organização de um trabalho favorável à prática reflexiva.

Ao perceber que tais características norteiam o cotidiano de grande parte das escolas públicas no Brasil, fica exposto um grande desafio para que os professores e as instituições de ensino consigam organizar o seu trabalho de forma reflexiva.

Fica evidente a necessidade de um trabalho coletivo para se pensar a práxis docente. O desafio imposto aos professores é de buscar essa reflexão mesmo que o ambiente de trabalho não seja favorável. Esperar um aspecto organizacional favorável significa delegar para os agentes externos que compõem os sistemas de ensino um olhar crítico e reflexivo sobre as demandas internas das escolas. Percebe-se que os desafios são grandes para aqueles que buscam pensar a educação básica a partir do seu cotidiano, reconhecendo os seus limites e as suas necessidades.

Para Ribas e Carvalho (2003), a presença de profissionais com *mentalidade aberta* responsabilidade intelectual, entusiasmo, aptos a se oporem a preconceitos e pontos de vista intolerantes seria uma condição essencial para a prática reflexiva. Caberia aos professores reflexivos pensar a sua formação relacionando-a com a ação docente, ou seja, sua prática. Dessa proposta as autoras esboçam um conceito intitulado *prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar*, que valorizaria situações da prática e também da experiência cotidiana. Tal prática não deveria “perder os vínculos com a realidade social global, para, pela ação-reflexão-ação, compreendê-la e modificá-la, tendo em vista os fins educativos estabelecidos coletivamente [...]” (RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 41).

Sobre uma atuação reflexiva do professor no ambiente escolar é importante destacar que o “poder de mudança” dos docentes sobre o aspecto organizacional geralmente é muito limitado, tendo em vista a hierarquização das tarefas que permeia o cotidiano escolar. Um olhar reflexivo deve tomar conta da totalidade do ambiente escolar e não somente do trabalho docente.

A questão a ser aprofundada é: até que ponto os demais profissionais do sistema de ensino estão cientes da necessidade de uma reflexão mais ampla originada a partir do âmbito

escolar? Atribuir a postura reflexiva dos professores a uma condição determinante para a consolidação de “mudanças efetivas na estrutura e funcionamento da escola entre as equipes técnico-administrativa/corpo docente, professor/aluno e escolas/pais/comunidade, buscando melhoria na qualidade de ensino”, pode servir como uma atribuição de tarefas que excedem o trabalho do professor (RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 42).

Colocar sobre o olhar reflexivo do professor o “ponta-pé inicial” para mudanças estruturais na escola ou na educação básica significa uma supervalorização da tarefa docente, podendo inclusive recair sobre seus ombros a culpa pelo insucesso do sistema escolar caso esses profissionais não consigam executar as mudanças previamente idealizadas. Tal posicionamento desconsidera os aspectos culturais, o aspecto formativo dos docentes, as fragilidades dos profissionais, caso não tenham um regime de estabilidade profissional, por exemplo, uma sequência tanto no cargo como na escola ou na rede de ensino. Além disso, os docentes nem sempre possuem força política e representatividade para um posicionamento considerado relevante e apto a modificar a realidade.

Pensar o trabalho docente a partir de um viés reflexivo significa relativizar a distribuição de responsabilidades no sistema educativo, considerando os diferentes entes responsáveis pela educação. O estudo de Nunes e Oliveira (2017) ressalta a necessidade da articulação entre as políticas públicas educacionais e o trabalho docente. Para os autores, que resgatam uma série de pesquisas sobre as exigências da educação contemporânea, o desenvolvimento profissional docente deve considerar uma série de aspectos inovadores que permeiam a educação na atualidade. Alguns desses aspectos serão pontuados na sequência: 1º considerar a diversidade cultural e social do público que adentrou o contexto escolar a partir do processo de democratização do ensino ocorrido nos anos 1990<sup>8</sup>, visto que os diferentes aspectos formativos presentes no contexto familiar transformaram-se num desafio para os professores, que nem sempre possuem uma formação que tenha debatido tal característica; 2º

---

<sup>8</sup> De acordo com Oliveira (2004), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos representou uma nova orientação em relação às reformas educacionais para os países em desenvolvimento. O objetivo era promover a expansão da educação básica nos países mais pobres e populosos do mundo. Nesse contexto predominou a visão de educação para a equidade social, em que o acesso de um maior número de pessoas à escola seria definido como um caminho para a redução das desigualdades sociais e acesso à mobilidade social, visto que o acesso à educação garantiria a obtenção de melhores empregos por parte da população mais pobre. Contudo as políticas públicas provenientes dessa proposta buscavam garantir o acesso de um maior número de pessoas à educação básica, sem garantir um aumento dos investimentos em termos de gastos com educação. A defesa por uma maior participação da comunidade no contexto escolar impactou de forma profunda no trabalho docente, dificultando-o.

a presença de críticas ao sistema educacional e ao trabalho docente por parte dos responsáveis pelos alunos e de segmentos da esfera política e social. Se antes o trabalho docente era visto com respeito, atualmente é responsabilizado pelos diversos problemas que atingem a escola; 3º a desvalorização salarial e moral do professor, que não contribui para que jovens estudantes e profissionais de excelência enxerguem na docência uma carreira atrativa e promissora; 4º a constante cobrança por atualização a partir da revisão dos conteúdos curriculares e aspectos metodológicos sem ter uma valorização em termos de carreira e tempo hábil para capacitação, visto que professores da educação dedicam-se a prolongadas jornadas de trabalho diante da iminente desvalorização salarial; 5º crescimento de um contexto de violência e problemas de disciplina que atingem o trabalho docente, caracterizado por casos de agressões físicas e verbais; 6º a disponibilidade de cursos de formação continuada sem levar em consideração os interesses dos docentes, sendo os momentos de capacitação pensados de forma verticalizada pelas secretarias de ensino. Tal fato contribui para a falta de identificação dos docentes com esse processo de desenvolvimento profissional idealizado unilateralmente, que, em muitos casos, distancia-se da prática escolar assim como das suas demandas imediatas.

A partir desse olhar sobre os problemas que afetam o trabalho docente na educação básica, pensar o desenvolvimento educacional como algo atrelado a simples vontade e responsabilidade do professor torna-se algo irrealizável.

A necessidade de se pensar o desenvolvimento profissional estando associado a um progresso social mais amplo, atrelado a uma política educacional sob a responsabilidade dos entes públicos tende a ganhar um contorno mais significativo e destacável. De acordo com Nunes e Oliveira,

“A despeito de que em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salário, condições de trabalho etc. [...] É preciso vontade política e consensos, tendo em vista a variedade de posicionamentos presentes em toda instituição escolar ou sistema educacional” (2017, p. 70).

Um desenvolvimento profissional docente que pense nos aspectos sociais e nas demandas dos discentes deve ser proposto e pensado por diferentes entes, estando de acordo com as demandas dos professores.

Para conhecer o aspecto formativo a partir de uma perspectiva reflexiva torna-se primordial que se amplie o olhar sobre os aspectos formadores do trabalho docente, incluindo nessa perspectiva a compreensão sobre a constituição de um *habitus* profissional. Analisar a presença de um *habitus* significa ir além do trabalho docente considerado repetitivo e preso à didática da sala de aula ou ao aspecto organizacional do espaço escolar, ou seja, seria reconhecer as construções objetivas e subjetivas que dialeticamente estruturam as ações que caracterizam o trabalho docente.

Em consonância com a visão de Ribas e Carvalho (2003), considerar a relação entre condições sociais e o *habitus* torna-se uma condição fundamental para compreender o trabalho docente no que se refere ao entendimento dos professores sobre a sua prática. Pensar no conceito de *habitus* nesse contexto significa levar em consideração os fatores objetivos e subjetivos que estruturam as ações práticas, atentando-se para aspectos da posição social dos indivíduos assim como as questões culturais/matrizas culturais que os cercam.

A interpretação dada por este trabalho de pesquisa aos estudos de Ribas e Carvalho (2003) identificou um olhar, por parte das autoras, que constrói um conjunto de exigências sobre o trabalho docente, que numa perspectiva ideal seriam de fundamental importância para a transformação do espaço escolar, porém a realidade desse mesmo trabalho docente caracteriza-se por consolidar um conjunto de desafios que dificultam a prática do trabalho reflexivo proposto. Torna-se válido reconhecer, no estudo das autoras, a indicação de caminhos que levem à superação desses obstáculos. Por exemplo, a necessidade de se pensar a estruturação do *habitus* e também a defesa pela necessidade da formação de grupos de estudos sobre a prática, permitindo que os professores encaminhem um movimento coletivo de ação-reflexão-ação, que não deve ser encarado como uma solução que leve a construção de uma ação docente ideal, mas que sirva como espaço de estímulo para a concretização de uma experiência inicial do pensar a ação, ou seja, a busca por uma reflexão sobre a ação.

Dentro dessa perspectiva, reportando aos estudos de Oliveira (2004), uma análise sobre o processo de constituição do trabalho docente deve levar em consideração o contexto educacional vigente: as políticas públicas atreladas à educação assim como seus efeitos sobre o processo de constituição da autonomia dos professores e os impactos das reformas educacionais sobre a carreira do professor de educação básica, analisando se ocorre de fato uma valorização profissional e a forma como é definido o processo de capacitação desses

professores. Pensar a práxis docente significa estar atento a um conjunto de variantes que interferem diretamente na constituição do trabalho docente.

Nesse sentido, Oliveira destaca que a partir das reformas educacionais que atingiram os países da América Latina nos anos 1990, o olhar sobre o trabalho docente passou por transformações. Para a autora,

“O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (2004, p. 1132).

Diante dessa análise, um olhar sobre o trabalho docente deve atentar-se para o aspecto relacional em que diferentes fatores devem ser levados em consideração. Ao analisar uma ação cotidiana presente no espaço escolar o pesquisador deve ponderar os diferentes contextos que cercam a ação do professor.

Analisar o trabalho docente torna-se um desafio para a nossa pesquisa que busca, na compreensão desse termo, analisar aspectos da prática docente, entender o desenvolvimento profissional dos professores e também considerar a forma como o contexto sociocultural estaria associado a esse processo formativo.

### **2.2.1 Trabalho docente e o desenvolvimento profissional**

Os estudos de Marcelo García destacam a necessidade de se pensar o desenvolvimento profissional docente como sendo um processo de caráter contínuo e caracterizado pela longa duração, ou seja, “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11). Tal movimento estaria associado a uma perspectiva de evolução e crescimento profissional, remetendo aos diferentes fatores (formais e informais) responsáveis pelo processo formativo do ser professor e a conseqüente constituição de sua identidade profissional.

Pensar a formação de professores significa ter uma consciência da sua relação com a melhoria na qualidade de ensino, pois um professor consciente e integrante de seu desenvolvimento profissional possui plenas condições de repensar a sua prática e o contexto educacional no qual está inserido. Torna-se essencial a identificação do docente como agente

direto do processo de desenvolvimento profissional. Para Marcelo García (1999), surge a necessidade de se construir espaços incentivadores ao desenvolvimento profissional docente aproveitando-se do contexto escolar. Nesse meio, que seria o mais próximo do professor, o docente poderia colocar-se como centro e protagonista do processo de formação, contribuindo de forma mais direta para a reflexão que indique possibilidades para o trabalho docente.

Ao utilizar o termo saber docente Rocha enfatiza a importância de se compreender a prática profissional realizada pelos professores no contexto escolar, estando sua realização atrelada aos saberes vivenciados pelos próprios professores, “adquiridos na socialização familiar, escolar e formação inicial” (2006, p. 71).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente seria composto por aspectos formais e informais de formação. Por elementos formais podemos destacar a presença dos cursos de graduação, de especialização e de formação continuada, caracterizada pela amplitude dos cursos disponíveis no mercado que podem abordar os diferentes aspectos formativos relacionados à educação. No caso dos elementos informais devemos levar em consideração as experiências escolares anteriores ao processo de formação inicial (graduação), os aspectos da história de vida dos professores e a relação profissional construída no ambiente de trabalho no que tange à interação do docente com outros profissionais no ambiente escolar.

Segundo Marcelo García, o desenvolvimento profissional docente “é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente [...]” (2009, p. 10). Portanto, pensar a formação docente significa estar atento aos diferentes contextos que cercam os indivíduos, possibilitando a compreensão dos processos de significação oriundos da dialética entre as estruturas objetivas e subjetivas presentes na relação do indivíduo com o meio social no qual está inserido.

Esse pensar de forma relacional estimula a construção de um olhar que considere a integração do docente com diferentes matrizes culturais. Tais espaços culturais preenchem lacunas com enorme potencial de formação mesmo que involuntariamente. Para efeito de exemplificação, além da relação com a família, com o espaço escolar e com os cursos de formação continuada, as trocas de experiências promovidas pelo acesso às diferentes mídias servem como um roteiro de mapeamento das instâncias formadoras do trabalho docente.

De acordo com Monteiro, que endossa essa perspectiva:

“as referências que orientam o fazer docente originam-se de múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem e até se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presente no cotidiano escolar. Os elementos contraditórios de tais referências movimentam-se, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva e em constante mudança para dar origem a novos conhecimentos” (2006, p. 36-37).

Sendo assim, os desafios impostos ao trabalho docente levam a ressignificação dos diferentes domínios do conhecimento. Para construir uma prática profissional bem-sucedida, o professor se remete a uma reelaboração do saber docente baseando-se nas diversas experiências vivenciadas durante seu processo de desenvolvimento profissional.

É dentro desse contexto que os saberes decorrentes da tradição pedagógica atuam como parte do processo formativo. Sobre a tradição pedagógica, essa constitui “uma espécie de imaginário que os professores têm sobre a profissão docente” (MARIANO, 2006a, p. 50). Essa herança definida na visão histórica do que é ser professor pode ser construída durante as vivências dos futuros professores como estudantes e na construção de um olhar romântico do que seria ser professor, muitas vezes desenvolvido ao longo da sua formação inicial. Tais elementos podem se constituir como explicativos para determinados comportamentos característicos do trabalho docente, principalmente no seu momento de iniciação.

O desenvolvimento profissional docente pode ser dividido em períodos, que contribuem para uma compreensão mais didática desse processo de formação. Essa divisão segundo Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112) caracteriza-se por “diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente”.

A pré-formação estaria associada ao período de socialização prévia dos futuros professores que ao serem inseridos na educação básica como alunos passariam a constituir, mesmo que de forma involuntária, as primeiras referências sobre o trabalho docente. A experiência dos futuros professores nas suas vivências como estudantes podem contribuir para um breve mapeamento das características que remetem a constituição do bom ou do mau professor. Essas experiências conferem efeitos sobre um profissional que passa por um processo de iniciação e que passou inúmeras horas da sua vida observando profissionais da sua área de interesse. Uma prova dessa influência dos professores na vida dos seus alunos pode ser exemplificada nos diversos casos em que a escolha pelo caminho da docência surgiu como uma consequência direta da admiração tomada pelo aluno (futuro professor) por um mestre que marcou sua vida estudantil.

Importante destacar para a compreensão dessa etapa do desenvolvimento profissional o posicionamento da pesquisadora e professora Maria de Fátima Silveira (2006), que relembra suas influências durante o período de pré-formação. A autora destaca um fator considerado marcante nesse trajeto: a sua relação com o olhar crítico às questões sociais, sendo essa uma consequência direta da forma como seus professores direcionavam as aulas.

Segundo a autora, elementos da sua prática docente surgiram da “[...] convivência com os mestres que, sem dúvida, estão dentro da professora que estou me tornando, compromissada com as classes sociais menos favorecidas” (SILVEIRA, 2006, p. 41).

A etapa definida como formação inicial corresponderia ao contato direto dos futuros professores com os cursos de formação profissional, caracterizados por promover o contato desses estudantes com os conhecimentos pedagógicos considerados como fundamentos indispensáveis para o processo de formação docente. O conhecimento das correntes pedagógicas, assim como os estudos sobre a Didática, marcam o contato com o campo dos estudos teóricos sobre educação. Tal experiência mostra um outro lado do processo formativo que o estudante da educação básica não vivencia durante a sua experiência escolar.

A iniciação estaria caracterizada pelos primeiros anos de atuação profissional como professores, sendo marcada por ser uma etapa de transição entre o ser estudante e o ser professor.

Para Marcelo García (1999), o professor iniciante estaria envolto em um movimento de estabelecimento da sua identidade pessoal e profissional. Essa etapa inicial seria marcada por características próprias, portanto, merecedora de muita atenção por parte das instituições de ensino e das entidades responsáveis pela organização do trabalho escolar. Para o autor, os três primeiros anos de profissão definem o estágio do ser professor iniciante, sendo esse um período de maturação profissional e cercado por vários desafios e dificuldades.

Esse momento cercado por insegurança e desafios não só corresponde ao início profissional como caracteriza-se por ser um marco entre aqueles que asseguram a sua permanência na profissão ou aqueles que abandonam a docência.

De acordo com Mariano (2006a), que define o saber docente como sendo construído de forma contínua pelos professores no decorrer da sua trajetória profissional, o período de iniciação à docência deve ser encarado como uma fase de extrema importância. Seria esse o momento de construção das bases necessárias para uma prática pedagógica bem-sucedida, ou seja, garantindo os elementos necessários para que o professor tenha mais segurança no desenvolvimento do seu trabalho.

A formação permanente seria caracterizada por um aprendizado atrelado a um movimento de aperfeiçoamento da prática e de consolidação de um ser profissional dotado de experiência. Além do tempo, o aspecto comportamental dos docentes estaria associado a esse processo de desenvolvimento profissional. Seria a formação do professor experiente dotado de conhecimento e capaz de refletir e aperfeiçoar a sua prática de maneira mais autônoma.

### **2.2.2 O início da docência e suas particularidades**

Para Marcelo García (1999), o período de iniciação profissional remete a um conjunto de especificidades. Por exemplo, a tensão de estar se inserindo em algo desconhecido e o sentimento de responsabilidade atrelado ao desenvolvimento de um trabalho específico seriam aspectos presentes nessa etapa do desenvolvimento profissional. A insegurança dos professores iniciantes teria como fator correlato uma atuação profissional baseada no isolamento, em que o aspecto organizacional da escola e dos órgãos responsáveis pelo ensino pouco contribuiriam para um movimento de suporte e apoio profissional a um docente em início de carreira.

Segundo Silveira (2006), ao buscar uma aceitação e um rompimento com esse isolamento imposto pelo contexto escolar, o professor iniciante tende a incorporar e reproduzir o *discurso da cultura escolar da exclusão*, em que o conformismo com o descaso profissional sofrido passa a ser naturalizado e fortalece um comportamento passivo e acrítico. Então esse profissional opta por não reagir aos desafios e problemas colocados no âmbito escolar.

Ao utilizar de uma metáfora relacionada ao espetáculo teatral, Mariano (2006b) reforça como uma das principais dificuldades do professor iniciante o seu isolamento profissional. Seria esse um sinal da insegurança e do receio sobre a forma de como lidar com o olhar do outro sobre o seu trabalho. Segundo o autor, a mais séria dificuldade seria

“o pouco apoio que, no mais das vezes, nos é oferecido nesse momento. E quão difícil é tomarmos a iniciativa de buscar esse apoio! A atitude que tomamos ao nos olharmos no espelho é, em geral, a de nos isolarmos de nossos colegas de trabalho. Isso porque temos a dificuldade de assumir, nos bastidores, que não estamos conseguindo “encarnar” o personagem; que interpretar nosso texto está muito difícil e enfrentar a plateia nos causa calafrios” (MARIANO, 2006b, p. 20-21).

Esse isolamento reproduzido no contexto escolar atinge diretamente o professor iniciante, que incorpora o medo de vivenciar as críticas que possam surgir diante do seu trabalho. O isolamento promovido, em alguns casos, pelos demais profissionais da escola e pelo sistema escolar levaria ao surgimento de um auto-isolamento, como um movimento de fuga de um possível/provável julgamento por parte dos demais colegas de trabalho ou dos próprios alunos.

Além do isolamento, outros fatores estariam presentes na iniciação à docência. Por exemplo, o uso como suporte para o seu trabalho da “imitação acrítica de condutas observadas noutros professores, [...] a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Para Mariano (2006), a imitação acrítica de professores é um movimento praticado com frequência pelos professores iniciantes, que buscam uma aceitação por parte dos alunos, da equipe pedagógica e da equipe docente. Nesse caso, a afirmativa presente seria: se deu certo com ele, com certeza dará certo comigo. O autor destaca a presença na bibliografia especializada do conceito de *mestre modelo*, em que professores iniciantes buscam adequar o seu comportamento em sala de aula a partir de modelos de professores que foram marcantes positivamente na sua vida estudantil.

O primeiro ano de carreira para os professores iniciantes, de acordo com Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 2010, p. 29), representaria “um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”. Conhecer a rotina da escola, os alunos, o ato de ensinar, as diretrizes curriculares, o relacionar com os responsáveis pelos estudantes e com os demais profissionais de ensino, seriam exemplos do desafio à “sobrevivência” profissional desse docente.

Ao estudar as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes no que se refere às condições de trabalho, Corsi (2006) destaca o predomínio de uma prática docente vivenciada de forma individual, na qual cada professor fortalece a sua ação a partir dos significados construídos pessoalmente. Para a autora, faltaria um trabalho de acompanhamento mais preciso e coordenado, que tivesse uma função mediadora entre as demandas do profissional iniciante e os desafios presentes no cotidiano escolar. Portanto, caberia à esfera administrativa assumir uma responsabilidade mediadora que pudesse facilitar a iniciação profissional docente.

Rocha (2006) enfatiza a rotina de isolamento profissional do professor iniciante, pois “em muitas escolas, a busca de apoio nos pares, quando possível e válido, acontece por iniciativa das próprias iniciantes, sem mediação da instituição escolar” (2006, p. 74). Essa autora, ao pesquisar a tentativa de consolidação de um projeto coletivo de suporte no início da docência destaca que o apoio dos professores mais experientes e um modelo de gestão pedagógica aberta, transparente e democrática são elementos fundamentais para a consolidação de um suporte aos professores iniciantes, favorecendo para um resultado que contribua para o aumento da qualidade de ensino. Conforme destaca a pesquisadora, seu estudo “além de ilustrar a sobrevivência de uma professora iniciante, tal experiência traz indícios sobre as formas de a escola assumir a sua parte na formação de professores”. (ROCHA, 2006, p. 69).

De acordo com Marcelo García (1999), a iniciação caracteriza-se por um período de adaptação. O autor utiliza o termo *socialização* para enfatizar a integração desse profissional em construção que passa a ser integrado e socializado pela cultura escolar.

É importante ressaltar que a socialização do professor ocorre de forma constante no decorrer de toda a sua atividade profissional. Contudo ao sintetizar o processo de socialização dos professores iniciantes, o autor espanhol destaca que:

“o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio que iniciou a sua carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 118).

Cabe aos professores iniciantes aprenderem os procedimentos e o comportamento prevalentes no contexto escolar. Dessa forma, o aspecto organizacional da escola torna-se um elemento estruturador do *habitus* profissional do professor iniciante associando-se à referência que pode ser construída no contato com os professores mais experientes.

Lima *et al.* (2007), em artigo que procura compreender as causas das dificuldades que cercam o início da atividade docente, resgata os termos *sobrevivência* e *descoberta*<sup>9</sup> para ilustrar os dilemas, as angústias e os prazeres que caracterizam essa etapa do desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>9</sup> O uso dos termos *sobrevivência* e *descoberta* foi idealizado pelo trabalho de Huberman (1995) acerca do ciclo vital dos professores e o início na carreira docente (apud LIMA, 2007).

A *sobrevivência* seria uma característica associada à insegurança presente no contato com o novo e a preocupação em se sair bem na profissão. Geralmente, um ambiente de trabalho idealizado no aluno comprometido, na sala de aula com poucos alunos e na presença de uma escola estruturada. Essa concepção acaba por não corresponder à realidade, principalmente das escolas públicas no Brasil<sup>10</sup>.

Nesse ambiente adverso e marcado pela diferença entre o real e o ideal<sup>11</sup>, algumas práticas surgem como forma de atender o anseio por um trabalho docente exemplar. Segundo Lima *et al.*, os professores em estágio de iniciação profissional adotam um comportamento baseado nas seguintes características:

“[...] submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes; [...] elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares; tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria; [...] preocupação com o domínio dos conteúdos” (2007, p. 143).

Contudo ao começarem encontrar os caminhos de uma prática bem sucedida, os professores iniciantes perdem essa ansiedade e insegurança inicial. Seria o sentimento de *descoberta*, que estaria relacionado a uma satisfação de se ter a responsabilidade por um trabalho sendo realizado principalmente a partir do reconhecimento dos primeiros sucessos atrelados à profissão, ou seja, a satisfação em sentir-se professor responsável por contribuir para o desenvolvimento de um grupo de alunos.

Sobre o sentimento de *descoberta* Lima *et al.* destaca:

“Dizem os estudiosos da área que conseguimos romper esse tumulto inicial por causa de um certo sentimento de “descoberta”. Ou seja, apesar de todo o nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos; somos amados por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossos colegas, nossa formação e tantas outras)” (2007, p. 149).

<sup>10</sup> Segundo Mariano (2006a), de acordo com um levantamento feito sobre as dificuldades do professor iniciante no Brasil, os docentes mencionam os seguintes aspectos: uma concepção rígida do planejamento, que atua como algo que enrijece a prática do professor; distância entre as concepções teóricas e práticas, que simboliza uma dificuldade em aplicar os conhecimentos pedagógicos à realidade da prática de ensino vivenciada na educação básica; o isolamento e o medo, ao estarem em contato no cotidiano escolar com situações imprevistas, que a formação inicial não esclarece de forma sistematizada.

<sup>11</sup> Mariano (2006a) remete o uso do termo “choque de realidade” para definir essa diferença entre o ideal e o real. Tal termo foi proposto por Simon Veenman para caracterizar o período de passagem/transição do ser aluno de graduação para o ser professor da educação básica.

Uma concepção de educação associada ao trabalho docente estruturado com base no trabalho coletivo surge como alternativa para a socialização do professor iniciante. A bibliografia referente ao tema define de forma clara a necessidade de um olhar mais integrado entre o aspecto organizacional da escola e o período da iniciação à docência. Ao descrever um caso de um aluno que alcançou o domínio da leitura e da escrita, Silveira relata um exemplo da eficácia do trabalho coletivo:

“pude vivenciar algo raro em nossas escolas, traduzido como profissionalismo: os professores anteriores de Rodrigo ficaram satisfeitos por ele superar as suas dificuldades. Acredito que só desta maneira, nós, educadores, podemos trabalhar contra o fracasso escolar: juntos, unidos, respeitando o trabalho do outro, procurando trocar experiências recentes ao que deu certo ou não” (2006, p. 47).

Ao retratar os efeitos do *choque de realidade* que atinge os professores iniciantes, Lima (2006) destaca a importância do papel mediador da equipe gestora escolar, cabendo a esses profissionais um comportamento representado pelo apoio aos docentes que estão passando pela fase da iniciação. Em diferentes momentos esse apoio deve cumprir um caráter facilitador, por exemplo, ao mediar a relação dos pais com os professores, resguardando o respeito ao trabalho desses profissionais e oportunizando momentos de troca de experiências em que professores possam expor as características de uma prática bem sucedida, possibilitando assim a *aprendizagem com os pares*. Seria a organização de uma rede de ajuda formada por *amigos críticos* como destaca Marcelo García (apud LIMA, 2006, p. 97). Contudo torna-se fundamental a garantia da autonomia dos professores, evitando-se a burocratização e a hierarquização das ações.

O surgimento de um novo elemento no contexto escolar pode contribuir para fortalecimento da condição de professor iniciante. Conforme destaca Marcelo Garcia (1999), o momento de iniciação à docência pode ser caracterizado a partir de uma perspectiva ampliada estando associada ao aparecimento de uma condição inovadora ao trabalho docente já estabelecido. Nesse caso uma modificação relacionada ao segmento de ensino no qual o professor atua, uma alteração no local de lotação do professor ou a configuração de uma realidade de ensino diferente considerando o aspecto curricular e metodológico retratam a necessidade de adaptação dos professores.

O uso de uma nova metodologia pode contribuir para que um professor dito experiente passe à condição de iniciante. Esse é o caso do estímulo ao uso de diferentes ferramentas

tecnológicas na sala de aula, que contribui para o surgimento de uma condição em que um professor considerado experiente pode sentir-se despreparado e inseguro com algo considerado novo e exigido de forma imediata. Situação que desconsidera a sua vivência profissional, ou seja, em cada novo início podem ocorrer situações que demandam adaptações.

A pesquisa desenvolvida pelo nosso trabalho aproxima-se do conceito de iniciação à docência através de um olhar ampliado ao identificar um viés de iniciação à docência no trabalho realizado por professoras pedagogas que passam a atuar de forma especializada, ministrando aulas de disciplinas específicas como História, Ciências e Geografia para o ensino fundamental I mesmo tendo uma formação de caráter generalista. Essa situação complementa-se ao fato de que diferentes profissionais possuidoras de um período considerável de experiência escolar passaram a trabalhar de forma diferente do padrão geralmente instituído em que a professora pedagoga é responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas presentes no currículo da educação básica do ensino fundamental I.

Portanto, um trabalho feito de forma específica para quem tem uma formação generalista configura uma situação inovadora e característica da etapa de iniciação à docência. Esse contexto favorece a discussão sobre dúvidas e receios que permeiam o trabalho docente na sua etapa inicial.

A fim de compreender o desenvolvimento profissional na sua etapa iniciante, Marieta Gouvêa Penna (2014) utiliza de uma interpretação baseada na teoria bourdieusiana, em que explora o *habitus* familiar de professoras iniciantes e sua relação com as aprendizagens ocorridas durante a socialização profissional e a realização do trabalho docente.

Ao compartilhar de uma perspectiva ampliada da formação docente, Penna (2014) identifica que determinados aspectos do *habitus* familiar tornam-se presentes na constituição do *habitus* do professor iniciante, sendo determinadas ações associadas ao trabalho docente e estruturadas inconscientemente a partir da objetivação das experiências vivenciadas pelas professoras. Para Penna, “a análise de aspectos do *habitus* da família de origem de professores pode auxiliar na compreensão da força de valores partilhados pelos professores e de razões práticas presentes em suas ações” (2014, p. 49).

Nesse sentido, Penna exemplifica que uma visão familiar associada à profissão docente como algo pertencente ao gênero feminino e uma representação dessa profissão como responsável pelo surgimento de possibilidades para a transformação do aluno a partir da valorização de um viés moralizador tendem a ser incorporados pelas professoras iniciantes,

que identificavam na sua prática docente um função feminina e garantidora da disciplina e da moralização dos alunos.

Esse estudo realizado por Penna destaca a importância de um olhar mais específico sobre os aspectos culturais presentes no desenvolvimento profissional docente. Essa abordagem também é valorizada na nossa pesquisa, em que os estudos de Bourdieu servem como parâmetro interpretativo.

### 2.3 POR UMA SOCIOLOGIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM UMA ÓTICA BOURDIEUSIANA

A visão sociológica de Bourdieu procura relativizar os estudos sociológicos que ora defendiam a valorização de uma perspectiva subjetivista, ora defendiam os aspectos da objetividade. A partir de um viés inovador, o sociólogo francês procura superar essa dicotomia, que na sua perspectiva reduzia o conhecimento em duas linhas interpretativas: definições do conhecimento construído a partir do determinismo de estruturas consolidadas (objetividade) ou de uma supervalorização da experiência e da consciência prática (subjetividade).

Bourdieu, ao construir sua referência teórica e conceitual buscava combater a exclusão das possibilidades das experiências subjetivas criticando o estruturalismo, mas também rompia com um olhar que valorizava a experiência subjetiva imediata criticando uma análise fenomenológica. Para ele, deveria ser desenvolvida uma análise conceitual que construísse uma articulação entre os planos da estrutura e da ação prática, ou seja, compreender as formas estruturantes das ações que estão no campo externo ao sujeito e a forma como ocorre a apropriação e a interiorização por parte do mesmo, criando-se disposições estruturadas, que formam as práticas sociais. Ao partir dessa perspectiva, é possível identificar o caráter dialético da construção teórica de Bourdieu ao relacionar objetivismo e subjetivismo como os fatores que interagem para a construção das práticas sociais.

O fruto dessa relativização teórica foi o desenvolvimento do conceito de *habitus*, que Bourdieu define como sendo um “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”

(BOURDIEU, 2007a, p. 191). Ao analisar esse conceito, Nogueira e Nogueira (2009) definem no *habitus* um princípio de produção incorporado pelos sujeitos (estruturadas) a partir da sua relação com o meio social (estruturas) em que estão inseridos, estando predisposto a funcionar como um princípio gerador (estruturantes) de práticas.

Ao compreender tal conceito, é possível reportar que a posição social de um sujeito torna-se um fator para a estruturação de suas práticas sociais. Estruturação que se constitui de forma involuntária e antes da ação, reportando-se nos gostos, preferências e atitudes presentes no meio social no qual o sujeito está inserido. Todavia “o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser *adaptadas pelo sujeito* a cada conjuntura específica de ação”, sendo constituído também pelas percepções individuais do sujeito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25, grifo nosso). O conceito de *habitus* critica uma visão essencialmente mecânica das práticas sociais, como também uma constituição puramente consciente e autônoma dessas práticas.

Ao formar o conceito de *habitus*, Bourdieu estabelece uma crítica ao uso do termo vocação para explicar aspectos do comportamento, da formação e da produção realizada por um determinado agente social. Ao estudar a formação intelectual, explicita a necessidade de compreender a construção do sujeito a partir de suas relações com os aspectos objetivos que o permeiam. No termo usado pelo sociólogo torna-se fundamental compreendê-lo no contexto do campo em que esse sujeito está inserido. No caso do intelectual, a estruturação das suas ações sairia da sua interação com o campo intelectual. Logo,

“o princípio unificador e gerador de todas práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, [...] tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2007a, p. 201-202).

De acordo com Bourdieu, o processo de constituição do *habitus* cria condições para a superação da ideia de dom, surgindo uma nova linha interpretativa acerca da estruturação das práticas sociais. Segundo o conceito de dom ou vocação, as práticas humanas estariam relacionadas com o talento individual ou a própria genialidade do sujeito, não existindo uma relação/articulação entre os aspetos objetivos e subjetivos nas práticas sociais.

Os estudos do sociólogo francês foram determinantes para a desconstrução da ideia de dom, reconhecendo que os aspectos da herança cultural familiar promovem condições para uma diferenciação no que se refere às possibilidades que levam ao sucesso/fracasso escolar dos alunos.

Uma família que proporciona um ambiente cultural diversificado contribui, mesmo que inconscientemente, para a formação de um *habitus*, ou seja, costumes que, em tese, favorecem ao sucesso escolar do aluno a partir da angariação de capital cultural. Assim, “tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Ao seguir o caminho de crítica à funcionalidade da escola e reforçando seu papel de instituição atrelada à reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu institui as bases para a relativização sobre o mito da escola libertadora ao relacionar o desempenho escolar à origem social dos alunos. Sendo assim,

“onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Ao valorizar aspectos culturais presentes nos grupos dominantes no que se refere aos gostos, valores, crenças e costumes, reportando-os como aspectos de uma cultura universal, a escola cumpre um papel de favorecimento a determinado segmento social.

Nesse sentido, a angariação de capital cultural seria determinante no sentido de inferir sobre determinada trajetória escolar constituindo-se num fator de distinção social<sup>12</sup>. Tendo como base tal perspectiva, uma análise exclusiva sobre aspectos do capital econômico de um determinado grupo não seria suficiente para explicar as questões sociais. Portanto, elementos associados à cultura e à rede de relações sociais a qual o sujeito se insere também constituem fatores determinantes para análise dessas questões.

---

<sup>12</sup> Para Bourdieu, o conceito de classe social estaria atrelado ao ponto de vista cultural, sendo a linguagem um aspecto de distinção social.

Bourdieu reconhece a relação entre o investimento econômico e as possibilidades de aquisição de determinados bens culturais a partir de um investimento educativo, porém uma preocupação restrita ao caráter monetário aplicado na questão investimento/rendimento desfavorece a estruturação de uma contextualização mais ampla sobre as esferas da aquisição cultural, pois tal olhar baseia-se majoritariamente nas despesas associadas ao estudo ou na relação do tempo dedicado e o que corresponde a um gasto monetário efetuado.

Nas palavras de Bourdieu, interpretações centradas nas questões econômicas

“não podem dar conta da parte relativa que os diferentes agentes ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, a estrutura das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio” (BOURDIEU, 2007b, p. 73).

Para ele, um olhar fixado numa perspectiva predominantemente economicista impediria uma análise mais abrangente sobre a transmissão doméstica do capital cultural, desconsiderando que o investimento de tempo e a construção objetiva dos aspectos culturais seriam fatores formadores de um sucesso escolar associado às questões de ordem familiar ou, de acordo com os termos da Sociologia bourdieusiana, com aspectos do *habitus* familiar, em que

“o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

O conceito de capital cultural pode ser didaticamente definido como um “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35). Esse capital pode ser dividido em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

A presença de uma bagagem cultural no agente social estaria relacionada à incorporação de aspectos culturais a partir de uma dedicação relacionada ao tempo investido pelo sujeito, podendo ser exemplificado em situações em que o agente social dedica-se a atividades de leitura, ida a museus e à busca de bens culturais.

O acúmulo de capital cultural seria um fator ao mesmo tempo estruturado e estruturante no que se refere ao *habitus*, ou seja, a angariação de capital cultural possibilitaria a construção objetiva de determinadas preferências, valores e crenças por parte do sujeito. O próprio Bourdieu destaca que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (2007b, p. 74-75). O capital cultural é reconhecido como um dos fatores que constituem o *habitus*. Contudo o próprio *habitus* contribuiria para uma percepção, valorização e construção de práticas e representações, constituindo a preferência por certos bens culturais e contribuindo para esse acúmulo.

Essa forma de pensar proposta pela Sociologia de Bourdieu estaria condicionada a uma visão do *habitus* como um elemento mediador “entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente entre estrutura e prática” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 24). O *habitus* familiar seria responsável diretamente pela socialização do sujeito, relacionando-se desde a origem e de forma imediata, a constituição e transmissão de uma bagagem cultural familiar que inconscientemente recairia sobre o agente social nela inserido.

Ao buscar uma aproximação entre o capital econômico e o capital cultural, pode-se destacar a associação entre o tempo livre e dedicação às atividades culturais, ou seja, uma família com condição material superior poderia oferecer ao sujeito, que dela faz parte, o sustento material permitindo a liberação de tempo para o acúmulo de capital cultural. No caso de uma família com limitações financeiras existiria maior dificuldade em garantir um tempo livre para o seu ente dedicar-se aos estudos, pois a busca pelo sustento implicaria uma diminuição do tempo disponível para a incorporação de capital cultural.

O capital cultural, em seu estado objetivado, estaria relacionado à aquisição de suportes materiais, por exemplo, escritos, pinturas, monumentos, além do acesso a cursos variados e espaços culturais diversificados. O aspecto econômico também recai sobre o acúmulo do capital cultural, pois se relaciona com a aquisição de materiais possibilitando o acesso a um determinado nível cultural. Contudo, nas palavras de Bourdieu, “o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (2007b, p. 77), ou seja, o capital cultural incorporado serve como um elemento que permite a análise e a apropriação das questões culturais e formativas presentes a partir do contato com o capital cultural objetivado. Para interpretar os estudos bourdieusianos seguimos a análise de Nogueira e

Nogueira, na qual “a Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico comparativamente ao cultural [...]”. (2002, p. 21).

O capital cultural estaria presente num terceiro estado, que Bourdieu define como institucionalizado e caracterizado sob a forma de diplomas e certificados de ensino, que resultariam num atestado de competência cultural por parte de seus possuidores, reforçados por uma garantia jurídica presente na titulação. Sobre os aspectos do capital cultural institucionalizado Bourdieu destaca:

“Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados [...], permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão do capital econômico em capital cultural [...]” (BOURDIEU, 2007b, p. 78-79).

De forma geral, o capital cultural institucionalizado pode ser associado a um valor simbólico, relacionado de acordo com o quantitativo de certificados existentes numa estrutura social e pelo peso cultural da instituição que oferece determinada titulação. Para Bourdieu, a posse do capital cultural institucionalizado estaria atrelada a um condicionante de distinção social, podendo inclusive recair sobre a valorização profissional constituída no mercado de trabalho.

Nessa lógica, para pensar a constituição do *habitus* e a angariação de capital cultural, Bourdieu (1983) destaca a importância de se observar aspectos do estilo de vida que cercam determinado grupo social.

A análise do estilo de vida permite compreender a relação entre a condição econômica e social do sujeito ou de um grupo com os aspectos do seu *habitus*, seja no momento de sua estruturação, seja no momento da sua ação estruturante. Portanto, compreender o estilo de vida de um agente/grupo social significa estar atento às questões simbólicas e de distinção presentes na prática social na qual o sujeito/grupo está inserido.

Bourdieu define estilo de vida como sendo

“um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimenta, linguagem ou *hélix*

corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente a intuição e que a análise destrói ao recortá-los em universos separados” (1983, p. 83-84, grifo do autor).

Assim sendo, levar em consideração o estilo de vida constitui uma estratégia fundamental para um mapeamento das questões relacionadas à constituição do *habitus* de classe considerando aspectos da posição social, os gostos, os valores, as preferências, assim como o comportamento atribuído pelo agente/grupo social estudado<sup>13</sup>. Ao contextualizar as condições de existência, há a valorização da trajetória social que engloba os aspectos econômicos, culturais e sociais. Ao definir um olhar sobre o estilo de vida a partir da sua construção social, Bourdieu leva em consideração os aspectos subjetivos e objetivos da sua formação, ou seja, há uma dialética que o aproxima da ação estruturante/estruturada do *habitus*.

De acordo com Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira, Bourdieu pensa o indivíduo como “um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (2002, p. 19). O processo de compreensão do *habitus* estaria minimamente associado às práticas sociais com as quais o agente social constrói as suas relações. Dessa forma, compreender a trajetória social significa analisar a constituição do *habitus* profissional e familiar, sendo necessário entender as diferentes formas de aquisição do capital cultural que norteiam as diferentes matrizes culturais que cercam os indivíduos.

No caso de um estudo que busca compreender a trajetória social de um grupo de professoras, um olhar sobre os diversos aspectos formativos que recaem sobre essas profissionais deve contextualizar seus diferentes canais de formação, atentando tanto para a esfera acadêmica como para a escolar e familiar. O importante da análise é englobar as diferentes práticas sociais que envolvem os sujeitos da pesquisa e incluir sua relação com os diferentes modos de aquisição cultural por parte desses agentes sociais.

Ao identificar a construção dos gostos, valores e preferências como algo constituído socialmente, Bourdieu identifica duas modalidades formadoras no que se refere à aquisição

---

<sup>13</sup> Importante frisar que o estudo proposto na pesquisa recai sobre a identificação do estilo de vida dos professores iniciantes que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental (RII), considerando aspectos da sua trajetória social através da angariação de capital cultural, da constituição do seu desenvolvimento profissional e da estruturação do seu *habitus* profissional.

cultural. Para o intelectual francês, ocorre “o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio familiar, e o aprendizado tardio, metódico, *acelerado*, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura” (1983, p. 97, grifo do autor).

Portanto, existirá um aprendizado natural de cunho familiar e um aprendizado forçado de cunho escolar, diferenciados pela forma como se relacionam com a cultura. Para Bourdieu a herança cultural familiar tem um peso significativo na constituição do *habitus* de um determinado agente social, podendo condicionar a aquisição ou a repulsa na construção cultural imposta pela escola, que atuaria para condicionar e impor os valores culturais dominantes a partir de uma violência simbólica.

Para o estudioso francês, ao utilizar a escola como esteio explicativo de sua construção teórica, essa instituição seria reprodutora de um poder simbólico capaz de imprimir “o domínio simbólico dos princípios práticos dos gostos [...] dando-lhes o meio de referir-se a regras, a preceitos, a receitas, em lugar de remeter-se aos acasos da improvisação [...]” (BOURDIEU, 1983, P. 99).

Não só para os alunos mas também para os profissionais que dela fazem parte, a tradição escolar impõe um peso que sobressai à improvisação, demandando uma sistematização que recai sobre as práticas sociais e no caso dos professores sobre o trabalho docente que constitui sua prática profissional. Ao utilizar um termo bourdieusiano, ocorreria *um desapossamento da capacidade de formular seus próprios fins*<sup>14</sup>, ratificando-se um caráter alienador presente no trabalho docente, ou seja, cabe analisar até que ponto os professores estariam “desapossados dos instrumentos de apropriação simbólica”, que poderiam contribuir para uma prática pedagógica transformadora<sup>15</sup>, alternativa ou caracterizada por diferentes possibilidades (BOURDIEU, 1983, p. 100).

Ao compreender os aspectos do desenvolvimento profissional docente e sua relação com as vivências das professoras entrevistadas é possível buscar nos estilos de vida

---

<sup>14</sup> O termo desapossamento cultural para Bourdieu (1983), corresponde à falta de capital cultural acumulado para a estruturação de instrumentos de apropriação simbólica. Por exemplo, os operários não possuem capital econômico para adquirir as máquinas nem o domínio teórico para sobrepôr uma construção simbólica dominante.

<sup>15</sup> Por prática pedagógica transformadora, identifica-se uma proposta que atribui ao docente um papel determinante para a transformação social, enfatizando aspectos da sua formação e da sua postura em sala de aula para a consolidação desse objetivo. Nesse caso, corre o risco inclusive de se atribuir o fracasso ou o sucesso escolar como um resultado direto do trabalho docente. Tal perspectiva, que age de forma reducionista ao relacionar um resultado a uma atuação profissional pode implicar sérias consequências ao destino profissional do professor.

representados aspectos que possam contribuir para uma reflexão da presença ou não de um desapossamento cultural das mesmas. Por exemplo, a forma como foi vivenciado o ensino de História nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional<sup>16</sup> assim como o acesso dessas profissionais a diferentes bens e espaços culturais no decorrer das suas trajetórias de vida, analisando os efeitos desses conhecimentos adquiridos durante suas experiências para a construção do trabalho docente.

Gimeno Sacristán (2008) chama a atenção para a necessidade de se compreender algumas características da práxis docente. Por exemplo, a forma como se constrói o conhecimento do professor. Para o autor, o trabalho docente realizado na educação básica deve ser compreendido mais pelos aspectos culturais que contribuem para o desenvolvimento profissional do que por uma percepção que valoriza majoritariamente um viés formativo científico. Nas palavras de Gimeno Sacristán, “o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura” (2008, p. 85).

Ao criticar a preocupação da investigação educativa com os discursos acadêmicos e a falta de atenção dada à realidade profissional dos professores da educação básica, Gimeno Sacristán (2008) indica uma alternativa que valoriza uma investigação feita de forma mais específica sobre os laços culturais constituidores do trabalho docente.

Os estudos atuais poderiam compreender a cultura escolar e o cotidiano da escola debruçando-se sobre as questões culturais presentes no espaço escolar. Aspectos como o pensamento, a vontade e as motivações dos professores devem ser estudados, relacionando-se à formação docente e às matrizes culturais presentes nesse processo de desenvolvimento profissional.

Ao aproximar Gimeno Sacristán de Bourdieu, compreender as matrizes culturais significa estudar a constituição do *habitus* profissional, assim como a angariação de capital cultural. Consequentemente, “é muito importante atender as raízes culturais das quais se nutrem os professores para entender como atuam e por que atuam [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 86).

Para Gimeno Sacristán, surge como objeto de estudo a necessidade de se compreender os contextos de surgimento do ser professor, aspectos do ambiente de trabalho, os diversos

---

<sup>16</sup> Importante lembrar que as etapas do desenvolvimento profissional docente são constituídas através de uma perspectiva de longa duração. Por exemplo, nas vivências escolares associadas às lembranças decorrentes das aulas de História, o contato com o ensino de História durante a formação inicial, ou seja, momento da graduação e a partir do contato com outros professores realizando-se uma troca de experiências no espaço escolar.

ambientes de aprendizagem, as motivações, o estilo de vida etc. Seria a investigação do *habitus*, “como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas[...] O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 87).

Ao contextualizar o conceito de *habitus* na contemporaneidade, Maria da Graça Setton (2002) reconhece para além da família e da escola, o uso das diferentes mídias que cercam as relações sociais, espaços condicionantes e estruturadores do *habitus*. Portanto, “o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias” (SETTON, 2002, p. 60). Para a pesquisadora, a compreensão do *habitus* relaciona-se com uma análise sobre a constituição das identidades sociais, estando o *habitus* predisposto a funcionar a partir da relação entre diferentes matrizes culturais que colaboram para determinar os processos de escolhas individuais. Tal interpretação traz possibilidades para que se pense a maturação da identidade docente.

Para enfatizar a interdependência entre o *habitus* e o caráter objetivo nas relações sociais, Setton (2002) identifica a relação dialética entre os conceitos de *habitus* e campo, sendo esse último o espaço de relação e troca entre os diferentes grupos sociais. Aspectos como o da disputa por espaços de poder e distinção social fazem parte das características de dominação que envolvem um determinado campo.

Para Bourdieu, diferentes campos formam e caracterizam as relações sociais e, conseqüentemente, atuam como elementos de formação do agente social que deles fazem parte.

Sobre o conceito de campo, a definição proposta por Elaine Pereira mostra-se consistente e sintética:

“Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam” (2015, p. 341).

De acordo com Setton (2002), ao analisar a relação entre *habitus* e campo, a motivação atrelada ao interesse do sujeito, um dos fatores que constituem o *habitus* é formada

no convívio do agente social dentro dos diversos campos nos quais o sujeito está inserido. Contudo se pensarmos a relação com a subjetividade torna-se evidente que a motivação e o interesse são características pessoais que podem variar conforme a condição cognitiva individual. De maneira geral, duas pessoas podem interagir no mesmo campo e possuírem motivações e interesses diferentes como resultados dessa interação. Usando a argumentação de Setton, assim como as motivações e interesses, as estratégias, ou seja, “as práticas inconscientes como produtos de um *habitus*” (2002, p. 64) podem variar de acordo com receptividade de cada indivíduo.

Ao seguir a linha interpretativa de Bourdieu e Setton, no caso da pesquisa aqui proposta, é possível pensar a atuação de professores regentes II formados em Pedagogia, que estão na sua fase inicial de experiência profissional como uma prática relacionada à estruturação de um *habitus* profissional que pode levar à constituição de interesses, motivações e estratégias diferentes para cada um desses agentes sociais. Se no campo educacional o contexto para esses profissionais tem semelhanças a interação com outros campos ou com outras matrizes culturais pode resultar no surgimento de práticas/ações diferenciadas.

Portanto, recorrendo a Pereira (2015), um campo está associado a determinados capitais e *habitus* que podem ser valorizados, legitimados e privilegiados. Desse modo, apesar de constituir um caso específico por se referir a um município do Sul de Minas, o cargo de regente II ocupado por pedagogos que atuam de forma específica no ensino de História cria condições para se pensar de forma relacional fatores que levam à constituição do *habitus* profissional, à angariação do capital cultural e à disputa por posições dentro de determinado campo educacional.

Para promover a análise sobre esse estudo de caso, a concepção ampliada de *habitus* defendida por Setton torna-se uma ferramenta essencial por permitir a construção de um olhar abrangente sobre os diferentes meios formadores do *habitus*, pois “os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa” (SETTON, 2002, p. 65).

Dentro dessa visão, uma pluralidade de estímulos podem ser considerados como fatores condicionantes do *habitus*. O eixo estruturador do *habitus* relaciona-se com diferentes

aspectos do mundo exterior, ampliando a sua relação inicial que possuía como instâncias tradicionais de socialização: a família e a escola.

Ao reconhecer a presença de fontes informais de formação, por exemplo, a cultura de massa é definida como uma instância fundamental para a estruturação do *habitus*, sendo essa uma nova matriz cultural. Dessa forma, Setton (2002) abre uma nova perspectiva para os estudos que se inspiram na construção teórica de Bourdieu ao defender que a presença de diferentes instâncias de socialização contribui na contemporaneidade para a formação de um *habitus* híbrido, ou seja, organizado a partir da correlação de diferentes fontes.

Setton reconhece como cultura de massa, por exemplo, a mídia responsável por divulgar uma pluralidade de produtos e mensagens, atuando como um “agente socializador descontextualizado” (2002, p. 69).

No caso de uma pesquisa que focalize na constituição do *habitus* profissional, o trabalho docente pode ser pensado na sua relação com os diferentes condicionantes culturais que o cercam: a herança cultural familiar dos professores, a experiência escolar – seja como professor, seja como aluno – e a consonância com as mídias que representam a cultura de massa.

## 2.4 AS PESQUISAS CORRELATAS

Tendo em vista analisar o desenvolvimento profissional docente, Carlos Marcelo afirma que algumas definições:

“[...] entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Portanto, o desenvolvimento profissional docente está relacionado com o trabalho desenvolvido pelo professor no contexto escolar. Sendo assim, pensar aspectos do trabalho docente significa pensar o desenvolvimento desse profissional.

Para Contreras (2002), o estudo da atividade docente e os aspectos da sua formação/atuação passam por compreender o professor como um profissional reflexivo tendo

"o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática" (CONTRERAS, 2002, p. 105).

No referente ao desenvolvimento profissional docente, essa perspectiva valoriza a compreensão da formação do conhecimento na ação, na qual a prática oferece condições para a construção do conhecimento, pois durante sua atuação o professor constrói possibilidades, principalmente em situações de conflito em que concepções teóricas não oferecem soluções para a resolução de problemas. Nessa perspectiva, a prática seria uma forma de elaborar o conhecimento valorizando-se o diálogo com o contexto em que o profissional está inserido. No caso do professor, o contexto seria representado pela sua atuação no espaço escolar.

Os professores, para Gauthier e Mellouki (2004), são intelectuais que no desenvolver do seu trabalho estão contribuindo para a transmissão da cultura<sup>17</sup>, pois estimulam através da aprendizagem modos de pensar, agir e interpretar situações, contribuindo para a formação cultural dos alunos. Os autores destacam a importância de se analisar a perspectiva cultural presente na escola estando os professores no centro desse processo, pois seu trabalho estaria relacionado com "o ponto de interseção das relações sociais: relações com a matéria ensinada, com o programa, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos [...]". (GAUTHIER; MELLOUKI, 2004, p. 544). Portanto, os professores são intelectuais que estão sempre num processo de reflexão, sendo o trabalho docente analisado além das questões técnicas.

Ao identificar o processo de desenvolvimento profissional docente como algo de longa duração é inevitável perceber que outros fatores contribuem para a construção de uma perspectiva crítica de atuação profissional. Segundo Medeiros e Cabral (2006, p.3), "a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor". Sendo assim, a formação dos professores está inserida no aspecto social e analisá-la significa relacionar os aspectos teóricos e práticos desenvolvidos no cotidiano escolar. As autoras remetem ao conceito de práxis em que teoria e prática são indissociáveis levando a uma atuação docente crítica e transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática.

---

<sup>17</sup>Nessa perspectiva o conceito de cultura está relacionado a duas correntes: antropológica, relacionada ao modo de pensar, de interpretar situações cotidianas e na forma de se relacionar com o outro; humanista, relacionada ao trabalho docente de possibilitar o acesso aos diferentes tipos de conhecimento (GAUTHIER; MELLOUKI, 2004, p. 539).

Tendo em vista contextualizar o debate acerca do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu a necessidade de organizar uma revisão de literatura sobre a temática assim como um histórico da História escolar no Brasil.

O recorte adotado nesse levantamento utilizou como critério o uso de texto elaborados nos últimos anos como forma de privilegiar a produção mais recente sobre o tema abordado nesta pesquisa, dialogando também com o contexto histórico que flertou com a consolidação da História escolar no Brasil.

As reflexões sobre o ensino de História nos anos iniciais devem levar em consideração as características presentes nesse segmento da educação básica. Caso contrário, corre-se o risco de promover uma transposição de anseios que cercam o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental ou até no ensino médio, cujo trabalho docente ocorre de forma diferente, sendo o professor regente um “especialista” com formação específica sobre o conteúdo ministrado.

Ao trabalharmos de forma mais específica os textos que abordam o ensino de História nos anos iniciais vamos abordar também o contexto histórico que cerca a construção da disciplina História escolar. Estudar o ensino de História significa estar atento às disputas que envolvem a constituição do conhecimento histórico como disciplina escolar. Portanto, torna-se necessário compreendermos a forma como o ensino de História se constituiu.

É válido ressaltar que esta dissertação não tem como objetivo principal aprofundar um debate que trate temas específicos sobre o ensino de História, mesmo tendo como base a defesa de que o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a forma de como os professores da educação básica enxergam e praticam o ensino dessa disciplina.

Para apresentar uma breve abordagem histórica da constituição da História escolar, vamos iniciar nosso estudo dialogando com Circe Bittencourt (2011). Para esta autora pensar o ensino de História na perspectiva escolar significa compreender o caráter ideológico desta disciplina, enxergar as contradições existentes entre a construção curricular/materiais didáticos e as vivências que cercam as relações de ensino e aprendizagem construídas na sala de aula.

Seria reconhecer, como destaca Olavo Soares (2018) que o ensino de História constitui-se a partir de diferentes referências presentes nas experiências históricas dos sujeitos

que compõem o espaço da sala de aula, professores e alunos, mas também constitui-se no conhecimento acadêmico/científico que norteia o conhecimento histórico escolar.

De acordo com Soares (2018), os dois campos de produção, experiência história (presente na vida das pessoas) e conhecimento histórico escolar (conhecimento científico) contribuem para a construção da História como disciplina a ser ensinada a diversos alunos da educação básica. De maneira geral, é importante destacar que compreender a História escolar significa estar atento às diferentes facetas que compõem a construção dessa disciplina.

Recuando brevemente no tempo, é possível afirmar que a História escolar começou a ganhar importância na segunda metade do século XIX como alicerce para a constituição de uma identidade nacional. Foi nesse contexto que se sistematizou a produção de um conhecimento sobre o passado, pautado em atividades de pesquisa e com objetivos pré-determinados.

Conforme destaca Soares, “é no contexto do desenvolvimento científico do século XIX que historiadores se inserem nos grandes debates científicos sobre os processos de desenvolvimento das civilizações e das sociedades” (2018, p. 25). Seria o surgimento da chamada História Tradicional que fortalecia o papel de lideranças políticas e suas conquistas, assim como a valorização dos documentos oficiais vistos como portadores de uma verdade absoluta que deveria ser exposta pelo historiador. Tais elementos atendiam ao interesse primordial de um Estado preocupado com a construção de uma identidade atrelada ao sentimento nacional.

No Brasil pós independência, a História escolar também seguiu essa trajetória. Conforme destaca Bittencourt: “o ensino de História associava-se a lições de leitura para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes” (2011, p. 61). Para a autora, a relação entre ensino de História e construção do sentimento nacional é uma característica vivenciada ainda nos tempos atuais, principalmente para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pautando-se numa análise documental, Maria Auxiliadora Schmidt (2012) define que o marco de institucionalização da História escolar foi o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que iniciou o estudo da História no currículo escolar. Foi nesse momento que surgiram os primeiros manuais didáticos para os alunos e as primeiras experiências específicas do ensino de História.

Segundo a autora, consolidaram-se

“experiências particularizadas de ensino, a presença de certos conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a alunos. Da mesma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa” (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Além da valorização da moral cívica, o ensino de História estava associado também aos valores cristãos, explicitando algumas consequências do padroado presente no regime imperial brasileiro. Nesse sentido, a presença da História Sagrada nos currículos escolares representava a aliança existente no período entre a Igreja Católica e Estado. Conforme destaca Bittencourt (2011), em muitos casos a História Sagrada possuía mais destaque do que o ensino da História da Pátria, porém independentemente de qual vertente se seguia o aspecto metodológico predominante era a valorização dos feitos dos “grandes” personagens históricos que ganharam destaque pela sua conduta pública. Seria a valorização de um modelo historiográfico baseado em histórias biográficas.

No final do século XIX, a demanda por um aumento no número de alfabetizados e a necessidade de integrar novos grupos sociais no que se refere ao alcance da cidadania atrelada à participação política permitiu o surgimento de novas propostas curriculares, que enfatizaram também o fortalecimento de uma identidade nacional em que a ideia de patriotismo deveria ter destaque.

Dessa forma, a História escolar proposta inicialmente pelo Regime Republicano atendia a interesses específicos associados à construção de uma identidade nacional baseada na ideia de progresso, no patriotismo e na preservação da ordem. Para Bittencourt, “o conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade” (2011, p. 64).

O estudo da História era destinado à formação de um grupo social apto a participar das decisões políticas. Essa proposta garantiria a formação de setores da elite que aprovavam o ensino da disciplina a partir da perspectiva eurocêntrica pautada na História europeia como matriz de referência para a História do Brasil, reforçando a valorização de personagens históricos considerados importantes para a construção de uma identidade nacional e desconsiderando a participação de diferentes grupos culturais na formação do Brasil.

A partir dos anos de 1930, a centralização política efetuada pelo governo Vargas optou por estimular a *memória histórica nacional e patriótica* (BITTENCOURT, 2011, p. 66). A

valorização de festas cívicas foi uma estratégia que caracterizou esse período, reforçando o apego ao sentimento patriótico. Contudo iniciou-se no debate que cercava os assuntos educacionais a presença de uma perspectiva educacional pautada na aproximação do aluno ao contexto social ao qual estava inserido. No caso, a disciplina de Estudos Sociais procurava abordar de forma integrada a História, a Geografia e o Civismo. Uma característica marcante dessa disciplina era a abordagem de diferentes conceitos, porém de forma básica e simplista, objetivando-se a integração do educando com a comunidade.

Dentro dessa perspectiva, os estudos históricos foram segmentados procurando abordar temáticas mais locais nos primeiros anos da vida escolar dos alunos. Somente num segundo momento o aluno teria condições de confrontar-se com abordagens consideradas mais complexas.

O propósito seria partir de uma proposta de ensino pautada por etapas que reforçavam a ideia de que as crianças não teriam condições de estudar conteúdos históricos mais elaborados dentro de uma interpretação pautada na análise de outras realidades sociais. De forma geral, é possível afirmar que uma metodologia progressiva de compreensão do conhecimento histórico ganhou espaço na educação básica também a partir da valorização dos Estudos Sociais.

Conforme destaca Bittencourt, nesse contexto “os estudos históricos, embora meramente introdutórios, só seriam possíveis a partir de 9 anos, começando com as lembranças próprias do aluno, a familiar e a local, para posteriormente se selecionarem alguns tópicos sobre grupos sociais de outros tempos [...]” (2011, p. 75). Tal perspectiva ganharia mais espaço a partir da Ditadura Militar.

Ainda nos anos de 1930 a educação era vista como algo primordial para a consolidação do desenvolvimento nacional defendido pelo Estado.

Segundo Schmidt:

“Entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores” (2012, p. 79).

Na Era Vargas, o estudo da História, enquanto disciplina escolar estava atrelado à ideia de conhecimento associado a uma “*cultura geral e erudita*” (BITTENCOURT, 2011, p. 82).

De acordo com Schmidt (2012), a Reforma Francisco Campos feita em 1931 contribuiu para o fortalecimento da História como disciplina escolar valorizando principalmente a renovação dos aspectos metodológicos presentes na atuação dos docentes. Portanto, o professor:

“deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos [...]” (2012, p. 81).

Nos anos de 1950 e 1960 ganhou espaço uma perspectiva de educação pautada na relação com as políticas desenvolvimentistas-autonomia intelectual. Além do conhecimento necessário para a prática da cidadania política, o conhecimento histórico escolar deveria criar condições para a obtenção de um conhecimento econômico que oferecesse as bases para uma análise mais consistente dos estágios do desenvolvimento capitalista. Toda essa perspectiva encontrava-se em consonância com o clima de modernização do País, que caracterizou o crescimento industrial do período. O estudo da História estaria relacionado à compreensão do presente a partir da análise dos fatos do passado.

Ao analisar a legislação educacional do período, Schmidt destaca que a

“portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros [...]” (2012, p. 81).

A partir dos anos de 1960, o golpe civil militar de 1964 foi determinante para o fortalecimento dos Estudos Sociais e, conseqüentemente, enfraquecimento da História como disciplina escolar. Os Estudos Sociais foram ampliados para além dos anos iniciais, fazendo parte do currículo do primeiro grau com duração de oito anos. Dessa forma, o ensino de História perdeu espaço para disciplinas que valorizavam o civismo, desconsiderando a importância do debate historiográfico.

Conforme destaca Schmidt:

“[...] lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1a a 4a séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5a a 8a séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2o Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau [...]” (2012, p. 86).

Ainda de acordo com Schmidt (2012), pesquisadores e professores sofreram com a censura e perseguição política impostas pela Ditadura Militar. Para Bittencourt (2018), além do fortalecimento dos Estudos Sociais, o período ditatorial incentivou a criação dos cursos de Licenciatura Curta, que garantiram a flexibilização da formação docente limitando uma formação que possibilitasse a integração do trabalho do professor com as pesquisas desenvolvidas pela historiografia.

Selva Guimarães Fonseca (2009) defende a compreensão do ensino de História a partir de uma contextualização às relações entre o saber e o poder, aos aspectos da produção acadêmica, da indústria editorial e às particularidades da educação básica. Ao estudar o desenvolvimento da disciplina, a partir do golpe de 1964, a autora identifica que o governo militar optou pela tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos como parte de um projeto ideológico nacional que atendia aos interesses do Conselho de Segurança Nacional, agindo “no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 2009, p. 18).

De forma geral, houve um processo de desqualificação profissional dos professores atrelado a uma política educacional que valorizava uma perspectiva burocrática na educação básica. A falta de autonomia dos professores e a intensificação dos cursos profissionalizantes de curta duração foram reflexos dessa política, que atendia a proposta de formação a curto prazo para o mercado de trabalho.

Para Fonseca,

“as licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada” (2009, p. 20).

No caso da área de Ciências Humanas, a formação generalista baseada nos Estudos Sociais contribuiu para o fortalecimento de uma formação polivalente e pautada no conhecimento geral, ou seja, descompromissada com as características que permeiam um olhar crítico sobre o ensino de História.

Sendo assim, caberia à disciplina de Educação Moral e Cívica deslegitimar conceitos atrelados aos valores democráticos e ressaltar um ideal patriótico compromissado com a ideologia repressiva do sistema político vigente. “Fica evidenciada, nos conteúdos mínimos, a dimensão doutrinária e conservadora da Educação Moral e Cívica e de OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia etc. [...] havia uma intensão de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico” (FONSECA, 2009, P. 24).

Na década de 1980, a partir do enfraquecimento do Regime Militar e do fortalecimento dos movimentos democráticos, cresceram as críticas aos Estudos Sociais assim como a defesa pelo resgate do ensino de História para a educação básica. Segundo Schmidt (2012), esse movimento de reconstrução da disciplina escolar levou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990. Para a pesquisadora, esse documento centralizou diversos aspectos das discussões que cercavam o ensino de História, como por exemplo, a valorização do conhecimento histórico vivenciado pelo estudante na sua esfera de atuação social. A criação de significados individuais pelos discentes durante o estudo da História seria algo a ser valorizado pelos docentes. Ao seguir essa lógica, o conhecimento histórico escolar e as experiências cotidianas dos alunos seriam elementos fundamentais para a construção do conhecimento pautado nos valores democráticos.

Para Fonseca (2009), no decorrer dos anos de 1980 e na década de 1990 as propostas curriculares e o PCN buscavam construir uma noção de cidadania atrelada à participação política compromissada com a transformação social. Essa perspectiva impulsionou a organização do ensino de História por temas e problemas, que poderiam ser trabalhados através da relação de um fato a partir de diferentes realidades temporais, ou seja, “as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares” (FONSECA, 2009, P. 93). Além disso, sobressaiu também uma ideia de que estudar História abriria caminhos para a transformação da sociedade ressaltando a influência marxista.

Nesse contexto, a História da África e a História dos povos indígenas ganharam destaque e reconhecimento, tal como um movimento que incorporasse a produção historiográfica mais recente à formação dos professores da educação básica.

Uma discussão mais recente, enfatizada por Bittencourt (2018), teve como base a criação de uma base nacional comum curricular (BNCC). Para a autora, o debate acerca dessa nova proposta curricular foi efetuado sem uma participação efetiva das universidades e valorizou o posicionamento de gestores externos ao contexto da educação pública. Pesquisadores e professores dos diferentes níveis educacionais não participaram de forma efetiva do debate que cercou o tema. Ao criticar o modelo proposto pela BNCC, Bittencourt destaca “que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas [...] tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor [...] dependente da aquisição contínua das novas tecnologias” (2018, p. 143).

De maneira geral, procuramos fazer um breve relato sobre a construção da História escolar contextualizando-a às perspectivas políticas, econômicas e culturais de diferentes períodos da História do Brasil. Contudo é de suma importância reconhecer que o debate que cerca o ensino de História ganha novos capítulos à medida que novas perspectivas educacionais surgem. Diante dos novos desafios levantados pela aplicação na BNCC e o debate que surge acerca da presença tecnológica como meio para construção da educação torna-se fundamental refletir sobre a função dada ao ensino de História.

Contudo é válido ressaltar que a nossa pesquisa procura de forma mais específica discutir a construção do saber histórico escolar considerando as múltiplas experiências que cercam os docentes que atuam na educação básica. Tal proposta mostrou-se desafiadora visto que o uso do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu surgiu como elemento norteador da pesquisa, servindo como suporte para a interpretação das experiências de vida presentes no decorrer do seu desenvolvimento profissional.

Conforme destaca Fonseca (2009), o trabalho docente no ensino de História é caracterizado por diferentes experiências que variam de acordo com os “gostos, experiências e acasos [...] comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar [...] Isto é, o modo como cada um ensina liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de torna-se o que é” (2009, p. 84).

Sendo assim, aspectos culturais no âmbito familiar, as vivências escolares e a relação com diferentes matrizes culturais de formação representam e canalizam os *gostos, experiências e acasos*. Identificar os elementos objetivos e subjetivos que estruturam o *habitus* significa compreender o trabalho docente, considerando nesse processo elementos que compõem a iniciação profissional.

O levantamento bibliográfico apresentado utilizou como instrumento de pesquisas bases de dados como o Google Acadêmico, Scielo e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>18</sup>.

Os estudos relacionados ao ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental buscam, de maneira geral, compreender as características das práticas docentes estruturadas por professores que possuem uma atuação generalista, ou seja, responsáveis por ministrar diversas disciplinas. As professoras com formação em Pedagogia não são licenciadas em História o que nos permite considerar que o olhar docente sobre o ensino de História nos anos iniciais ganha um caráter específico para essas profissionais.

A dissertação elaborada por Sandra Regina Luvisetto do Nascimento intitulada *O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental* busca, “compreender como as professoras desenvolvem os conteúdos da disciplina e em que medida as práticas pedagógicas docentes contribuem para o processo de educação das crianças” (2017, p. 24). A autora utiliza de entrevistas semiestruturadas com professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual de São Paulo para identificar de que forma as docentes apresentam suas práticas.

A partir da análise de dados, Nascimento (2017) aponta algumas dificuldades relacionadas à organização do ensino de História. Por exemplo, ministrar as aulas de uma disciplina em que a carga horária determinada pelo currículo é limitada e restrita a poucas horas-aulas semanais. Tal característica leva a um posicionamento por parte das docentes que consideram o ensino de História como algo secundário, sendo o principal foco a alfabetização dos alunos. Outro aspecto diz respeito à formação superficial das professoras, que desconhecem as diferentes correntes historiográficas e, conseqüentemente, a existência de um debate formado por diferentes perspectivas teóricas no campo historiográfico. Em relação à metodologia de ensino, há a supervalorização do livro didático como material de apoio para a organização das aulas de História.

Nascimento (2017) utiliza a perspectiva freiriana para analisar o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e conclui que apesar de reconhecer a importância da disciplina da construção de um olhar crítico por parte dos alunos, as professoras entrevistadas marginalizam o ensino de História durante sua atuação prática e, mesmo que de forma

---

<sup>18</sup> A busca foi iniciada no mês de Abril de 2019, sendo complementada em diferentes momentos da pesquisa.

involuntária, contribuem para o fortalecimento de uma educação de caráter bancário, na qual o educando não é estimulado a construir o conhecimento e apenas recebê-lo e reproduzi-lo. De maneira geral, uma educação libertadora não é objetivada e nem consolidada pela atuação docente.

Segundo Nascimento (2017), o uso de diversas fontes históricas poderia construir um ensino mais próximo à realidade dos alunos, assim como o estímulo à formação continuada dos docentes poderia levar à construção de um olhar diferenciado acerca do ensino e dos conceitos básicos da disciplina. Contudo ao analisar o ensino de História nos anos iniciais a partir de uma perspectiva freiriana associada à ideia de escola libertadora, a autora identifica falhas na formação docente e nas estruturas do currículo escolar, que levam ao tratamento marginalizado do ensino da disciplina. É importante ressaltar que ao utilizar o conceito de escola libertadora a autora superestima o papel do professor, sendo o trabalho docente caracterizado como o responsável pela transformação das possibilidades educacionais do aluno.

Michele Cristina Moura (2005) escreve uma dissertação intitulada, *Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental* e propõe um estudo sobre a formação e a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental no referente ao ensino de História, compreendendo o olhar das professoras sobre o ensino da disciplina.

Moura (2005) começa seu texto compreendendo a formação dos professores e a constituição da autonomia docente, descrevendo suas influências no campo formativo a partir dos anos de 1970.

Nesse período, o paradigma hegemônico de formação dos professores estava centrado no princípio da racionalidade técnica caracterizado por uma hierarquização da prática educativa, onde o professor é definido como um técnico, reduzido à dimensão instrumental, “dirigido para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas” (MOURA, 2005, p.55). A concepção teórica e os parâmetros da educação são elaborados por agentes externos ao contexto do trabalho docente realizado na sala de aula. Dessa forma, há uma separação entre a parte técnica (criativa) e a prática (executiva).

Para Moura (2005), a perspectiva na racionalidade técnica no Brasil ganhou força a partir da Ditadura Militar, num processo de desqualificação profissional dos professores e contribuindo para a perda da autonomia desses profissionais.

Nos anos de 1980 e 1990 surgiu um “marco para novas propostas de análise sobre formação de professores” (MOURA, 2005, p.62). Foram valorizados os saberes e as práticas educativas dos docentes, considerando a cultura, os argumentos, as vivências e as motivações desses profissionais. A incorporação de conceitos como professor reflexivo e professor pesquisador derivam dessa problemática em que “os professores são considerados como sujeitos socioculturais que se constituem permanentemente num determinado espaço e tempo histórico” (MOURA, 2005, p. 65). Dessa forma, ocorre a valorização da experiência e da reflexão na experiência.

Ao trazer as limitações do conceito de professor reflexivo, Moura cita Giroux (1999), apresentando o conceito de intelectual crítico, no qual o desenvolvimento profissional está relacionado aos fatores escolares e extraescolares, portanto, interagindo dialeticamente processos individuais e sociais. De acordo com essa visão, a construção do ser professor associa-se às questões sociais e históricas.

Moura destaca um importante aspecto do desenvolvimento profissional docente,

“Deveríamos perguntar-nos com mais frequência, sobre o conhecimento que detemos acerca das realidades e culturas para as quais pensamos preparar os professores. Tais realidades e culturas possuem um caráter essencialmente dinâmico, e quase nunca são desveladas ao longo da formação profissional do professor” (MOURA, 2005, p. 73).

Para a autora, a perspectiva cultural está presente em diversos momentos do desenvolvimento profissional, sendo necessário compreender de que forma os diferentes aspectos culturais relacionam-se na transformação/formação docente. Nesse sentido, ela destaca a importância de se construir um caminho que valorize aspectos técnicos e práticos no referente ao trabalho docente. Para compreender a formação das professoras a proposta da sua dissertação é relativizar: “a valorização dos sujeitos e de suas experiências; b) centralidade no processo e não somente nos fins e resultados do ensino e da aprendizagem; c) permanente interação com o contexto histórico-social que requer a análise, compreensão e interpretação” (MOURA, 2005, p. 74).

Portanto, seria preciso, de acordo com essa proposta, buscar um meio-termo entre a proposta da racionalidade técnica, que prioriza o teórico e o conceito de professor reflexivo, que prioriza a reflexão na ação, na prática. Na concepção da autora seria fundamental articular o técnico e o prático.

Para compreender essa articulação e construir um olhar para as práticas culturais e sua relação com a formação docente, Moura (2005) busca seu suporte teórico no conceito de experiência do historiador inglês E.P. Thompson, articulando-se as vivências do passado e a situação presente dos professores no contexto de sua formação. Dessa forma, a autora justifica o uso de entrevistas com professores:

“Para obter acesso à experiência vivida é necessário que se ouça quem a experimentou, é preciso ouvir o professor. Ouvi-lo permite (re)alimentar e fortalecer reflexões acadêmicas. Ouvir, interpretar e ressignificar as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos - a sala de aula, o cinema, as lutas e movimentos sindicais, o teatro, a família, a igreja, o bairro. Em síntese, ouvir o professor é possibilidade viva de evidenciar modos de pensar e de agir que se relacionam com determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores em um determinado contexto sócio-histórico-cultural” (MOURA, 2005, p.76).

Ao fazer um recorte sobre o tema de pesquisa construção dos saberes docentes, Moura procura compreender o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental usando como técnica para coleta de dados entrevistas com professoras que atuam nesse segmento.

Para Moura, a análise dos dados leva à seguinte conclusão: o uso do livro didático é compreendido pelas professoras como a principal fonte historiográfica escolar. Tal afirmação é identificada pela autora como uma estratégia adotada pelas docentes, que buscam suprir as lacunas deixadas por sua formação acadêmica baseada num ensino de História secundarizado. Uma formação superficial que contribuiu para a constituição de um olhar “raso” sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais.

Além disso, há dificuldades no processo de formação continuada das profissionais entrevistadas, sendo identificada a permanência de um olhar raso no referente ao ensino de História pelos profissionais pedagogos mesmo após alguns anos de experiência. As condições de vida e trabalho interferem no processo de formação continuada das docentes. Realidades permeadas pela elevada carga horária de trabalho e os baixos salários dificultam a

disponibilidade de tempo livre e a aquisição de livros ou o acesso a passeios culturais que poderiam levar a situações de aquisição de novos saberes.

Mesmo reconhecendo a importância do ensino de História e a necessidade de problematização de aspectos do passado e do presente, permitindo aos alunos a construção de um olhar crítico, ou seja, situando-se historicamente no tempo e no espaço, as docentes não possuem o domínio de conceitos básicos formativos da disciplina. Por exemplo, a compreensão das correntes historiográficas que constituem o debate histórico e o acesso a diferentes fontes históricas como forma de compreensão dos fatos históricos.

Moura conclui que “os saberes e práticas re/construídas no ensino de História guardam significativa relação com o cotidiano vivido pelas professoras” (2005, p. 147-148). Sendo assim, “o professor reflexivo-pesquisador de seus saberes e práticas – é um sujeito que praticamente não existe na realidade da educação pública do nosso País” (2005, p.150).

Para a autora, as mudanças no processo reflexivo docente estão condicionadas às mudanças nas condições de vida das professoras. Portanto, “baixos salários, dobra de turno, falta de recursos pedagógicos na escola” conforme Moura (2005, p. 150) interferem na reflexão do professor sobre o seu trabalho. Por exemplo, sobre a sua forma de interiorizar os objetivos de ensino, suas metodologias, seus recursos didáticos e os processos avaliativos preparados. De maneira geral, a constituição do trabalho docente deve ser compreendida para além das questões inerentes à sala de aula.

Dentre os artigos que contribuem para a compreensão das características que permeiam o ensino de História nos anos iniciais é possível destacar os escritos de Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo no estudo intitulado. *Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos*.

Dorotéo faz uma análise identificando quais elementos históricos e metodológicos estavam presentes no cotidiano de professoras que atuam na região metropolitana de Belo Horizonte. A autora compreende aspectos da organização curricular no referente a estruturação do ensino de História, destacando que no decorrer dos anos 1990.

“Viu-se a emergência de propostas curriculares que procuram, de maneira geral, uma fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, com abordagens variadas, mas coerentes com o princípio de considerar o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem” (DOROTÉIO, 2016, p. 212).

Para a autora, essa movimentação faz parte de uma nova forma de enxergar o ensino de História baseada na crítica do ensino de História tradicional, que valoriza os personagens históricos e os acontecimentos políticos e passa a destacar aspectos da escola dos Annales, que valoriza uma compreensão da História a partir da contextualização, da visão crítica sobre diferentes fontes históricas e do diálogo com outras áreas do conhecimento, por exemplo, estudos sociológicos e antropológicos.

Segundo Dorotéio,

“O saber histórico escolar, a partir da influência da historiografia contemporânea, objetiva então estabelecer articulações constantes, nos diferentes níveis escolares, entre o local, o nacional e o geral, utilizando, para tanto, as diferentes fontes históricas para a aquisição desse saber” (DOROTÉIO, 2016, p. 214).

Ao analisar o trabalho docente, Dorotéio constata que a prática escolar carrega um olhar desatualizado e sem relação com as propostas curriculares predominantes no cenário educacional. As aulas de História são desvalorizadas e definidas como um ato de decorar o conteúdo, sendo essa proposta latente no imaginário escolar. Essa prática de conceber o ensino de História a partir de uma metodologia tradicional estaria inserida no contexto da formação do docente pedagogo que possui uma formação generalista e frágil no referente ao aspecto conceitual de diferentes disciplinas. Além disso, a autora menciona Azevedo (2010), identificando a construção de uma herança cultural formada no momento em que os pedagogos eram alunos, relacionando-se com tais aspectos tradicionais no ensino de História.

Ao considerar os parâmetros curriculares nacionais, Dorotéio ressalta a importância do ensino de História para o desenvolvimento de habilidades inerentes ao letramento, justificando a necessidade de se trabalhar o conhecimento histórico através do uso de fontes históricas orais e iconográficas, principalmente nas turmas do 1º ao 3º ano. Ao usar a perspectiva freiriana, destaca que o uso de fontes diversificadas possibilita o auxílio na alfabetização e “o desenvolvimento paulatino da autonomia intelectual” (DOROTÉIO, 2016, p. 218). Os conceitos históricos podem ser trabalhados de forma diferente tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No ensino de História nos 4º e 5º anos, os docentes estruturam seu plano de aula com base na valorização das datas cívicas e o uso de materiais didáticos escritos, por exemplo, livros didáticos, atividades xerocadas e impressas. Dorotéio constata que o uso de fontes

históricas diversificadas não se torna algo comum e rotineiro na construção do saber histórico escolar. Além disso, a relação com a disciplina Estudos Sociais torna-se latente ao identificar nos questionários respondidos pelas professoras a prática da interdisciplinaridade associada às disciplinas Geografia e Português. Ao trabalhar com o conceito de cultura escolar de Fourquin (1993) a autora define que “as atividades produzidas pelos docentes nos Anos Iniciais são uma prática histórica consolidada”, pois mantem hábitos incorporados durante a sua formação escolar (DOROTÉIO, 2016, p. 222).

Nesse sentido, Dorotéio conclui haver uma distância entre o ensino de História das propostas curriculares que definem alguns avanços no debate historiográfico e o trabalho docente que valoriza aspectos da historiografia tradicional.

Katia Maria Abud publicou em 2012 o artigo *O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz*, tendo como objetivo fazer uma análise a partir de relatórios elaborados pelos alunos de graduação do curso de Pedagogia, que buscaram criar projetos de ensino pensando as possibilidades para o ensino da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Abud, algumas características permeiam o ensino de História nos anos iniciais: a exclusão – marginalização - da disciplina que é abordada a partir de um pequeno número de aulas semanais e a construção do modo de pensar historicamente relacionado à textos e livros didáticos.

Dessa forma, o estudo da História estaria estruturado

[...] num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta” (ABUD, 2012, p. 558).

De acordo com a pesquisa, as professoras, ao ministrarem a aula de História, reproduzem para os seus alunos práticas que estimulam a construção de um provável saber histórico a partir da memorização dos conteúdos. Para Abud, o livro didático é tratado como uma *proposta curricular* na medida em que é valorizado como o principal instrumento para a

elaboração das aulas. “Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e se transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino” (ABUD, 2012, p. 558).

O ensino de História, na perspectiva apresentada, serve como suporte para retratar aspectos gerais das datas cívicas ou de conteúdos isolados, geralmente associados a datas de feriados, por exemplo, indígenas no Brasil, história de São Paulo, Proclamação da República, etc. A valorização de um ensino de História que busque compreender uma perspectiva local e regional, associada ao contexto local dos alunos, esvazia o sentido da disciplina, pois não se compromete com questões históricas mais amplas abordando temas de forma conectada aos contextos econômicos, culturais e sociais, oferecendo uma compreensão articulada do conteúdo histórico.

Conceitos como fato histórico, tempo histórico e sujeito histórico são tratados sem problematização. O próprio conceito de tempo é trabalhado a partir de uma visão progressiva das datas e não como um instrumento para a compreensão da História. Abud destaca:

“Ensina-se o aluno a construir sem apoio nas possíveis concretudes dos acontecimentos históricos, listas de anos que pretensamente o levariam a conceituar sequência e progressão. Ou a fazer o comparar ocorrência de acontecimentos em sua vida familiar – seu nascimento e o dos irmãos, a data de casamento dos pais e a do seu nascimento, utilizando as categorias de anterioridade, posterioridade e simultaneidade desconectadas do qualquer processo histórico” (ABUD, 2012, p. 563).

Para Abud, as consequências para a aprendizagem da História estão presentes, pois

“[...] apesar da introdução de novos currículos, programas e propostas, as permanências são maiores que as inovações, pois apesar do aparecimento das novas formas de pensar e de agir para ensinar História, o peso da tradição escolar se faz sentir pesadamente. Se as propostas novas enfatizam e procuram encaminhar para novas metodologias de ensino, a rotina da sala de aula não as incorpora por motivos apontados e apesar das aparências e tentativas bem intencionadas o ensino de História nos anos iniciais se ressent de uma estruturação que o leve ser realmente a preparação para a compreensão da ciência histórica pelos nossos alunos” (ABUD, 2012, p. 564).

Sendo assim, perspectivas inovadoras para estudo da História durante os anos iniciais do ensino fundamental esbarram em aspectos enraizados no contexto escolar. Para a autora, a tradição escolar contribui para que o aluno não desenvolva elementos básicos do conhecimento histórico, o que facilitaria o desenvolvimento do educando para os anos seguintes da sua vida escolar. O peso da chamada *tradição escolar* poderia inclusive

prejudicar o desenvolvimento da compreensão do conteúdo nas séries seguintes, ou seja, no ensino fundamental II.

Abud conclui que apesar da introdução de novos programas e propostas, a *tradição escolar* se faz sentir e predomina, não incorporando novas metodologias de ensino. Dessa forma, predomina um ensino que não prepara os alunos para a compreensão da ciência histórica.

Tendo em vista identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores e historiadores em transformar em assunto escolar e em material didático o estudo da História, Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003) escreveu o artigo *O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia*. A autora procura compreender três aspectos do ensino de História: como os professores entendem o ensino da disciplina para os anos iniciais, como o aluno elabora a concepção de tempo e como os livros didáticos apresentam as questões das diferentes temporalidades. Ao trabalhar com o conceito de práxis para analisar aspectos da prática e da formação docente a pesquisadora utiliza de entrevistas com professores e da análise dos livros didáticos.

Oliveira (2003) faz um levantamento quantitativo analisando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1998 e de 2004. Conclui que a partir de 2004 há uma consolidação da divisão entre o ensino de História e o de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, superando a denominação dos Estudos Sociais, predominante em PNLD anteriores. Todavia apesar da presença de materiais didáticos por área do conhecimento, não ocorreu a construção de uma nova prática pedagógica para esse segmento da educação básica.

Para Oliveira, a formação de professores - historiadores e pedagogos – no referente ao ensino de História sofrem de uma lacuna<sup>19</sup>

“Mesmo quando as disciplinas denominadas pedagógicas são ministradas nos cursos de Pedagogia ou as disciplinas de Metodologia do Ensino de História são ministradas por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso

---

<sup>19</sup> Para Oliveira (2003), o ensino de História nos anos iniciais está envolvido num impasse que é constituído pelo confronto entre duas correntes. Os pesquisadores da área da Pedagogia não consideram pesquisadores do ensino de História, por não serem habilitados para ministrar aulas nos anos iniciais, preparados para pesquisar o ensino da disciplina no ensino fundamental I. Já os historiadores questionam a eficiência do ensino de História nos anos iniciais, pois consideram que os pedagogos não dominam os conceitos básico referentes à construção do conhecimento histórico. Contudo a autora afirma a necessidade de romper com esta dicotomia, pois não existe separação entre saber pedagógico e conhecimento específico quando se trata de construção do conhecimento, principalmente no referente ao conhecimento escolar.

de História não estão preocupados com a formação do pedagogo e, vice-versa” (OLIVEIRA, 2003, p. 264).

De forma geral, sugere a autora, o ensino de História nos anos iniciais deve ser pensado a partir da troca de experiências e da construção de uma metodologia de ensino formada a partir do diálogo entre historiadores e pedagogos.

Sobre os conteúdos presentes nos livros didáticos de História para os anos iniciais, identifica-se uma defasagem em relação à transposição, para essa literatura, dos debates historiográficos considerados mais recentes.

“O encadeamento entre diferentes realidades espaço-temporais é superficial, encontrando-se simplificações explicativas, e nota-se ausência de explicitação da diversidade e do conflito; a historicidade das experiências sociais é pouco explorada e não se registra uma abordagem problematizadora da relação presente passado [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 265).

Tais características dos livros didáticos utilizados pelos professores das séries iniciais contribuem significativamente para os limites do ensino de História, levando-se em consideração que parte dos professores utilizam esse material para a estruturação das suas aulas.

Sobre as entrevistas realizadas, a autora constata que o ensino de História para os professores nos anos iniciais está relacionado à compreensão, por parte da criança, da sua importância para a sociedade e também para o entendimento da sua história de vida. O estudo da disciplina não estaria associado ao caráter coletivo do conhecimento histórico.

Concluindo, Oliveira destaca a importância de analisar o ensino de História relacionando-o às representações construídas pelos professores com aspectos da cultura escolar para compreender de que forma as discussões historiográficas sobre o tempo histórico efetivam-se (ou não) na sala de aula (OLIVEIRA, 2003, P. 270).

No artigo *As Teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental* Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado e José Albio Moreira de Sales propõem debater a influência do Positivismo, do Marxismo e da Escola dos Annales sobre o ensino de História praticado no ambiente escolar. Como metodologia de pesquisa foi organizado um grupo focal formado por pesquisadores e professores da educação básica.

Após descrever as propostas de construção do conhecimento histórico das diferentes correntes historiográficas os autores defendem a prática de um ensino de História articulado com a vida social do aluno, buscando um desenvolvimento cognitivo e intelectual. Nessa proposta o professor teria um papel de mediador, estimulando problematizações que possibilitariam a compreensão de novos saberes<sup>20</sup> pelo aluno, que se torna parte integrante do processo educativo. A partir da defesa de um ensino baseado nas características mencionadas, surge o uso do termo *alfabetização histórica*. Contudo os limites da formação dos professores pedagogos em relação ao ensino de História seria um limitador da construção de uma proposta de ensino diferenciada.

A leitura dos textos mencionados durante o levantamento bibliográfico abordam o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de diferentes olhares e perspectivas. Alguns temas tornaram-se recorrentes e merecem destaque.

A identificação de uma formação superficial no referente aos conteúdos históricos por parte dos professores formados em Pedagogia é um desses temas, pois parte da formação docente estaria associada à perspectiva dos cursos de graduação que valorizam os chamados Estudos Sociais englobando o estudo da História, da Geografia e da Sociologia numa mesma disciplina.

A disciplina História sofre um processo de marginalização, sendo dedicada uma carga horária semanal restrita se comparada a outros conteúdos. A intensificação da alfabetização e a definição da superficialidade ou até falta de importância dos estudos históricos contribuem para a desvalorização da disciplina, delegada ao estudo de aspectos locais ou à contextualização de datas comemorativas.

Diante das informações identificadas no levantamento bibliográfico surgiu a necessidade de compreender de maneira mais ampla a construção do conhecimento histórico escolar, o uso de conceitos no ensino de História e os aspectos da formação inicial do pedagogo no que tange ao ensino de História.

## 2.5 O USO DE CONCEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

---

<sup>20</sup> O saber histórico a ser construído pela alfabetização histórica seria baseado na consolidação de três conceitos: fato histórico (ação humana significativa); sujeito histórico (agentes da ação social, pessoas, grupos ou classes); tempo histórico (acontecimentos, conjunturas ou estruturas). (PCN, 1997).

Apesar das propostas curriculares mais recentes visualizarem um ensino de História associado ao uso de diferentes fontes históricas e defenderem a construção de um conhecimento histórico a partir da consolidação de determinados conceitos associados a disciplina, na prática o levantamento bibliográfico apontou que os professores estruturam suas aulas predominantemente a partir de textos e materiais didáticos impressos, principalmente através do uso dos livros didáticos. Tal iniciativa reforçaria uma perspectiva tradicional de construção do conhecimento histórico favorecendo a famosa “decoreba”.

No artigo *Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental* a pesquisadora Marlene Rosa Cainelli (2011) estuda as principais dificuldades que cercam a passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, valorizando as perspectivas dos professores e dos alunos no referente à construção do conhecimento histórico.

A proposta da autora é identificar como a História é ensinada, analisando a relação dos professores com o conteúdo e suas orientações ao ensinar essa disciplina, ou seja, a pesquisa se debruçou no que se refere às “relações que estes profissionais apresentam sobre a História a ser ensinada e como estes operacionalizam esta tarefa” (CAINELLI, 2011, p. 131).

Em relação aos aspectos da formação docente a pesquisa destaca a necessidade de se atentar para a interação do professor com o mundo. No caso dos professores que não possuem uma formação específica em História, fatores como a experiência, as relações familiares e a percepção de diversos conteúdos midiáticos tornam-se elementos essenciais a serem analisados.

O estudo de Cainelli (2011) identificou no livro didático um material a ser valorizado pelos docentes, sendo considerado um suporte por garantir o uso de exercícios e do conhecimento histórico no seu viés mais didático.

Conforme destaca a autora, “podemos perceber que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino-aprendizagem da História na sala de aula e as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático” (CAINELLI, 2011, p. 134).

Para a autora, o uso do livro didático deve estar acompanhado de um olhar crítico sobre esse material. Cabe ao docente interagir com o material didático e não se “prender”

incondicionalmente a ele. A aula deve estimular a subjetividade do educando, podendo o material didático ser o ponto de partida para isso.

A pesquisa feita por Cainelli identificou outra característica que deve ser ressaltada: o fato histórico, em diversos momentos, transformou-se no ponto de partida e de chegada do conhecimento histórico ensinado em sala de aula. Esse fato demonstra a valorização de uma forma de ver o conhecimento histórico centrado numa perspectiva tradicional caracterizada pela construção do conhecimento histórico de forma factual, linear e sem valorizar uma análise consistente das diferentes fontes históricas.

Cainelli (2011) procurou identificar a forma como os professores determinam o ensino do conteúdo histórico para os anos iniciais do ensino fundamental. A autora defende que o conhecimento histórico escolar deve passar pelo desenvolvimento de um pensamento histórico por parte do educando. Seria necessário construir uma “estreita articulação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, ideias, conteúdos [...]” (CAINELLI, 2011, p. 137). O ensino de História deve valorizar a compreensão do contexto e a construção de significados individuais, evitando um olhar que defina o estudo dessa disciplina como algo acabado e sem relação com as questões cotidianas.

Em outro estudo cujo foco é analisar a formação da consciência histórica nos alunos e nos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005) pesquisam o uso de novas práticas nas aulas de História identificando aspectos da didatização do conteúdo.

Ao compreender a construção do conhecimento histórico, as autoras enfatizam a necessidade de se perceber a *troca de significados* entre o professor e o aluno. Essa troca seria construída a partir da valorização da História tendo como referência um conjunto de fatores:

“pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299-300).

De maneira geral, é possível identificar que o trabalho sobre o conteúdo é encarado como um início, que oferecerá o suporte necessário para que o aluno e o professor interajam.

A criticidade pautada na consciência histórica caracteriza-se pela análise do conteúdo atrelada à construção de novos significados, que resulta na interação com o meio formado pelo docente, o aluno e a comunidade escolar.

As autoras retratam um exemplo dessa forma de trabalhar a ciência histórica nos anos iniciais do ensino fundamental. O uso de fontes históricas do arquivo familiar dos alunos possibilita a construção da consciência histórica através da relação passado-presente. A análise da História aproxima-se do cotidiano do aluno, ou seja, aspectos da subjetividade do educando relacionam-se com narrativas históricas mais amplas.

Ao retratar uma experiência que procurou construir de forma prática essa proposta de ensino, Schmidt e Garcia (2005) ressaltam alguns princípios que norteiam um ensino de História pautado na consciência histórica: 1º o uso de fontes históricas presentes no arquivo familiar dos alunos; 2º a busca por identificar os conteúdos da experiência humana em diferentes formas e períodos; 3º analisar a experiência humana em suas diferentes dimensões, ou seja, articular múltiplas temporalidades. De maneira geral, as experiências individuais devem ser contextualizadas com questões históricas mais amplas.

O ensino de História, tendo como base a construção da consciência histórica, valorizando aspectos individuais e coletivos para viabilizar um olhar crítico por parte do educando significa romper com a linearidade da narrativa histórica.

Nesse contexto, o conhecimento histórico ganha relevância, pois valoriza o uso de documentos, as diferentes experiências culturais tanto dos alunos como dos professores e compreende a História para além das informações presentes nos manuais didáticos.

No texto *A história ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?* Oliveira e Caimi (2014) procuram compreender aspectos da aprendizagem histórica em cada etapa do ensino. De forma geral, as autoras apresentam um conjunto de explicações para fortalecer uma proposta de ensino que contribua para a concretização do aprendizado referenciando as ações que o aluno pratica, ou seja, valorizando a ação do aluno e seu processo cognitivo.

Um dos principais desafios do ensino de História é superar algumas dificuldades que cercam o trabalho docente. Mapeando estudos sobre o tema, as autoras sistematizam algumas dessas dificuldades: identificar que o conhecimento histórico é caracterizado por múltiplas e complexas interações; a incapacidade de reproduzir o ambiente estudado para a criança de forma contextualizada, ou seja, promover uma análise mais profunda sobre um determinado

fato histórico; predomínio do estudo da História atrelado à memorização; dificuldade em definir a História como uma ciência em construção, pautada em conceitos próprios.

Dessa forma, compreender o conhecimento histórico significaria analisar as diferentes experiências construídas pela humanidade, reconhecer as regularidades, identificar a importância da fonte histórica, analisar as diferentes interpretações que cercam o estudo da História e estabelecer conexões.

Ao analisar os anos iniciais, Sandra Oliveira e Flávia Caimi criticam a ideia de que as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental não estão aptas a aprender História.

Segundo as autoras,

“Um dos entraves para a educação do senso histórico das crianças nos anos iniciais é a excessiva vinculação do conhecimento histórico às questões do cotidiano, advinda, como já vimos, da concepção de que elas não estão aptas a aprender História, pois se trata de um conhecimento que requer pensamento abstrato, competência que elas não teriam nessa fase da escolarização” (2014, p. 93).

Além disso, de acordo com o senso comum escolar, o ensino de História não estaria relacionado à valorização do saber ler, escrever e calcular. A preocupação com a alfabetização limitaria uma aprendizagem histórica baseada em conceitos próprios da disciplina.

A pesquisa destaca a importância de se trabalhar o ensino de História a partir de uma lógica investigativa sendo o livro didático uma fonte que deve ser problematizada comparando-se um conteúdo e sua abordagem em diferentes materiais didáticos. O conhecimento histórico e a prática da interpretação seriam partes de uma interdisciplinaridade presente no conhecimento visto como um todo indo além da mera preocupação com a alfabetização.

Contudo a pesquisa reconhece a necessidade de se pensar aspectos do desenvolvimento profissional docente, enfatizando o compromisso de “trabalhar na área de formação de professores para atuar nesse segmento de escolarização, considerando a importância do conhecimento histórico no processo de formação do sujeito e, paralelamente, a necessidade da interdisciplinaridade, é um grande desafio nos cursos de Pedagogia” (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, P. 95).

Pensar uma nova forma de aprendizagem significa discutir aspectos da formação profissional, seja na sua esfera inicial, seja na sua forma continuada. Sendo assim, dominar o conteúdo, compreender aspectos metodológicos e ter critérios bem definidos para suas ações

tendo em vista seus objetivos iniciais, são condicionantes presentes em realidades em que o professor atua de forma reflexiva sobre a construção do seu trabalho, sendo preparado para isso a partir de uma formação prévia/contínua.

Além desse viés atrelado aos aspectos mais próximos da historiografia, Oliveira e Caimi destacam a importância de se estar atento às outras esferas de formação, ou seja, “é necessário estabelecer um olhar sensível para o contexto social e para as práticas culturais dos sujeitos que estão na escola, mobilizando a capacidade de dialogar, de interagir, de organizar adequadamente o ensino e viabilizar as aprendizagens dos estudantes” (2014, p. 98).

As autoras reconhecem a importância de se compreender a interação dos sujeitos presentes no contexto escolar com suas ações estruturantes e estruturadas no que se refere às questões culturais. Tal perspectiva tem se tornado o fio condutor da pesquisa exposta nesta dissertação.

No artigo *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*, Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) definem que a partir da década de 1990 as pesquisas sobre o ensino de História se ampliaram. Tal iniciativa significou a valorização do debate acerca da formação profissional e dos aspectos que permeiam a produção escolar. Locais reconhecidos como produtores do conhecimento erudito, por exemplo, as universidades e os eventos realizados pelas entidades de pesquisa que coordenam a publicação de artigos e organizam palestras dedicaram-se ainda mais à problematização do conhecimento histórico.

Ao trazer a discussão para a construção do conhecimento histórico escolar, Fonseca e Silva (2010) reconhecem que são diversas as matrizes formadoras do ensino de História na Educação Básica. De acordo com os autores diferentes estudos preocuparam-se em refletir sobre a construção da História escolar analisando “os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos; metodologias e práticas de ensino [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 15).

Estudar o ensino de História significa reconhecer que diferentes elementos interferem no trabalho efetuado pelo professor, que também contribui para a construção do conhecimento histórico escolar a partir das suas escolhas na elaboração de uma aula. A própria aplicação do currículo base, a título de exemplo, esbarra nas escolhas cotidianas que cercam o docente, que muitas vezes atua no sentido de reforçar ou marginalizar determinadas abordagens sobre dado conteúdo curricular.

Importante destacar que o movimento de escolha e de posicionamento no cotidiano escolar muitas vezes ocorre de forma involuntária, sendo o trabalho feito pelos professores construído em diálogo com as perspectivas culturais que o cercam e agindo como elementos estruturantes do trabalho docente.

Um exemplo desse aspecto é citado por Silva e Fonseca (2010), em que muitas escolas responsáveis pelos anos iniciais da educação básica não definem o ensino de História como um caminho viável para acrescentar elementos sobre o processo de alfabetização. De forma geral, o estudo da História utiliza de meios que estimulam a leitura, a interpretação e a escrita. Conforme destacam os autores, “aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

De maneira geral, uma crítica frequentemente aparece em diferentes estudos que analisam o ensino de História nos anos iniciais: a valorização do livro didático como fonte de estudo por parte dos docentes no preparo das aulas.

Sobre esse tema, Silva e Fonseca (2010) destacam importantes contribuições no sentido de apresentar uma forma diferenciada de interpretá-lo. Para os autores, não se deve “culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas e eventuais problemas do ensino de História. O livro didático é uma fonte útil para cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda História*” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 29, grifo do autor). Ao invés de aprofundarmos nossa análise sobre a relação entre o trabalho docente e a valorização do livro didático, vamos enfatizar que a construção do ensino de História nos anos iniciais deve ser compreendida para além dessa discussão. O repertório utilizado pelo professor para estruturar a sua aula sofre a influência de diferentes instâncias formadoras.

No caso de uma professora formada em Pedagogia, que se vê na função de trabalhar com diversas disciplinas sem ter uma formação específica no que se refere ao trato com vários conteúdos, outros aspectos alimentam a sua prática pedagógica. Para além do livro didático, essas profissionais utilizam um esteio cultural dialogando com seus pares, analisando o material presente em diferentes mídias digitais, ou seja, assim como enfatizam de forma indireta Silva e Fonseca (2010), torna-se necessário observar o desenvolvimento profissional a partir de diferentes ângulos. Mais uma vez parece que a construção do *habitus* profissional estaria estruturado em elementos externos e internos à figura do docente, ou seja, seria uma construção dialética de aspectos objetivos e subjetivos.

Mais do que criticar ou exaltar o uso do livro didático torna-se necessário compreender como a presença dos diferentes elementos formadores do *habitus* poderia construir diferentes formas de se pensar a relação professores-livro didático.

A ideia de que os professores devem ser críticos e analisarem diferentes fontes para além do livro didático é reconhecidamente presente no debate acadêmico, porém devemos observar a forma como o olhar do docente sobre esse material é construído, ou seja, quais elementos estruturam e auxiliam, mesmo que de forma inconsciente, a percepção dos professores sobre os materiais/fontes que utilizam.

Diante desse levantamento bibliográfico, é possível identificar que estudos e conceitos da área da Sociologia da Educação devem ser analisados em diálogo com o que está sendo produzido acerca do ensino de História nos anos iniciais. Essa aproximação pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os diferentes aspectos do trabalho docente, incluindo as esferas que formam as etapas do desenvolvimento profissional.

Analisar a construção de um *habitus* profissional significa reconhecer que os professores possuem autonomia para escolher a forma como vão trabalhar o conteúdo, apresentar determinado tema aos alunos e valorizar determinadas fontes para o planejamento das suas aulas. Torna-se interessante perceber como se constitui a acumulação de capital cultural e a formação do *habitus* profissional das professoras pedagogas que ministram as aulas de História e identificar de que forma a presença de condicionantes objetivos e subjetivos que agem dialeticamente atuam de forma a inspirar o trabalho docente.

Para compreender os estudos mais recentes sobre o ensino de História, Nádya Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2017) fizeram um levantamento detalhado e utilizaram como referência as publicações presentes em periódicos da área. O artigo intitulado *Saberes e práticas docentes e ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970 – 2014)* deve ser compreendido como uma produção caracterizada pelo estado da arte.

No que se refere ao aspecto metodológico, as autoras enfatizam que “a seleção dos artigos foi feita com base no título, nas palavras-chave e no resumo, a partir do critério de que o trabalho deveria ter foco central no Ensino de História, independente do problema colocado, da abordagem, do recorte ou do referencial escolhido” (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, P. 4).

Ao utilizar o conceito de campo de Pierre Bourdieu, as autoras procuraram identificar as disputas presentes do espaço acadêmico e, com isso, conhecer quais referências ganharam/perderam espaço em determinado campo. Dessa forma, a valorização de determinadas perspectivas poderiam contribuir para a legitimação de referências usadas no processo de formação de professores.

O levantamento proposto pelas autoras trouxe informações relevantes para a nossa pesquisa, permitindo compreender de forma mais detalhada os aspectos teóricos e abordagens predominantes nas produções acadêmicas mais recentes sobre a temática do ensino de História. Esse estudo serviu como norte para posicionarmos a relevância da nossa pesquisa, principalmente a respeito da concepção teórica utilizada que propõe o uso do conceito de *habitus*, idealizado por Bourdieu, para compreender o desenvolvimento profissional das docentes responsáveis pelo ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Gonçalves e Monteiro,

“assumiu-se, para a classificação dos artigos na temática saberes e práticas docentes, uma acepção abrangente, não necessariamente conceitual, mas que envolve trabalhos com a preocupação de identificar e analisar o que e como os professores pensam e agem, e por que o fazem de determinada maneira, para desenvolver o Ensino de História” (2017, p. 9).

Acreditamos que a nossa pesquisa, ao enfatizar o uso do conceito de *habitus*, aproxima-se do que fora proposto pelas autoras, principalmente do ponto a que se referem sobre a *preocupação de identificar e analisar o quê e como os professores pensam e agem*. Identificar os elementos subjetivos e objetivos que cercam o *habitus* profissional e o trabalho docente parece ser a preocupação das autoras. Sendo assim, mais uma vez parece relevante compreender o ensino de História dialogando com os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu.

Ao utilizar de uma abordagem quantitativa, Gonçalves e Monteiro (2017) identificaram que a partir de 1980 ocorreu um aumento significativo dos estudos sobre o ensino de História no Brasil. O crescimento dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação foi determinante nesse processo pelo fato de impulsionar o número de pesquisas sobre essa temática. Dessa forma, nos anos de 1990, a História escolar cresceu como objeto de pesquisa e a partir dos anos 2000 a temática saber e práticas docentes tornou-se mais relevante.

Ao analisar os objetivos dos artigos pesquisados as autoras procuraram identificar de que forma o saber e a prática docente eram conceituados. De forma geral, identificaram o predomínio dos seguintes aspectos:

“-Saberes: o que ou como os professores pensam, e por que pensam ou entendem o ensino de História de determinada maneira; e  
- Práticas: o que ou como os professores fazem, e por que desenvolvem determinadas ações ou encaminhamentos no Ensino de História”  
(GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 12).

Contudo promovem um olhar quantitativo e identificam que tais pesquisas tendem a privilegiar o quê e como os docentes pensam o ensino de História ou o quê e como desenvolvem o ensino dessa disciplina. Os mecanismos que compõem a forma de pensar e de ensinar História permanecem em segundo plano.

Para compreender melhor esse levantamento quantitativo torna-se válido reproduzir uma tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Tabela 1 - Saberes e práticas docentes – Ensino de História: objetivos principais dos artigos, por áreas de trajetórias dos autores (1970-2014)

Área	Saberes		Práticas		- Totais
	O que/como	Por que	O que/como	Por que	
Educação	38	01	34	03	76
História	26	04	24	03	57
Educação e História	32	06	27	04	69
Outras	02	0	02	0	04
Não consta	21	01	13	05	40
Totais	119	12	100	15	246

Fonte: GONÇALVES; MONTEIRO, 2017. p. 13.

Não existe uma presença significativa de se buscar compreender os porquês dessa forma de pensar ou de agir. Sendo assim, o uso do conceito de *habitus* pode contribuir para um entendimento mais minucioso sobre os fatores que contribuem para a forma como as professoras pensam e constroem o ensino de História, ou seja, seria identificar e compreender a constituição de um *habitus* profissional e pensar o saber e a prática dessas docentes.

Pautando-se no que foi apresentado por Gonçalves e Monteiro, é possível afirmar que existe uma brecha a ser analisada nos estudos sobre o ensino de História. A forma como se constitui o saber e prática docente das professoras que atuam no ensino da História escolar

pode ser analisada a partir de uma perspectiva teórica que procura levar em conta a dimensão cultural.

Outro dado indicado pelas autoras mostra-se relevante:

“embora tenha havido artigos classificados somente em Saberes ou em Práticas e, nelas, em o quê ou como, não houve artigo classificado unicamente como Práticas ou Saberes – por quê. Ou seja, todos os que abordaram de alguma forma os porquês das formas de pensar ou de fazer dos docentes desenvolveram essa reflexão juntamente ou a partir dos o que e como eles pensam ou fazem, como os exemplos abaixo” (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 13-14).

Portanto, identificar os elementos objetivos e subjetivos que de forma dialética contribuem para a constituição do *habitus* pode se tornar um terreno fértil no sentido de valorizar as questões culturais que cercam as docentes, sendo tais elementos estruturantes para o trabalho docente instituído. O capital cultural angariado e aspectos do desenvolvimento profissional no caso da nossa pesquisa a condição de iniciação à docência, devem ser considerados para se refletir os motivos que contribuem para o pensar e o fazer docente no ensino de História. Logo, justifica-se o uso do conceito de *habitus* como referência.

Para Gonçalves e Monteiro, “o desafio da realização de estudos acerca do porquê determinadas formas de pensar e agir são desenvolvidas pelos docentes no Ensino de História ainda é, portanto, questão a ser enfrentada nesse campo” (2017, p. 15). Mais uma vez surge a indicação de uma necessidade de estudos sobre a forma como os professores mobilizam os seus saberes, podendo uma análise de viés cultural servir de base para aprofundar as discussões sobre o tema.

Ao identificar os autores utilizados como referência nos artigos analisados as autoras destacam: A. Nóvoa; A. M. Monteiro; J. Rüsen; P. Lee; I. Goodson; M. Tardiff; P. Perrenoud; R. Chartier.

De acordo com essa informação, é possível identificar que na temática Saberes e Práticas docentes no ensino de História os estudos de Pierre Bourdieu não são uma referência. Todavia cabe ressaltar que a construção teórica desse autor pode oferecer elementos para fortalecer a discussão sobre o tema.

Ao finalizar o estudo da arte, Gonçalves e Monteiro concluem que os estudos sobre o Ensino de História

“carecem de um aprofundamento conceitual sobre os saberes e as práticas, o que poderia contribuir para a melhor compreensão de como tais saberes e práticas são constituídos e mobilizados, e, conseqüentemente, sobre por que e como neles se configuram permanências e práticas, no Ensino de História” (2017, p. 21).

Portanto, fica a pergunta que a nossa pesquisa se propõe começar a responder: poderia Bourdieu ser utilizado para alimentar novas discussões sobre o ensino de História?

Ao voltar o nosso estudo para a compreensão de um ensino de História conceitual concordamos com Soares (2009) que enfatiza a necessidade da construção de um olhar sobre o conhecimento histórico para além de uma prática narrativa que “exige pesquisa científica, que tais pesquisas necessitam de fontes e essas dependem, sobretudo, do trabalho do historiador” (2009, p. 134). De maneira geral, espera-se que as aulas de História permitam ao aluno a construção de análises e interpretações acerca do fato estudado.

O estudo do conteúdo histórico deve estar embasado a partir de princípios próprios da disciplina, cabendo ao docente atuar como um mediador nesse processo de aprendizagem.

Descrever e analisar o trabalho docente no ensino de História significa debruçar-se sobre diversos aspectos que se apresentam de forma conectada. Por exemplo, debater a formação inicial do pedagogo e a consolidação das condições básicas para que o docente faça uma abordagem dos conceitos históricos com propriedade, visto que, o pedagogo possui uma formação generalista não tendo um olhar específico sobre as disciplinas que fazem parte do currículo básico dos anos iniciais do ensino fundamental.

Poderíamos também debater sobre a metodologia utilizada por esses profissionais e refletir sobre as conseqüências de um possível predomínio da História escolar a partir de um viés tradicional, ou seja, pautado na memorização. Todavia acreditamos que o trabalho docente configura-se através de diversos elementos: currículo, desenvolvimento profissional, investimentos do poder público, aspectos laborais etc. Pensar a atuação dos professores significa debruçar-se num trabalho amplo e formado por diferentes características.

Apesar de o nosso estudo buscar um olhar sociológico no que diz respeito à estruturação do trabalho docente, consideramos essencial abordarmos, ainda que de forma breve, alguns dos aspectos que cercam o trabalho do professor graduado em Pedagogia. Objetivando complementar o levantamento bibliográfico feito sobre o tema, consideramos essencial analisar os conceitos que compõem o estudo da História escolar, observando também alguns estudos que defendem um ensino de História pautado na perspectiva conceitual.

De acordo com Bittencourt,

“o importante na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica -, de maneira que se evitem formas arbitrárias e a apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos” (2011; p. 189-190).

Portanto, a aprendizagem por conceitos procura estimular o desenvolvimento cognitivo do educando ressaltando seu conhecimento prévio. Tal perspectiva, em diálogo com a psicologia social, valoriza as interferências sociais presentes na formação da subjetividade.

Ainda de acordo com Bittencourt, ao considerar o ensino da História escolar, o professor deveria valorizar o conhecimento histórico a partir de uma aproximação com as experiências históricas vividas pelos alunos no seu cotidiano. Sendo assim, alunos dos anos iniciais poderiam começar o estudo de conceitos básicos de História.

Conforme destaca Schmidt,

“Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de História, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos” (1999; p. 147).

Aproximar o aluno de um vocabulário histórico pode ser encarado como um passo importante no processo de consolidação de conceitos considerados básicos no estudo da disciplina. Todavia um ensino de História atrelado ao estudo de conceitos pode refletir sobre termos como economia, poder, família, sociedade, cultura etc. Compreender o significado dessas palavras e construir novas perspectivas em diálogo com o conhecimento histórico presente no currículo básico deve ser encarado como um marco inicial para o estudo conceitual. Esse movimento tem em vista promover a significação dos conteúdos históricos.

De forma geral, a expectativa é que o uso de conceitos históricos contribua para uma análise mais profunda da realidade que cerca o aluno. O desafio para o professor é evitar que o trabalho com conceitos fique restrito à memorização de definições. Seguindo uma proposta efetuada por Schmidt (1999), o docente deve promover criteriosamente uma seleção de conceitos que poderiam ser trabalhados considerando o material didático utilizado, a disponibilidade de fontes históricas e realizar um tratamento didático que facilite a aprendizagem conceitual. Um pressuposto elementar seria “a constatação de que os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelos alunos” (SCHMIDT, 1999, p. 150).

Alguns conceitos como o de tempo e de espaço são fundamentais para os estudos históricos. Conforme destaca Bittencourt, “todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço”. Nos estudos da História o espaço deve ser entendido como a construção social que contextualiza o fato histórico estudado.

A noção de tempo permite a reflexão sobre aspectos do passado e do presente. Seria importante definir aspectos do tempo cronológico e compreender a organização da História no que se refere à sua divisão tradicional. O uso de linhas do tempo contribui para que os alunos compreendam a relação entre passado, presente e futuro para além da dimensão cotidiana utilizada para a organização das suas atividades diárias. Sobre os estudos históricos, as periodizações fortalecem a identificação de mudanças, permanências, sucessões, a noção de duração, a ênfase em datas ou fatos que simbolizam o contexto histórico estudado, além de servir como instrumento para a contextualização de um conceito estudado.

Dessa forma, a contextualização faz parte do trabalho do historiador e permite analisar características do tema estudado colaborando com a identificação de mudanças ou permanências. Por exemplo: ao estudar a imigração italiana no Sul de Minas Gerais, os alunos, através da mediação do professor, poderiam analisar os fatores determinantes para a consolidação desse processo. A temática imigração, inicialmente contextualizada sobre aspectos econômicos e sociais do final do século XIX, serviria de base para compreensão do conceito de imigração a partir de um olhar mais amplo. Por exemplo, identificando a presença na atualidade de diferentes grupos de imigrantes na localidade a qual a comunidade escolar está inserida. O estudo permitiria uma discussão mais ampla sobre as contribuições culturais dos imigrantes enfatizando também o aspecto local.

Para Bittencourt (2011), o estudo da História está além da mera organização cronológica sendo importante atentar para as diversas continuidades e mudanças que cercam as construções sociais. Para isso, cabe aos que estudam História analisar e interpretar as fontes históricas constituídas em documentos escritos, imagens, objetos, relatos etc. Portanto, apresentar ao estudante a forma de como o conhecimento histórico é constituído torna-se uma iniciativa necessária principalmente para respaldar o caráter científico do conhecimento.

No que se refere à datação e ao uso cronológico do tempo, Bittencourt oferece algumas orientações. Para a autora, “o uso de datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos” (2011, p. 212).

Uma proposta para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental seria definir o tempo cronológico vinculando-o às questões familiares, pois “os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança” (BITTENCOURT, 2011, p. 212).

O tempo histórico centrado na diferença entre tipos de sociedades e momentos históricos deve ser ressaltado permitindo a reflexão do presente pelo estudo do passado. O estudo da Grécia antiga permite, por exemplo, trabalhar conceito de Oligarquia e Democracia. Tais aspectos políticos servem de base para uma comparação que busque debater os limites ou avanços dos direitos políticos atrelados à questão da cidadania. Sendo assim, a contextualização de aspectos da Antiguidade Clássica pode alimentar discussões atuais sobre o direito de voto e o que significa o conceito de Democracia na atualidade.

O uso do tempo no seu aspecto cronológico e histórico compartilha de uma proposta que alimenta os estudos históricos em seu compromisso de analisar a ação humana ressaltando suas mudanças e continuidades no decorrer do tempo.

Ainda reportando aos estudos de Bittencourt (2011), analisar a ação humana no tempo significa estar atento a diferentes variantes que devem ser compreendidas pelo trabalho docente. Ao citar os estudos do historiador Fernand Braudel sobre o tempo histórico, a autora reforça a necessidade de se trabalhar os ritmos e níveis de duração do tempo.

A respeito dos ritmos de duração, existem três ordens: a breve (um acontecimento específico), a longa (de ordem estrutural e permanência secular), a média (ciclos que compõem a ordem estrutural). Sobre os níveis de duração existe a distinção entre aspectos culturais, econômicos e políticos.

Ao analisar o passado, o ensino de História deve considerar tais aspectos o que significa ter uma percepção mais ampla sobre o objeto histórico estudado. A análise de uma religião deve valorizar questões políticas, econômicas e culturais, podendo aproximar-se de um aspecto estrutural. Isso não significa que acontecimentos ou fatos devam ser desconsiderados, mas devem estar contextualizados às questões históricas mais amplas.

Mediar a presença de tais conceitos na História escolar significa fortalecer a construção do conhecimento histórico a partir de suas características e conceitos próprios. Seria aproximar a educação escolar do conhecimento científico.

Conforme destacou Olavo Soares (2018), o estudo da História não deve fornecer o conceito a ser internalizado pela criança. Ao defender uma perspectiva histórico-cultural, o

autor reconhece a importância da pergunta como mola propulsora do processo de ensino. Noções gerais sobre os conceitos que cercam o ensino de História e a valorização de construções conceituais por parte dos alunos no decorrer do estudo da disciplina tornam-se elementos norteadores de uma educação que está além da memorização dos fatos.

Para que se concretize um ensino de História escolar que valorize aspectos conceituais básicos o professor pedagogo deve estar preparado. Ter um conhecimento dos aspectos metodológicos básicos que cercam a História torna-se uma condição necessária para a realização de um trabalho que fuja da repetição factual.

Uma pergunta deve ser feita: como tem se configurado a formação inicial do pedagogo no que se refere ao ensino de História?

Para responder a essa pergunta procuramos dialogar com a produção bibliográfica que cerca o tema. Foi nesse sentido que Francisco Silva e Livia Borges (2018) promoveram um mapeamento de artigos publicados em eventos científicos: a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e na plataforma SciELO, tendo como objetivo analisar o estado do conhecimento de estudos relacionados aos temas Pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História.

De forma geral, os autores identificaram que os trabalhos publicados procuram analisar a construção do conhecimento pedagógico dedicando-se principalmente ao debate teórico, ofertando pouca atenção às questões que cercam a prática. Surge nessa crítica a possibilidade de se intensificar o diálogo com outras áreas do conhecimento, por exemplo, com outras disciplinas que compõem o trabalho do pedagogo.

Para Silva e Borges (2018), pesquisas na área da Pedagogia deveriam oferecer mais atenção às múltiplas identidades, sendo necessária a construção de formas de integração curriculares que sirvam de alternativa à chamada justaposição de disciplina.

Sobre a presença da História nos cursos de Pedagogia os autores destacam que:

“a História ensinada em alguns cursos de Pedagogia até o momento sofre com o esvaziamento teórico e até mesmo metodológico descolado das próprias noções historiográficas e dos documentos curriculares que garantam o estudo da História na Pedagogia” (SILVA; BORGES, 2018, p. 1710).

Ainda seguindo a análise de Silva e Borges (2018), constatou-se uma desvalorização do ensino de História na formação inicial do pedagogo. As instituições de ensino oferecem pouca abertura para a consolidação de um diálogo que preconize o estudo de História nos

anos iniciais do ensino fundamental. Nos artigos mapeados pelos autores o debate sobre o ensino de História aparece associado às questões teóricas.

Portanto, pesquisas no campo pedagógico sobre o currículo e interdisciplinaridade deveriam ocupar-se também com temáticas associadas ao método e a produção do conhecimento histórico.

Ficou evidente a necessidade de se discutir a formação do pedagogo, intensificando o olhar sobre a prática e o diálogo com outras áreas do conhecimento.

Para Silva e Borges, o diálogo com pesquisadores do ensino de História poderia aprofundar o debate sobre “o conhecimento necessário ao professor que ministra disciplinas ligadas ao ensino de História no curso de Pedagogia” (2018, p. 1715).

Ao pesquisar o ensino de História na formação dos professores nos cursos de Pedagogia, Rocha (2016) promoveu um levantamento no Banco de Teses da CAPES com o intuito de identificar estudos que tenham abordado a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na análise do ensino de História. O recorte utilizado considerou as produções publicadas entre os anos de 2010 e 2015 e identificou estudos que abordaram a formação em Pedagogia e sua relação com as disciplinas específicas, por exemplo, Matemática, Ciências e Geografia ou estudos sobre a Didática. No que se refere ao ensino de História, o levantamento não identificou nenhum estudo que se debruçasse sobre esse tema.

Nas palavras de Rocha:

“por fim, constatamos que as pesquisas acadêmicas sobre o ensino das áreas específicas no Curso de formação de professores na Licenciatura em Pedagogia são incipientes. Os estudos no âmbito do ensino de História, área específica analisada nessa investigação, são, particularmente, escassos” (2016, p. 68).

Interessante perceber como o levantamento bibliográfico feito por Silva e Borges (2018) e Rocha (2016) convergem e reconhecem a existência de poucos estudos que tomam como foco uma análise que relacione a formação inicial do pedagogo com o ensino de História.

Rocha destaca com clareza a importância de se compreender essa relação em que “a atuação docente está fortemente relacionada à sua formação inicial e continuada, pois impacta nos saberes e nas práticas de ensino, bem como no desenvolvimento profissional e social” (2016, p. 58).

Souza e Araújo destacam que uma das principais dificuldades do pedagogo é lidar com o caráter polidocente, pois a necessidade de lecionar todas as disciplinas mostra-se um grande desafio. Para as autoras,

“A falta de relação teoria/prática, o fragmentado currículo do curso Pedagogia e a relação tênue das disciplinas de fundamentos com a prática, conseqüentemente interferem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensinar todas as disciplinas. Estes aspectos justificam a dificuldade do professor em articular os conhecimentos teóricos necessários para ensiná-los” (2020, P. 211).

Essa dificuldade atinge a prática docente principalmente no trabalho realizado com disciplinas específicas. Uma das conseqüências seria a valorização da “perspectiva tradicional, na qual o professor é o centro do conhecimento e o aluno é passivo em sua aprendizagem; pois apesar do professor ter base teórica e pedagógica, falta ainda um olhar específico [...]” (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 211).

Ao analisarem um questionário acerca da formação inicial de professoras formadas em Pedagogia e atuantes na educação básica, as autoras reconhecem a necessidade de uma formação inicial que dialogue com diferentes metodologias de ensino. Valorizar a teoria e a prática significaria apresentar conhecimentos pedagógicos e específicos, esse último sendo trabalhado de forma mais abrangente e garantindo noções básicas dos conteúdos que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, aspectos metodológicos e conceituais das disciplinas específicas deveriam fazer parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Souza e Araújo identificaram que:

“à formação do professor pedagogo para ensinar História, de acordo com a pesquisa realizada, é preocupante o fato de que a maioria das envolvidas não teve acesso à disciplina Metodologia de Ensino de História em sua formação inicial e, para as que tiveram, a disciplina pouco ou não contribuiu para a prática. As respondentes, em sua maioria, não se veem habilitadas a ensinar tal componente curricular” (2020, p. 230).

Logo, a falta do conhecimento histórico na formação inicial limitaria a atuação docente, surgindo a necessidade de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia.

É o que nos afirma Rocha (2016), ao analisar nove cursos de Pedagogia de universidades públicas de Minas Gerais. A autora identificou uma escassez da prática de

ensino de História na formação inicial do pedagogo. A valorização dos conteúdos e metodologias específicas ocorre de forma superficial, sendo o teórico privilegiado.

Segundo a pesquisadora, seria necessária uma conexão já na formação inicial com as ações desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja, um diálogo com as diretrizes curriculares da educação básica. Uma articulação mais intensa entre os aspectos teóricos e práticos mostra-se necessária nos cursos de formação. Nos diversos cursos analisados essa falta de alinhamento aparece de forma evidente e acaba por sobrecarregar o estágio supervisionado, que passa a ser visto como o momento principal da prática formativa.

Apesar de identificar que parte considerável dos professores responsáveis pelas disciplinas associadas ao ensino de História possuíam formação nessa área do conhecimento, dentro da grade curricular dos cursos de Pedagogia analisados essas disciplinas obrigatórias possuíam um espaço tímido que ia de 1,9% a 3,6% da carga horária total dos cursos.

A maior parte dos professores participantes possuía titulação atrelada ao ensino de História, porém a falta de espaço nos currículos para disciplinas que garantem a discussão dessa temática acaba por simbolizar o descrédito do ensino de História na formação inicial dos pedagogos.

Sendo assim, um dos entraves da formação inicial dos pedagogos, no que se refere ao ensino de História, não seria a falta de diálogo entre a área da Pedagogia e profissionais com formação específica. Uma das principais dificuldades seria a falta de disciplinas que permitissem um debate mais amplo sobre aspectos do ensino de História nas grades curriculares analisadas.

Esse apontamento reforça a tese de que o desenvolvimento profissional dos pedagogos tende a se nutrir de esferas formativas diversificadas e alternativas. Por exemplo, o período de pré-formação, caracterizado pelas experiências escolares anteriores à formação inicial, pode ter um peso significativo nesse processo, assim como o diálogo com as diferentes matrizes que ganham o status de formadoras: o livro didático e o conhecimento histórico apresentado em diferentes tipos de mídias.

Conforme mencionou Rocha (2016), se a formação inicial deveria garantir os saberes necessários no âmbito teórico e nas relações teoria e prática, assim como as condições para que o professor desenvolva suas trajetórias formativas, na prática tal objetivo não parece consolidado.

Ao tentar identificar aspectos do conhecimento histórico apresentados por professores das séries iniciais do ensino fundamental, Soares (2009) retratou que tal conhecimento baseia-

se, em grande parte, nos aspectos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, distanciando-se do conhecimento histórico científico.

Nas palavras de Soares:

“No que se refere ao ensino de história, quanto mais os professores se aprofundam nas justificativas da ação docente, buscando aproximá-las dos documentos oficiais, mais eles se distanciam dos conhecimentos, informações e conteúdos sobre o que deve ser ensinado” (2009, p.132).

Os documentos oficiais como o PCNs, por exemplo, exerceram um papel formativo no que se refere à busca pelo conhecimento histórico. Para Soares, é preciso focar nos objetivos de se ensinar História nos anos iniciais e desconstruir a ideia que alimenta diversas práticas docentes caracterizadas por definirem o ensino de história como narrativa. O caminho apontado pelo autor é repensar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao ampliar a discussão, Soares (2009) levanta a necessidade de se discutir os objetivos dos cursos de Pedagogia, ou seja, qual profissional se quer formar? Ao citar o debate acadêmico que cerca essa questão, o pesquisador destaca a presença de interpretações que defendem uma perspectiva ampla de formação inserindo o pedagogo como aquele que deve ser preparado para exercer a docência, a gestão e debater a diversas demandas que cercam a educação no País. Por outro lado, existe uma perspectiva que critica esse olhar amplo sobre o processo de formação inicial, afirmando que uma das consequências desse processo seria a fragilidade do preparo para docência nos anos iniciais, atividade que incorpora grande parte dos formados em Pedagogia.

Para Soares (2009), um olhar que valorize uma formação teórica sólida é fundamental, pois:

“a formação para a docência na educação infantil e séries iniciais não pode prescindir de sólida formação humanística. Quanto mais os professores tiverem leitura e análise dos conhecimentos que são historicamente produzidos, tanto mais elementos terão para compreender aspectos relacionados aos conteúdos, aos currículos e ao cotidiano escolar” (2009, p. 139).

Sobre o ensino de História, esse deve “ter abrangência suficiente para que os alunos compreendam o básico da ciência histórica e de seu percurso no interior das humanidades, pois é fundamental compreender como se produz a História e como se constitui a sua narrativa. (SOARES, 2009, p. 141).

Portanto, a presença de uma formação teórica caracterizada pela aprendizagem de conceitos e pelo uso da produção historiográfica ajudaria os docentes a construir um olhar crítico sobre o livro didático e conteúdos midiáticos que simplificam o conhecimento histórico.

A valorização de uma formação teórica e o diálogo com as diretrizes curriculares que baseiam o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental ajudariam na formação dos pedagogos no que se refere ao domínio de noções básicas para a promoção de um ensino alternativo à prática da narrativa. Por exemplo, reconhecendo a importância das fontes históricas, de conceitos básicos e da necessidade de contextualização do conhecimento histórico analisado.

## 2.6 O *HABITUS* PROFESSORAL E O CAPITAL CULTURAL COMO CONDICIONANTES DO TRABALHO DOCENTE

Ao buscar um olhar que compreenda o desenvolvimento profissional docente a partir de uma análise cultural, uma pesquisa de levantamento bibliográfico foi realizada, valorizando estudos que abordam temas como *habitus* professoral e capital cultural. A busca efetuada possibilitou o mapeamento de publicações que foram dedicadas ao debate sobre tais temas no decorrer dos últimos anos.

No livro *Como se ensina e como se aprende a ser professor: habitus professoral e didática*, Marilda da Silva (2003) busca compreender a constituição das práticas profissionais relativizando o papel teórico-prático da Didática. Ao desenvolver o tema, a autora dialoga com os conceitos de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, e experiência, abordado por E.P. Thompson. Essas concepções teóricas servem de suporte para analisar os dados da pesquisa, que foram levantados a partir da observação das aulas das disciplinas ministradas para formação no curso de Magistério numa escola pública do interior de São Paulo.

Ao entender o conceito de *habitus* como sendo “construído ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos [...] o *habitus* é a síntese de modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas” (SILVA, 2003, p. 12). O *habitus* está relacionado à estruturação de representações constituídas ao longo da vivência dos indivíduos e da sua relação com o meio, determinando inconscientemente as escolhas de vida, ou seja, os

comportamentos. Vale ressaltar que o *habitus* sofre reestruturações a partir do surgimento de novos elementos sócio-histórico-culturais.

Ao usar o aporte teórico com base em E.P. Thompson, a autora destaca que o estudo das experiências de vida relacionadas à vivência escolar possibilita um olhar diferenciado acerca do processo de formação docente. Para Silva, “[...] parece prudente dizer que as práticas profissionais são exercidas por meio da constituição de um *habitus* que, por sua vez, estabelece relação com a trajetória social de seus agentes” (2003, p. 61). De acordo com essa afirmação é possível identificar a relação entre a prática profissional e a trajetória social do indivíduo.

Dessa forma, a realização do ensino escolarizado contribui para a estruturação de um *habitus* caracterizado pela demonstração prática da Didática. Silva, nesse sentido, busca compreender a formação do *habitus* professoral “a partir de experiências vividas no período da escolarização” (SILVA, 2003, p.39), relativizando a construção da Didática como uma área do conhecimento.

Ao usar de entrevistas com alunas do Magistério a autora destaca que

“em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral. Ajudam-nos porque as alunas referem-se à experiência como elemento didático para profissão docente [...]. Contudo acreditamos que as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas” (SILVA, 2003, p. 105).

Para Silva, o *habitus* professoral pode ser definido como um “conjunto de domínios amalgamados: o domínio do conteúdo que possibilita a “explicação” que, por sua vez, leva a uma aprendizagem que causa mudanças na vida prática” (SILVA, 2003, P.135). Portanto, a um trabalho docente bem sucedido estaria estruturado a partir de um *habitus* professoral baseado no domínio do conteúdo que possibilita o uso de instrumentos garantidores de uma explicação que provocaria uma mudança na vida prática do aluno. Um *habitus* professoral bem sucedido relaciona domínio do conteúdo – explicação – compreensão da vida prática. A conceituação do *habitus* professoral foi estruturada com base na interpretação de entrevistas feitas com alunas do magistério.

A relação do domínio do conteúdo como condição para um exercício do trabalho docente eficaz enfatiza o valor prático da Didática e descaracteriza tal disciplina como um

corpo teórico e técnico. Definir a Didática de forma teórica e técnica significa valorizar procedimentos constituídos anteriormente ao ato de ensinar e aplicados pelo trabalho docente no ato de ministrar aulas.

A disciplina Didática não seria responsável pela garantia de recursos para que se aprenda a ensinar, sendo esses recursos provenientes da própria lógica do conteúdo e seu campo de conhecimento. Os procedimentos didáticos são caracterizados como resultado do domínio do conteúdo (SILVA, 2003).

Para Marilda Silva, a preocupação com a dimensão teórica do ensino atribuída a Didática contribuiu para a deterioração do domínio do conteúdo a ser ministrado pelo professor. Segundo a própria pesquisadora, torna-se necessário

“abandonar a secular pretensão da Didática de ser uma área cuja tarefa é ensinar a ministrar aulas. Afinal, seu campo legítimo de atuação não pode ser demarcado antes de seu exercício: a Didática está restrita ao universo prático do trabalho docente, então, é de natureza prática” (SILVA, 2003, p. 139).

No artigo *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*, Marilda Silva reafirma sua tese e define que o processo de constituição do *habitus* está relacionado à estruturação de comportamentos, que no caso da docência, configuram-se na formação pela prática constituída a partir de ações, atitudes e raciocínios conjuntamente dispostos a partir da relação formação/atuação docente. Para Silva,

“Nesse sentido, pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível” (SILVA, 2005, P. 157).

A autora aproxima os conceitos de *habitus* de Bourdieu e experiência de Thompson para compreender aspectos da teoria e da prática na formação e atuação docentes objetivando o estudo do ato de ensinar na sala de aula. Portanto, os professores aprenderiam a ensinar na sala de aula num exercício que leva à estruturação do *habitus* professoral, que ocorre independentemente da formação didática.

Ao abordar a constituição do *habitus* professoral, é importante reafirmar seu desenvolvimento no exercício da docência. Durante a sua formação, o aluno passará por

experiências que constituirão o *habitus* estudantil. A relação *habitus* estudantil e *habitus* professoral pode ser compreendida a partir de estudos que analisam a prática de professores iniciantes, momento em que os dois aspectos tornam-se latentes. Entretanto, por mais que a observação enquanto alunos constitua um aspecto da formação, o *habitus* professoral é constituído a partir do início da experiência profissional. Sendo assim, torna-se imprescindível pensar a relação entre os dois aspectos formativos: *habitus* professoral e *habitus* estudantil.

No artigo *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*, Marilda Silva aborda a formação dos professores a partir da vivência desses profissionais como alunos na graduação e também das suas experiências no trabalho docente, ou seja, na realização prática da profissão. Os saberes derivados das duas experiências são considerados distintos, porém atuam na formação do profissional docente. Para a autora, ao analisar a origem social dos profissionais de um determinado campo do conhecimento é possível constatar que “os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo. Assim, as práticas de agentes sociais que exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente percebidas [...]” (SILVA, 2011, p. 338).

Ao pensar o desenvolvimento profissional no contexto escolar, alunos e professores constituem práticas que são caracterizadas pelo modo de vivenciar o exercício de suas funções. Ao usar o conceito de *habitus* para compreensão dessas práticas, Silva busca justamente compreender os aspectos e possíveis relações entre os conceitos de *habitus* professoral e *habitus* estudantil como forma de analisar o trabalho docente. Para Silva,

“O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar onde atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, desconsiderando, de certa maneira, o contexto escolar e os problemas inerentes à educação formal. Por isso, professores iniciantes atribuem novos significados à sua formação acadêmica quando estão em contato com a sala de aula” (2011, p. 347).

Dessa forma, o conceito de *habitus* torna-se um elemento de análise da Didática enquanto experiência prática do trabalho docente, sendo o professor iniciante o profissional que sintetiza a presença do *habitus* estudantil, ligada à sua recente formação, e também da construção do *habitus* professoral, consolidada a partir das primeiras vivências escolares como profissional de ensino. O *habitus* estudantil estaria relacionado aos conhecimentos

obtidos a partir da formação acadêmica enquanto aluno de graduação, que mesmo tendo acesso à formação teórica e a relações com aspectos da realidade, não consiste na vivência prática da atuação docente enquanto profissional responsável diretamente pela prática de ensino. O aluno, seja pedagogo ou de outras licenciaturas, exerce procedimentos de aprendizagem.

Para oferecer uma proposta de análise mais ampla, a constituição do *habitus* estaria associada aos aspectos da cultura escolar exemplificados a partir da relação com os alunos e do contato e trocas de experiências com outros professores. Tal constituição poderia ter variações de acordo com o nível de ensino e também a partir de diferentes tipos de formação, seja no âmbito da Pedagogia ou em outras áreas de formação específica.

Silva destaca que a formação dos professores está relacionada aos estudos universitários a partir da concepção teórica e ao trabalho docente na sua concepção prática. Tendo como referência aspectos culturais que se estruturam em ambos contextos, o desenvolvimento profissional docente estrutura-se por meio do *habitus* estudantil e do *habitus* professoral. A autora destaca que momentos dedicados a estágio supervisionado, sendo esse o momento prático da formação acadêmica, não podem ser considerados parte do *habitus* professoral, pois os sujeitos em formação participam dessa experiência como estudantes, não sendo os responsáveis pela proposta de ensino vivenciada.

A sugestão de Silva (2011) para viabilizar a construção do *habitus* professoral durante a vivência acadêmica dos estudantes seria a participação real e direta desse estudante de Pedagogia ou de licenciatura na sala de aula. Esse caminho, que seria acompanhado por um professor supervisor, poderia iniciar uma experiência docente concreta. Com essa medida, seriam evitados os danos para o processo de ensino/aprendizagem que o tempo para a desestruturação do *habitus* estudantil e estruturação do *habitus* professoral levam no processo de atuação de um professor iniciante.

No artigo *Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do *habitus* professoral*, as autoras Eva Poliana Carlindo e Marilda da Silva estabelecem a relação entre o capital cultural acumulado pelo docente e seus efeitos na constituição do *habitus* a partir do desenvolvimento de características próprias da profissão docente.

No referente a profissão docente o conceito de capital cultural deve ser analisado com certa cautela, pois os diferentes estados do capital cultural (incorporado, objetivado e

institucionalizado) podem estar presentes de forma variada, ou seja, em diferentes proporções de acordo com as condições sócio-histórico-culturais de cada profissional. Traçar um perfil por área de ensino e conteúdo ministrado exige um trabalho de levantamento de dados complexo e bem determinado.

De fato, sobre o ofício de professor espera-se a presença de um profissional com elevado capital cultural. Nesse caso, o capital cultural incorporado por um docente tende a ser definido como um fator que determina a sua qualidade profissional a partir do momento em que esta aquisição constitua-se no domínio do conteúdo e também na estruturação de um *habitus* professoral bem sucedido, ou seja, caracterizado pela explicação consciente do conteúdo e de uma relação que possibilite um olhar prático do que foi ensinado (SILVA, 2003). Se o capital cultural incorporado é condição fundamental para a qualidade docente, a aquisição do capital institucionalizado não pode ser vista como garantia de um *habitus* profissional diferenciado, tanto no aspecto do domínio do conteúdo como na estruturação de uma explicação bem sucedida do mesmo. Sobre essa situação Carlindo e Silva ressaltam:

“muitos professores, devidamente diplomados, não detêm o capital cultural, em sentido bastante largo, como quer Bourdieu, para exercerem uma docência de boa qualidade [...], o professor sente-se inseguro em abordar determinado assunto e decide-se, consciente ou inconscientemente, de sua não-exposição” (2017, p. 87).

Ao utilizar da história de vida para analisar a estruturação do *habitus* professoral, Silva e Carlindo (2017) buscam compreender o tempo formativo a partir dos fatos e das vivências pessoais dos professores relacionando a construção do trabalho docente ao entrelace de situações pessoais e profissionais.

A análise dos dados, segundo as autoras, identificou uma mudança no *habitus* constituído por parte das professoras entrevistadas, pois a pouca valorização da leitura no período estudantil foi modificado com a prática profissional, que para ser consolidada de forma bem sucedida caracterizou-se pela instituição do hábito de ler. As professoras entrevistadas destacaram como tipo de leitura valorizada: periódicos da área da educação, livros de autoajuda e jornais. Ainda referente às atividades culturais, viagens, ida ao cinema e a museus são citadas como infrequentes.

As entrevistas retratam a busca pela profissão docente como uma forma de ascensão social, criando possibilidades para melhora da condição de vida das entrevistadas. Portanto, a

busca pela docência está associada à titulação escolar como meio “capaz de conferir aos agentes sociais algumas vantagens e distinções que lhes possibilitem o acesso ao universo cultural dominante, o que também implica em maior titulação e maior especialização para se manter nesse meio” (CARLINDO; SILVA, 2017, p. 96).

De acordo com a análise de Silva e Carlindo, o acesso à cultura letrada está relacionada às condições sociais e econômicas das professoras sendo a busca pela titulação escolar definida como um aspecto do capital simbólico relacionado ao reconhecimento social e familiar. O contato com os aspectos culturais “fica restrito aos conhecimentos transmitidos pela escola [...]”, estabelecendo uma relação “de natureza escolarizada, e não por vontade e gosto próprio dos professores [...]” (CARLINDO; SILVA, 2017, p. 98).

Se por um lado a aquisição de capital cultural por meio da leitura e de visitas a espaços culturais considerados tradicionais é identificada como algo limitado a determinados aspectos da formação profissional, a experiência adquirida no espaço escolar e vivenciada no contexto prático do trabalho docente é vista por Carlindo e Silva como algo significativo, sendo “tão fortes como a formação acadêmica” (CARLINDO; SILVA, 2017, p. 99). Seria a relação capital cultural e capital escolar constituindo-se a partir da função profissional exercida pelos docentes no que diz respeito ao aprender para ensinar. Portanto, a busca de capital cultural estaria condicionada ao aprender para ensinar.

Eva Poliana Carlindo (2009) na sua dissertação de mestrado intitulada *Tornar-se professora: O capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente* compreende a estruturação do *habitus* professoral através da angariação de capital cultural ao analisar as trajetórias de vida e as experiências formativas das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, a constituição do trabalho docente passa a ser compreendida no contexto da incorporação do capital cultural no que diz respeito a valorização das experiências vivenciadas no âmbito privado e profissional do sujeito.

Segundo Carlindo,

“[...] o que é vivido pelo professor, a sua formação acadêmica, como também as experiências familiares, as experiências escolares e extraescolares, as memórias educativas e o relacionamento com diferentes grupos sociais são fatores importantes para sua atuação em sala de aula” (2009, p. 36).

Ao considerar os fatores culturais como elementos que impulsionam o *habitus* professoral, Carlindo (2009) garante o caráter mutável e reestruturador do mesmo. Nessa perspectiva, o sujeito-professor transforma seu fazer docente a partir das diferentes experiências individuais e sociais.

Pensar a constituição do *habitus* professoral a partir da angariação do capital cultural permite compreender aspectos do trabalho docente em diálogo com a ideia de práxis profissional, abrangendo a inter-relação das características formativas e práticas no que se refere à construção do sujeito-professor.

Ao compreender a constituição do *habitus* professoral, Carlindo (2009) identifica que as docentes entrevistadas valorizam o acúmulo de conhecimento teórico relacionado às necessidades práticas identificadas ao contexto da sala de aula, ou seja, a teoria mostra-se válida desde que associada à prática docente. Nesse sentido, a certificação definida como capital cultural institucionalizado é valorizado pelas professoras que participaram da pesquisa, porém concepções teóricas e científicas mesmo ao serem consideradas importantes são relegadas por não garantirem a resolução de questões e problemas identificados pelas professoras no ambiente da sala de aula. Por isso, “[...] a teoria torna-se importante quando possibilita a aquisição de saberes práticos” (CARLINDO, 2009, p. 101).

Diante do exposto, o uso do capital cultural como elemento estruturador do *habitus* professoral estaria condicionado à busca do “como ensinar”. Carlindo (2009) propõe que a estruturação do trabalho docente deveria associar “os saberes docentes e os conhecimentos teórico-científicos advindos com a formação acadêmica” (2009, p. 111). Seria pensar a ação pedagógica como a ideia de práxis numa tentativa de atrelar conhecimentos teóricos e práticos.

Para Carlindo (2009), o *habitus* professoral bem sucedido depende da incorporação do capital cultural. Contudo torna-se necessário ir além do nível institucionalizado (certificação) devendo o professor angariar diferentes tipos de capital cultural. Por exemplo, incorporando aspectos do capital acadêmico e do capital escolar para promover os diferentes tipos de conhecimentos. A incorporação do capital cultural em seus diferentes estados deve fazer parte do ser professor indo além das necessidades profissionais.

“Pertencer a uma determinada prática profissional significa incorporar certas práticas” (CARLINDO, 2009, p. 49). O uso da concepção teórica de Pierre Bourdieu, potencializada

pela construção do conceito de *habitus* professoral e sua estruturação na incorporação do capital cultural apresentam novas possibilidades para o entendimento do trabalho docente, inclusive na construção do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA, 2003).

Ao valorizar o enfoque da pesquisa na prática profissional do professor iniciante, os conceitos de *habitus* e capital cultural possibilitam uma nova proposta interpretativa acerca da práxis docente, ou seja, o trabalho docente pode ser compreendido na sua construção com relação às vivências culturais do professor, visto que o ser professor iniciante está associado a “[...] intensas mudanças que afetam as estruturas do *habitus* estudantil e possibilitam a estruturação do *habitus* professoral[...]” (CARLINDO, 2009, p.53).

No artigo *O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas*, José Maria Baldino e Maria Conceição Barbosa Donencio abordam através do uso de entrevistas com professores, a constituição do ser professor a partir da influência de outros professores. Por exemplo, analisando a influência exercida pelos docentes que os entrevistados tiveram no decorrer da sua vida estudantil. Dessa forma, os autores definem o *habitus* professoral como “um conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula [...], isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo, que interferem ou se acrescentam na prática professoral” (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 268).

De acordo com Baldino e Donencio (2014), estudar o conceito de *habitus* professoral constitui um caminho para a compreensão do ensino na sala de aula, pois o modo de ser professor reúne heranças da formação acadêmica, mas também representações interiorizadas ao longo da sua trajetória profissional. Sobre essa trajetória, um elemento deve ser considerado: a trajetória escolar dos docentes, sua vivência como aluno e as relações que tecem com outros profissionais já no momento de sua atuação no ambiente escolar, visto que diferentes *habitus* profissionais se relacionam nesse espaço.

O estudo proposto por Baldino e Donencio (2014) procura associar aspectos da formação do *habitus* professoral ao trabalho docente realizado na sala de aula. Dessa forma, se os estudos de Marilda Silva (2003) procuravam identificar a formação do *habitus* professoral tendo como referência o olhar dos alunos, a pesquisa de Baldino e Donencio procurou identificar a formação do *habitus* a partir das vivências externalizadas pelo próprio

professor sem desconsiderar a sua formação acadêmica, compreendendo a sua trajetória no ambiente escolar não só enquanto aluno, mas também a partir da sua atuação como profissional de ensino.

Ao analisar o trabalho docente a partir do *habitus* professoral explicado por relatos dos próprios professores, um fator que ganhou destaque nas entrevistas analisadas por Baldino e Donencio (2014) foi a valorização do tempo de serviço como algo que contribui para a formação de um *habitus* professoral bem sucedido. A análise dos dados permitiu a seguinte conclusão: o tempo de docência modifica aspectos do trabalho docente. Por exemplo, o saber trabalhar, a forma como tratar o conteúdo e também a relação do professor com os alunos.

De maneira geral, a transformação das práticas pedagógicas relaciona-se com a constituição do *habitus* professoral. Em consonância com Silva (2003), Baldino e Donencio definem que a prática pedagógica dos professores é permeada e atravessada pelo *habitus* professoral (2014, p. 278). Esse *habitus* não se desenvolve a partir da formação acadêmica, mas do exercício da prática profissional, ou seja, no momento de atuação em situações reais de ensino.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE E A ATUAÇÃO DO REGENTE II**

Esta seção tem como objetivo explicar sobre a atuação de professoras da educação básica de um município Sul Mineiro apresentada a partir de uma organização diferenciada do trabalho docente definida pela própria rede de ensino como Professor Regente II (RII). Neste texto procuramos traçar o perfil das profissionais participantes da pesquisa, além de discutir o uso de documentos escritos e entrevistas que compõem as fontes analisadas para a consolidação desta pesquisa.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de expor, através de uma breve apresentação, as características do trabalho docente que serve como objeto de estudo para esta dissertação assim como os aspectos da coleta de dados, demonstrando alguns atributos metodológicos que nortearam o nosso trabalho.

#### **3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROFESSOR REGENTE II**

Sobre o surgimento da condição de Professor Regente II (RII) é importante destacar a presença de um conjunto de leis sancionadas com o objetivo de regulamentar a atuação dos professores da rede de ensino estudada. Sendo assim, faremos a sistematização dessa legislação e seus efeitos sobre o trabalho docente.

No ano de 2014, a Rede Municipal de Educação analisada regulamentou a Lei Municipal Nº 5.916/2014 que instituiu, dentre outros benefícios, o 1/3 da hora atividade dentro das unidades educacionais do Município. Nesse sentido, a carga horária de trabalho do professor ficaria dividida em módulos de 50 minutos, sendo 15 módulos semanais dedicados a atividades de interação com os alunos e 7 módulos semanais dedicados à reunião semanal, atividades extraclasse e um período de formação ou planejamento em local de livre escolha do docente<sup>21</sup>. Essa legislação buscou regulamentar o que estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional<sup>22</sup> e na Lei do Piso Salarial Nacional<sup>23</sup>, em que ambas definem a

---

<sup>21</sup> De acordo com essa Lei, a extensão da carga horária poderia ser estabelecida pela administração pública em consonância com o professor até o limite de 24 horas/aulas semanais.

<sup>22</sup> Lei federal 9.394/96 - artigo 67.

<sup>23</sup> Lei federal 11.738/08 - artigo 2.

obrigatoriedade de uma carga horária semanal reservada para as atividades extraclasse por parte dos professores. Conforme cartilha utilizada pela Secretaria Municipal de Educação, "a implantação da hora-atividade viabiliza melhores condições de trabalho aos docentes, tempo para estudo, planejamento e capacitação" (PAIVA, 2015, p. 4).

Ao seguir esse processo de organização do trabalho docente, a Lei Municipal N° 6.246/16 possibilitou a expansão da carga horária de trabalho do professor de 24 horas-aulas (módulos) semanais para 30 horas aulas (módulos) semanais. Ficaria a critério da administração pública e do regente a possibilidade de extensão da carga horária de trabalho, sendo destinados 20 módulos semanais para interação com os alunos e 10 módulos semanais dedicados à reunião semanal, atividades extraclasse e período de formação ou planejamento em local de livre escolha do docente.

No que se refere à organização do trabalho docente, a Lei Municipal N° 5.916/2014 e a Lei Municipal N° 6.246/16 foram fundamentais para a sistematização da forma como o professor de educação básica passaria a atuar na Rede Municipal estudada. Duas possibilidades surgiram: uma atuação atrelada à carga horária mínima do cargo (22 módulos semanais) ou uma extensão de carga horária associada a uma maior remuneração (30 módulos semanais).

Contudo ao organizar a carreira do magistério no município<sup>24</sup> a Prefeitura definiu uma divisão das disciplinas para a atuação dos professores da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental. Com base nessa divisão, os professores ficaram intitulados pela nomenclatura de Regente I (RI) e de Regente II (RII). No caso do 4° e 5° anos do ensino fundamental os professores tiveram a opção pela composição extensiva da carga horária tendo 24 horas/aulas ou 30 horas/aulas, conforme o quadro abaixo:

Tabela 2 - Carga horária para Anos Iniciais/4° e 5° ano

DIVISÃO DOS MÓDULOS – 24 H/A 4° ao 5° ANO – 50 min	DIVISÃO DOS MÓDULOS – 30 H/A 4° ao 5° ano – 50 min
16 – Aulas/docência	20 – Aulas/ docência
04 – Em local de livre escolha do docente ou à conveniência do serviço.	05 – Em local de livre escolha do docente ou à conveniência do serviço.
02 – Escola	03 – Escola
02 – Extraturno - Reunião H/A	02 – Extraturno - Reunião H/A
24 - Total	30 - Total

Fonte: Portaria 15.073/2018 - Anexo I - Tabela II

<sup>24</sup>Prefeitura Municipal de Varginha portarias 14430/2018 e 15073/2018.

Ao optar pelas 30 horas/aulas de trabalho, o Professor Regente I ficaria responsável pelas seguintes disciplinas: Português (7 aulas), Matemática (7 aulas), História (2 aulas), Ciências (2 aulas) e Geografia (2 aulas), tendo um total de 20 aulas. Nesse caso, o Professor Regente II ficaria responsável pelas disciplinas de Artes (2 aulas) e Ensino Religioso (1 aula), tendo um total de 3 aulas.

No caso de optar pelas 24 horas/aulas de trabalho, o Professor Regente I ficaria responsável pelas seguintes disciplinas: Português (7 aulas), Matemática (7 aulas) e Artes (2 aulas), tendo um total de 16 aulas. Já o Professor Regente II ficaria responsável pelas disciplinas de História (2 aulas), Geografia (2 aulas), Ciências (2 aulas) e Ensino Religioso (1 aula), tendo um total de 7 aulas.

É nesse último caso que uma particularidade se apresenta, ou seja, o Professor Regente II (RII) ficaria responsável por ministrar aulas de algumas disciplinas atuando de forma específica. Por exemplo, no ensino de História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso, enquanto outro professor definido como Regente I (RI) tornar-se-ia o responsável por ministrar as demais disciplinas<sup>25</sup>. Sendo assim, professores formados em Pedagogia concentram sua atividade docente em determinadas disciplinas e atuam de forma especializada, criando um caso particular no que se refere ao trabalho docente desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo sendo habilitados para ministrar aulas em diferentes disciplinas, o profissional Pedagogo ao atuar como Professor Regente II viu surgir um trabalho docente diferenciado como consequência da aplicação de uma legislação municipal. A nossa pesquisa enxergou nesse fato a possibilidade de compreender a relação entre a atuação desses Professores Regentes II com os aspectos culturais que o cercam e analisar as possibilidades que poderiam ser construídas no decorrer desse trabalho docente, por ora, apresentado de forma diferenciada.

Além de criar uma situação incomum, na qual pedagogos atuam de forma especializada ao ministrar aulas de determinadas disciplinas, as mudanças na carreira dos professores da Prefeitura Municipal e a aprovação do 1/3 da hora/atividade garantiram o surgimento de um tempo livre para esses profissionais dedicarem-se ao planejamento de suas

---

<sup>25</sup>O critério da divisão das disciplinas tem sofrido alterações a cada ano, porém a atuação de forma específica em determinadas disciplinas continua vigente, incluindo o ensino de História. No ano de 2019, utilizado como referência para a obtenção dos dados, o profissional RII atuava no 4º e 5º anos do ensino fundamental I.

atividades e para investirem na sua capacitação profissional. Dessa forma, surge uma brecha para se pensar o trabalho docente compreendendo os aspectos da reflexão dos professores a respeito de sua prática (LELIS, 2001), identificando os canais informais de formação e relacionando-os com a criação de novos significados culturais a partir do contexto escolar e do capital cultural acumulado por esses profissionais.

Ao buscar um olhar mais específico sobre o tema da pesquisa, o nosso estudo tem procurado refletir sobre as possibilidades de se explorar a relação entre o desenvolvimento profissional docente, os aspectos culturais e o trabalho docente no ensino de História ao considerar as vivências individuais e as práticas escolares presenciadas pelas professoras inseridas nesse contexto particular de trabalho.

Tendo em vista compreender a forma como se organizava o trabalho dos professores que atuavam na educação básica nos primeiros anos do ensino fundamental fizemos um mapeamento com o auxílio da Secretaria Municipal da Educação, enfatizando em cada escola da rede de ensino a situação dos professores responsáveis pelo ensino de História no 4º e 5º anos<sup>26</sup>.

Dessa forma, poderíamos compreender o aspecto quantitativo que permeia o cargo de professor atuante como Regente II (RII). Segue abaixo o resultado do mapeamento dos professores que atuaram no ensino de História nos 4º e 5º anos do ensino fundamental:

Tabela 3 – Professores responsáveis pelo ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Situação	Nº de professores
Atuação generalista	40
RII (trabalho de forma específica com ensino de História)	20
Total de professores	60
Regente II (RII) categorias	Nº de professores
RII contratadas	19
RII efetivas	01
RII com até dois anos de serviços na rede municipal	10

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

<sup>26</sup> O mapeamento foi realizado no período de junho de 2019.

A análise da tabela acima possibilitou a identificação de algumas características no que se refere ao ensino de História na rede de ensino estudada.

Tendo um total de 60 professores que atuam no ensino de História, cerca de 40 optaram pelo regime de extensão de carga horária trabalhando 30 horas/aulas semanais e, portanto, ministrando aulas de forma generalista sendo responsáveis pelo ensino de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Nesse sentido, um total de 20 profissionais atuaria como professores Regente II (RII), que ensinariam as disciplinas de História, Ensino Religioso, Ciências e Geografia tendo uma atuação mais específica e centrada numa quantidade menor de conteúdos.

Desses 20 profissionais que atuaram como RII, 19 seriam professores contratados e 1 seria efetivo da rede de ensino. Além disso, a metade desses professores RII (10 profissionais) enquadraram-se na condição de iniciante, tendo menos de 2 anos de atuação na Rede Municipal. Essa condição surgiu como um dado significativo na atuação dos professores RII correspondendo a 50% desses profissionais.

A partir de uma análise geral e baseada no aspecto quantitativo, um dado pode ser extraído. Parte considerável dos professores RII não possuía um vínculo de trabalho estável, pois eram contratados e não detentores de elevada experiência profissional na Rede Municipal, possuindo menos de 2 anos de atuação nesse segmento. Diante desse fato, uma pergunta passou a ilustrar a pesquisa: o ensino de História teria sido relegado a professores temporários e com pouca experiência profissional?

Para responder essa questão e pensar o trabalho docente realizado pelos professores RII, o levantamento de dados utilizados nesta pesquisa privilegiou o uso de entrevistas semiestruturadas<sup>27</sup> que viabilizassem a identificação da constituição do *habitus* desses profissionais que atuavam na educação básica, possibilitando a assimilação da sua percepção acerca do ensino de História, os aspectos da práxis docente e também a concepção de capital cultural presente na formação deles.

### 3.2 O PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

---

<sup>27</sup> Tendo como característica a elaboração de um roteiro prévio, possibilitando ao sujeito entrevistado que discorra livremente sobre a temática relacionada ao objeto de pesquisa.

Tendo em vista dar início à obtenção dos dados utilizados na pesquisa optamos por definir as professoras entrevistadas de acordo com a análise do mapeamento organizado com o apoio da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que ela foi realizada.

No caso, algumas informações passaram a nortear o nosso trabalho a partir do mapeamento inicial. Por exemplo, a identificação do predomínio de profissionais contratadas e iniciantes como aquelas que exerciam o papel de professoras Regente II.

O próximo passo seria pensar de que forma seria feita a visitação às escolas, visando à realização de uma conversa direta com as professoras que se enquadravam no perfil desejado, ou seja, ser uma professora iniciante e atuante como Regente II, responsável pelo ensino de História.

Esse critério de trabalhar com professoras iniciantes demonstrou-se favorável pelo fato de que mais da metade das profissionais que atuavam como Regente II enquadravam-se nessa categoria do desenvolvimento profissional docente. De 20 professores Regentes II mapeados, 10 possuíam menos de 2 anos de atividade na rede de ensino, na atuação docente ou na atuação como Regente II. A condição de iniciante apresentou-se como um dado consequente do mapeamento realizado na Rede Municipal estudada e passou a caracterizar um dos fundos da pesquisa junto com o ensino de História.

De forma geral, a nossa pesquisa tem trabalhado com uma perspectiva ampliada do ser professor iniciante. A condição de iniciante esteve presente em todas as entrevistadas, porém nem sempre da mesma maneira. Algumas eram iniciantes na docência e outras na atuação como Regente II e/ou iniciantes na própria Rede Municipal de Ensino.

Para garantir que a quantidade de entrevistadas fosse suficiente e apresentasse uma representatividade adequada para a obtenção dos dados, optamos por trabalhar com seis professoras que se enquadravam na categoria de Regente II iniciante. Esse quantitativo correspondeu a cerca de 60% das profissionais que vivenciavam essa situação<sup>28</sup>.

O recorte no número de seis professoras foi acordado também levando em consideração que o tempo para coleta dos dados era escasso, pois teríamos menos de um ano para entrar em contato com as profissionais, ganhar sua confiança, fazer a entrevista, sistematizar as transcrições e oferecer o retorno das entrevistas para as docentes, visando obedecer de forma incondicional os quesitos da ética em pesquisa.

---

<sup>28</sup> De 10 professoras iniciantes, a pesquisa optou por entrevistar 6 profissionais. Logo, 60% das professoras que se enquadravam na condição de Regente II iniciante foram entrevistadas.

O prazo de um ano estava estipulado, pois, por se tratarem em sua maioria de professoras contratadas, a certeza de estarem na Rede Municipal de Ensino no próximo ano era algo que não poderia ser assegurado, principalmente numa situação em que essas professoras atuassem novamente como Regente II<sup>29</sup>.

Importante frisar que todos os contatos feitos durante o processo de levantamento dos dados foram instituídos no próprio ambiente de trabalho das professoras. Além disso, o fato de estarem atuando como Regente II no momento em que os contatos foram realizados foi algo previsto pelo pesquisador, permitindo em tese a presença de uma memória condicionada de forma mais atualizada por parte das docentes, portanto, sendo também a experiência como professora iniciante vivenciada em tempo real pelas entrevistadas visto como algo positivo para a pesquisa.

Antes de entrar em contato com as professoras buscamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que o estudo foi realizado. A pesquisa foi apresentada para a equipe responsável pela parte de projetos e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. A partir daí o trabalho seria realizado junto às escolas identificadas durante o mapeamento como espaços de atuação das professoras Regente II iniciantes. Nesse momento, procurando respeitar a equipe gestora e pedagógica, o projeto foi apresentado em cada escola a um membro da direção escolar ou a um integrante do equipe pedagógica, geralmente uma supervisora pedagógica.

É válido destacar que a opção pelo contato com alguém da equipe escolar obedecia a questões éticas e serviu como um respaldo para o pesquisador, pois o contato com as professoras não foi caracterizado pela surpresa de uma apresentação direta e imediata, evitando-se assim uma percepção invasiva do entrevistador pelo entrevistado.

Ao me reportar às instâncias administrativas ou pedagógicas, cheguei às professoras sempre com o apoio de alguém que já participava do cotidiano da escola e que já era conhecido pelas futuras entrevistadas<sup>30</sup>. Esse “quebrar o gelo” foi um fator determinante para a boa receptividade que tive com todas as entrevistadas, que se dispuseram a ajudar durante todo o processo de coleta de dados.

---

<sup>29</sup> A obtenção dos dados foi efetuada no decorrer do ano letivo de 2019.

<sup>30</sup> Para Rosa (2006), ao optar por intermediação feita por um responsável institucional, o pesquisador/entrevistador utiliza de um canal social para evitar que uma impressão negativa por parte do entrevistado atrapalhe a obtenção dos dados.

Depois dessa abordagem geral sobre o contexto em que se instituiu a coleta de dados, chegou o momento de traçar o perfil das seis professoras que aceitaram participar do nosso estudo. Elas foram escolhidas de acordo com a logística da pesquisa, ou seja, por atuarem em escolas da zona urbana e de acordo com a disponibilidade demonstrada. Esses fatores foram valorizados pelo fato de o pesquisador também atuar como profissional da educação básica e, diante disso, precisar tornar compatível o seu horário de trabalho e de pesquisa com os horários em que as docentes estariam disponíveis para a disposição das informações.

Por uma questão de sigilo, os nomes utilizados para identificar as profissionais participantes da pesquisa serão fictícios, garantindo um tratamento ético e seguro às docentes.

A professora Patrícia, 27 anos de idade, possuía seis anos de experiência profissional, porém se enquadrava na condição de professora iniciante por ser seu primeiro ano de atuação como professora Regente II e seu primeiro ano de contrato na Rede Municipal de Ensino. Relatou também que naquele ano passou por sua primeira experiência profissional como professora de História no ensino fundamental II, atuando no 8º e 9º anos, portanto, acumulou na mesma escola duas cargas horárias de trabalho na condição de professora iniciante. Uma como professora Regente II responsável pelo ensino de História no 5º ano e outra atuando no ensino fundamental II. Sua formação acadêmica está baseada nas áreas da Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Campos Gerais onde frequentou o curso na modalidade presencial e na área de História pela UNICESUMAR através da modalidade EAD<sup>31</sup>. Além disso, cursou uma pós-graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino de História e Geografia.

A professora Taís, 32 anos de idade, possuía uma experiência de dois anos na docência, atuando como professora de Artes na Rede Estadual de Ensino. No ano da entrevista estava atuando pela primeira vez como professora no ensino fundamental I, sendo contratada pela primeira vez como Professora Regente II da Secretaria Municipal de Educação. Sua formação foi feita pelo curso presencial em Pedagogia pela Unipac em Elói Mendes e por uma graduação à distância em História pela mesma Instituição. Na escola em que atuava ficou responsável pelo ensino de História do 4º ano do ensino fundamental.

A professora Maria, 28 anos de idade, tinha cinco anos de experiência, atuando em diferentes séries. Seu trabalho, até então, concentrava-se na rede particular de ensino principalmente na educação inclusiva, acompanhando alunos e promovendo a adaptação

---

<sup>31</sup> Educação à distância.

curricular. Pela primeira vez foi contratada na Rede Municipal de Ensino e atuou como professora Regente II (RII) para o 5º ano do ensino fundamental. Sua formação foi feita na área da Pedagogia no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), além de uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva na Faveni. No período da obtenção dos dados a professora cursava Ciências Biológicas na Universidade Paulista (UNIP) na modalidade EAD.

A professora Elis, 40 anos, vivenciava o seu primeiro ano de docência após um período de aproximadamente dois anos trabalhando como bibliotecária. Portanto, enquadra-se na categoria de professora iniciante de forma ampla, pois o ano da obtenção dos dados (2019) caracterizou-se por ser seu primeiro na profissão de professora na Rede Municipal de Ensino e como professora Regente II (RII). Sua atuação ocorreu no 4º e 5º anos e sua formação profissional está relacionado à graduação em Pedagogia pela UNINTER e um curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil. No momento da coleta dos dados cursava licenciatura em Geografia.

A professora Amanda, 30 anos, estava na condição de professora iniciante por estar vivenciando o seu primeiro ano de docência, primeiro na Rede Municipal de Ensino, portanto, primeira experiência como professora Regente II, atuando no 4º ano do ensino fundamental como contratada. Sua formação em Pedagogia no Instituto Souza na modalidade EAD e duas pós-graduações Lato Sensu, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em Educação Infantil e Anos Iniciais.

A última entrevistada foi a professora Eduarda, 42 anos de idade, sendo a única profissional em situação efetiva na Rede Municipal de Ensino. Essa profissional possui vasta experiência na área da educação, totalizando vinte anos de profissão divididos entre docência, supervisão pedagógica e cargos na gestão educacional e escolar. Contudo no momento da obtenção dos dados essa profissional passava por sua primeira experiência como professora Regente II sendo enquadrada na categoria de iniciante. Sua formação em Pedagogia foi feita no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e concluiu dois cursos de pós-graduação Lato Sensu, um em Gestão escolar e pedagógica e outro em Psicopedagogia.

Importante destacar que somente uma professora estava ciente de que trabalharia como professora RII, tendo a informação de que o seu cargo, no momento da contratação, seria destinado a um trabalho específico com o ensino de algumas disciplinas, inclusive o ensino de História. No caso, Taís, que por ter uma segunda formação, justamente Licenciatura em História, demonstrou que o trabalho como professora Regente II seria uma opção viável e satisfatória.

De maneira geral, a condição de professor iniciante confirmou-se como um aspecto presente em todas as professoras participantes da pesquisa. Esse fato será explorado de forma mais específica e detalhada no decorrer da análise dos dados assim como os elementos culturais que permeiam o *habitus* profissional das docentes.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: O USO DE ENTREVISTAS E OS PLANOS DE AULA DAS DOCENTES

Sobre a obtenção dos dados, abordaremos as duas técnicas adotadas durante a pesquisa: o uso de entrevistas e a análise documental. Apresentaremos alguns parâmetros sobre como lidar com cada uma dessas atividades, tendo como suporte os estudos de alguns autores que reportaram seus conhecimentos sobre o trato com as fontes.

O uso de entrevistas mostrou-se válido pelo aspecto particular da pesquisa, ou seja, compreender a atuação de professoras pedagogas que trabalham de forma específica no ensino de História. Refletir sobre os aspectos culturais e a dinâmica do ensino de História na concepção dessas profissionais tornou-se um desafio que o uso de entrevistas semiestruturadas<sup>32</sup> teve o objetivo de esclarecer. Por exemplo, compreender as atitudes, valores e opiniões das professoras que possuíam como característica comum o fato de serem professoras iniciantes na condição de Regente II (RII). De acordo com Rosália Duarte, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (2004, p. 215).

A opção pelo uso de entrevista deve estar acompanhada por um conjunto de técnicas que caracterizam essa metodologia no que se refere à obtenção dos dados: a construção de uma relação de confiabilidade entre entrevistador e entrevistada na presença de uma atitude ética perante as entrevistadas ao tornar o processo de obtenção dos dados como algo transparente, utilizando da exposição da transcrição da entrevista e dos objetivos da pesquisa como mecanismos de exposição das ideias e garantia de respeitabilidade.

O pesquisador deve ter a consciência de que a entrevista corresponde à construção de um discurso elaborado pela entrevistada, devendo essas informações serem analisadas em

---

<sup>32</sup> Por entrevistas semiestruturadas tomamos como referência a definição de Ludke e André, que a definem como aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34).

diálogo com o quadro teórico proposto e contextualizada mediante as interpretações dispostas no levantamento bibliográfico.

A construção da entrevista deve ser entendida como um processo que tem início a partir dos primeiros contatos com o entrevistado, incluindo a percepção sobre determinados aspectos do contexto que o cerca. Cabe ao pesquisador conhecer esse contexto, em que a investigação será realizada, tendo sempre em vista criar condições para o alcance dos objetivos traçados. É fundamental que o pesquisador tenha a consciência de que todo o processo que cerca e caracteriza a entrevista baseia-se nas suas escolhas. Essas devem ser estruturadas com cuidado e zelo, pois um simples deslize pode condenar o procedimento de obtenção dos dados e desperdiçar tempo e informações relevantes, ambos altamente importantes e necessários para a resolução do problema de pesquisa.

O pesquisador, ao optar pela entrevista deve defini-la como um caminho que “se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado” (SYZMANSKI, 2004, P. 14). Seria o que Ludke e André (1986) destacariam como o *momento de interação* entre entrevistador e entrevistado que permeia a entrevista, não existindo espaço para uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado. Ao se sentir à vontade e dotado de confiança, o entrevistado tende a agir de forma natural e espontânea, construindo suas respostas com mais detalhes. Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, esse ambiente de interação torna-se essencial para uma coleta de dados bem sucedida.

Ainda seguindo a análise de Syzmanski (2004), a autora enfatiza que o uso de entrevistas relaciona-se à valorização da subjetividade do sujeito entrevistado, colaborando para a constituição de uma nova perspectiva no que se refere ao processo de formação do conhecimento a partir da reflexividade da informação presente no discurso do entrevistado, que ao ter o retorno do pesquisador pode reconstruir seu discurso e trazer novos elementos viáveis à construção da pesquisa.

Para Ludke e André, o uso de entrevistas mostra-se essencial para o pesquisador que busca uma “captação imediata e corrente da informação desejada [...]. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima [...]” (1986, p. 34).

Diante da nossa proposta de compreender a constituição do *habitus* profissional, identificando suas diferentes matrizes culturais de formação assim como aspectos do capital

cultural acumulado por essas profissionais, o uso de entrevistas mostrou-se uma ferramenta de trabalho essencial para a compreensão dos valores, interesses, sentimentos, comportamentos e espaços de formação que alimentam o trabalho docente.

Ao buscar compreender as particularidades desse instrumento de pesquisa, no caso a entrevista, Groppo e Martins afirmam que “esta técnica tem, de fato, inúmeras qualidades: pode não apenas suprir carências documentais, quanto comprovar ou pôr em causa dados escritos; pode expressar dados sobre populações e realidades excluídas das documentações tradicionais [...]” (2007, p. 29).

O uso de entrevista como técnica de obtenção dos dados serve como alternativa, quando o entrevistado é identificado como aquele que possui informações relevantes para a compreensão do objeto estudado. No caso da nossa pesquisa, analisar os discursos das professoras que atuavam como Regente II tornou-se algo essencial. Como destacam Maria Virgínia Rosa e Marlene Arnoldi, a opção pela “Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisa valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos [...]” (2006, p. 16, grifo do autor). Nesse caso, seria valorizar o acesso à informação disponibilizada por pessoas que vivenciaram a realidade pesquisada.

Nesse sentido, uma pesquisa de caráter qualitativo que busca a compreensão do *habitus* deve analisar o comportamento do sujeito, mapeando os condicionantes objetivos e subjetivos, tendo como referência a perspectiva dos sujeitos que participaram da investigação. É através do diálogo proporcionado pela entrevista que “o entrevistador tenta alcançar um conhecimento que o outro não possui, mas vivencia” (ROSA, 2006, p. 41).

O trabalho com entrevista torna-se relevante no momento em que a informação obtida seja interpretada a partir de um viés relacional, considerando o problema da pesquisa, o referencial teórico, o diálogo com o levantamento bibliográfico que foi produzido sobre determinado tema e a interação com outras fontes que estejam ao alcance do pesquisador. Importante destacar que o olhar do pesquisador sobre tais fontes alimenta-se do respaldo proporcionado pelo referencial teórico utilizado. A produção do roteiro da entrevista destaca-se pela presença de questões que devem ser elaboradas à luz de uma concepção teórica e também de um problema que procura ser trabalhado no decorrer da investigação.

O uso de outros materiais documentais mostra-se necessário e indispensável para uma análise mais ampla sobre os conteúdos expostos no momento da entrevista. Esse olhar

relacional torna-se uma ferramenta importante para uma pesquisa que preza pela contextualização da informação apresentada pelos sujeitos participantes da entrevista.

Todavia torna-se essencial uma interpretação que tenha como referência as características políticas, econômicas, culturais e sociais que cercam o objeto de estudo, tal como os sujeitos da pesquisa. Cabe ao pesquisador estar atento a todos esses fatores que se mostram direta ou indiretamente presentes durante a obtenção dos dados e durante o processo de interpretação das fontes.

Ao diversificar os dados utilizados na pesquisa, esse estudo buscou sistematizar e analisar os planos de aula elaborados pelas professoras entrevistadas. O uso de uma pesquisa de caráter documental tornou-se um suporte significativo para a investigação.

De acordo com Ludke e André, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja *complementando as informações obtidas por outras técnicas*, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p. 38, grifo nosso).

Para Chechinél *et al.*, numa definição mais ampla,

“a pesquisa documental se caracteriza pelo estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo, mesmo que ele já tenha sido analisado outras vezes sob o olhar de outro objeto de estudo” (2016, p. 6-7).

O uso dos planos de aula para compreender o ensino de História a partir das escolhas encaminhadas pelas professoras, relacionando-os com as matrizes culturais dispostas na sua formação como iniciantes e na constituição do seu *habitus* profissional enfatiza a pesquisa documental como método de coleta de dados. Esses dados são compostos por informações que viabilizam a compreensão do trabalho docente.

De forma geral, os planos de aula são definidos como documentos que servem de base para a compreensão do ponto de vista das docentes sobre o ensino de História, estruturados com base na sua formação e relacionados ao acúmulo de capital cultural que surge como um fator de constituição do *habitus* professoral. Esse grupo de fontes, ou seja, as descrições das entrevistas e os planos de aula, é classificado como fonte primária pelo fato de não ter sido reportado a uma análise mais sistemática que tenha levado à constituição de algum trabalho científico.

Contudo torna-se fundamental identificar que o aspecto constitutivo dos planos de aula surge a partir de elementos que norteiam as escolhas das docentes, relacionando-se portanto, a

um caráter subjetivo baseado na combinação: preparo das aulas e aspectos formadores, ou seja, a práxis profissional. Sendo assim, numa perspectiva associada ao quadro teórico que oferece suporte à pesquisa essa subjetividade formadora da consciência relaciona-se com as estruturas objetivas que cercam os sujeitos participantes.

Um olhar que leve à contextualização desses planos de ensino é imprescindível para compreender de forma mais apropriada os aspectos da sua elaboração assim como sua análise como objeto de estudo científico. Por conseguinte, a análise documental e o olhar subjetivo do pesquisador em diálogo com o quadro teórico e a interpretação proposta pelo levantamento bibliográfico favorecem não só a análise mas também a construção do objeto de pesquisa.

Em defesa desse olhar relacional e complementar proporcionado pelo uso de diferentes fontes, Corsetti certifica que

“o cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos” (2006, p. 36).

Em consonância com Carvalho (2016), a concepção teórica abordada na pesquisa oferece condições para o processo de leitura e análise dos documentos, tal como a contextualização das fontes primárias no referente ao contexto histórico e sociocultural de sua produção torna-se condição *sine qua non* para a organização da pesquisa.

Ao analisar o aspecto relacional presente na construção de uma pesquisa em educação, consideramos interessante atentar para algumas dicas de Dario Ragazzini (2001), que escreveu sobre o trato com as fontes históricas, porém temos a consciência de que os planos de aula não partilham dessa característica documental.

Dario Ragazzini (2001) utiliza o termo *múltiplas relações* para enfatizar a importância de se ter um olhar ampliado sobre a fonte, cabendo ao pesquisador identificar as características da sua produção, estar consciente sobre o modo de seleção do documento e estar atento aos valores que permeiam a interpretação dessas fontes. Segundo o autor, “de seu contexto o historiador interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos a suas mensagens” (RAGAZZINI, 2001, p. 17).

Apesar de construir um discurso voltado ao trabalho do historiador, o pensamento de Ragazzini contribui para um olhar sobre a pesquisa em educação de forma geral, principalmente para pesquisas que norteiam sua construção através do uso da documentação

escrita. No caso desta dissertação, o uso dos planos de aula e das entrevistas pode ser explorado a partir de uma contextualização cultural mais ampla sobre o objeto de estudo. Ragazzini enfatiza que:

“uma concepção da educação e da sua história, produzida nesses termos abrangentes, deve ser desenvolvida e aplicada nas relações complexas e amplas do contexto cultural. Para permanecer apenas nos exemplos contemporâneos, estudo e explico a educação escolar à medida que estabeleço as suas relações com a história da família, da infância, do trabalho manual, das profissões, do mercado de trabalho, da política e da política educacional” (2001, p. 20).

Importante destacar que os planos de aula devem ser enquadrados na natureza técnica do documento, sendo utilizados pela supervisão pedagógica para acompanhar o trabalho docente. Esse aspecto destaca a importância de se compreender tais planos como algo legitimado pela cultura escolar, confirmando o tipo de ensino de História apropriado pelo corpo pedagógico em consonância com a práxis docente.

É dentro dessa perspectiva, ao pensar o ensino de História e o *habitus* profissional das professoras iniciantes, que as histórias de vida das professoras que atuam como Regente II (RII) podem contribuir para uma análise do trabalho docente, ao considerar a identificação dos aspectos formativos dessas profissionais. Esses aspectos estariam presentes não só nas entrevistas, mas também na produção dos planos de aula que podem retratar aspectos do acúmulo de capital cultural, da constituição do seu *habitus* profissional e também da percepção dessas profissionais sobre o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar as fontes constituídas pelas transcrições das entrevistas e dos planos de aula, torna-se fundamental a contextualização dos aspectos históricos, culturais e sociais dos indivíduos entrevistados. Seria a prática do pensamento relacional defendido por Bourdieu. Nesse caso, o processo de construção da narrativa por parte do entrevistado fortalece a tomada de consciência sobre aspectos da sua formação.

#### 3.4 O *MODUS OPERANDI* DE BOURDIEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Além de discorrer com as construções teóricas e conceituais propostas por Bourdieu, esta pesquisa busca compreender o ensino de História nos anos iniciais do ensino

fundamental, dialogando também com o pressuposto metodológico situado na Sociologia reflexiva<sup>33</sup> explanada pelo filósofo francês.

Segundo Scartezini (2001), ao oferecer uma base sobre o ofício de pesquisador, a metodologia de pesquisa proposta por Bourdieu expõe maneiras de pensar a constituição e a apropriação do objeto a ser pesquisado de forma a romper com aspectos do senso comum popular e erudito, possibilitando a desconstrução de amarras<sup>34</sup> responsáveis por embaçar a pesquisa e, nesse sentido, o olhar do pesquisador.

A construção do objeto torna-se um dos elementos fundamentais dentro do processo de construção da pesquisa, sendo um olhar abrangente definido como aquele que legitima objetos considerados até então como socialmente insignificantes ou que faça a reconstrução de objetos considerados importantes socialmente.

Nessa concepção de ciência na qual o compromisso com as questões práticas estaria relacionado a um olhar reflexivo sobre as questões sociais, um elemento de destaque seria o conhecimento do objeto a partir do contexto que o cerca. No vocabulário bourdieusiano, tendo como base o campo científico em que o mesmo está inserido.

Para Oliveira e Pessoa, Bourdieu “sistematiza suas pesquisas sobre o espaço social, que sempre termina por uma análise do espaço social em suas várias situações – expressão inicialmente empregada e posteriormente substituída pelo conceito de *campo*” (2013, p. 15, grifo do autor).

Ao analisar o campo literário, Bourdieu critica estudos que ignoram “quase que completamente o esforço por reinserir a obra ou o autor singular que toma como objeto no sistema das relações constitutivo da classe dos fatos (reais ou possíveis) de que faz parte sócio logicamente” (BOURDIEU, 2007a, p. 183). Portanto, o objeto a ser construído está inserido num contexto social que o pesquisador deve compreender, inclusive reportando-se às

---

<sup>33</sup> A reflexividade nos estudos sociológicos é definida por Gérard Mauger, “como tentativa de livrar a sociologia da relativização: ela deve assumir-se a si mesma como objeto, servindo-se dos seus próprios recursos (teóricos e metodológicos) para se compreender e se controlar. Fazer da reflexividade uma disposição constitutiva do *habitus* científico significa controlar, ao mesmo tempo, a relação subjetiva com o objeto, os efeitos das condicionantes externas que se exercem sobre a produção científica e a antropologia social inconsciente envolvida na prática científica” (2017, p. 342).

<sup>34</sup> Aspectos que constituem as amarras do pesquisador seriam, por exemplo, opiniões políticas e partidárias, história pessoal, indicações acadêmicas etc. (SCARTEZINI, 2011, P.27).

construções efetuadas sobre o tema de pesquisa dentro de um campo do conhecimento específico.

De acordo com Scartezini (2011), a Sociologia reflexiva proposta por Bourdieu estaria baseada na atividade racional opondo-se à estruturação de pesquisas a partir de opções metodológicas pré-determinadas, cabendo ao sociólogo/pesquisador identificar as diferentes construções realizadas sobre o objeto a ser investigado. Essa compreensão do objeto constitui-se numa etapa fundamental para um olhar que privilegia as suas particularidades, que emerge a partir de uma *análise relacional*, pois

“somente uma análise estrutural dos sistemas de relações que definem um determinado estado do campo intelectual pode imprimir eficácia e verdade à análise estatística, fornecendo-lhe os princípios de uma seleção fatos capaz de levar em conta suas propriedades mais pertinentes, isto é, suas propriedades de posição” (BOURDIEU, 2007a, p. 187).

O pensar relacional constitui-se na percepção do pesquisador acerca do espaço social que cerca o objeto da pesquisa, fortalecendo na base dessa interpretação a composição dialética da conexão estrutura/agente social por meio da qual se estabelece uma transformação do agente social inserido em dada estrutura, tal como ocorre a transformação dessa mesma estrutura a partir da ação do agente social que nela está inserido. De forma geral, o *modus operandi* proposto por Bourdieu enfatiza a necessidade de o pesquisador estar atento a essas concepções formadoras do objeto, evitando o risco de basear seu estudo em elementos superficiais associados ao chamado *sensu comum*, inclusive o acadêmico.

Além de uma percepção sobre o campo científico em que o objeto está inserido, o pensar relacional proposto por Bourdieu defende um olhar baseado na unidade representado na “fórmula”: teoria + metodologia, ou seja, opondo-se à divisão do trabalho científico, defendendo que “as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto” (BOURDIEU, 1989, p. 24).

Tendo como base tal perspectiva, o estudo construído e exposto nesta dissertação procura associar conceitos elaborados por Bourdieu assim como elementos da sua metodologia de pesquisa ao compreender o ensino de História a partir da atuação específica de professoras pedagogas possuidoras de uma formação de caráter generalista.

Ao compartilhar do arcabouço metodológico bourdieusiano e ao buscar um olhar mais abrangente sobre o objeto, foi elaborado um mapeamento sobre a situação do cargo de professor na categoria RII na Rede Municipal de Ensino de uma cidade no Sul de Minas Gerais. O levantamento indicou a presença de um número significativo de profissionais configurados no grupo de professoras iniciantes, tendo até dois anos de atuação na rede de ensino e, também no cargo de professor RII, que está associado ao ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao procurar uma contextualização mais ampla sobre os aspectos formativos e a construção do ensino de História por parte dessas agentes, a pesquisa privilegiou como instrumento de obtenção dos dados o uso de entrevistas semiestruturadas e a análise dos planos de aula elaborados por essas docentes. O uso de instrumentos de coletas de dados variados esteve acompanhado por um olhar crítico e investigativo por parte do pesquisador no que se refere ao processo de construção do objeto.

O uso das concepções teóricas e metodológicas de Bourdieu para compreender o ensino de História contribui para a construção de um olhar diversificado sobre o tema a partir da captação de um viés cultural como elemento estruturador do trabalho docente, além de “perceber o que não era percebido e apreender criativamente o que não era apreendido, em suas regularidades [...]” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 24).

Nessa direção e em diálogo com a bibliografia produzida sobre o tema, a construção teórica proposta por Bourdieu serve como um elemento que potencializa um novo olhar, complementar às constituições propostas por outras pesquisas que se debruçaram no processo de entendimento do trabalho das professoras graduadas em Pedagogia e que se dedicam a ensinar História.

O olhar relacional proposto por Bourdieu é formado também pela valorização do uso de diferentes tipos de coleta de dados. O próprio autor destaca a importância de se “mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis” (1989, p. 26).

A construção do objeto constitui-se lentamente e passa por todas as etapas da pesquisa, sendo organizada de forma gradual e detalhada, estando presente na escolha dos entrevistados, na análise dos dados descritos no mapeamento, na orientação sobre a leitura das fontes históricas selecionadas e no processo de levantamento bibliográfico. A noção de campo

serve como contextualização do objeto e instrumento de apoio do pesquisador no processo de construção da pesquisa. Um olhar engessado e pré-determinado limita o campo e, conseqüentemente, a atuação do pesquisador, podendo eliminar as possibilidades em termos de análise que possam aparecer no decorrer de sua ação pesquisadora.

Ao elaborar a história social do objeto torna-se fundamental “[...] compreender o processo de constituição desse objeto no espaço social, como campo, como espaço de disputa, com seus agentes (institucionais e individuais), com suas múltiplas inter-relações e estratégias [...]” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 26). Esse percurso consolida a valorização de um conjunto de relações produzidas na sedimentação da estrutura social, ou seja, ao perceber e analisar as particularidades do objeto podem surgir elementos para uma concepção mais ampla de comparação e compreensão das relações sociais. Para o próprio Bourdieu, “o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (1989, p. 31).

O pensar relacional cria possibilidades de se ir do particular para o geral através de um método comparativo que permite a elaboração de conclusões acerca dos avanços ou retrocessos presentes num mesmo campo. Por exemplo, no campo pedagógico ao pensar as possibilidades que surgem a partir de um trabalho mais específico e direcionado sobre o ensino de História para os anos iniciais e compará-lo a outras realidades nas quais uma atuação do professor com viés generalista é constituído. Seria para Bourdieu, “particularizar o seu objeto, a percebê-lo como um caso particular [...], e a generalizá-lo, a descobrir pela aplicação de interrogações gerais, os caracteres invariantes que ele pode ocultar debaixo das aparências da singularidade” (1989, p. 33).

Esse raciocínio chamado pelo autor francês de analógico destaca a importância de se contextualizar também os resultados da pesquisa, posicionando-os no campo intelectual em que ele está inserido. Tal caminho alimenta a construção científica e, portanto, a elaboração de uma Sociologia reflexiva compromissada em analisar as construções do mundo social.

#### **4 REGENTE II: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL**

A coleta de dados praticada na pesquisa priorizou o uso de entrevistas e os planos de aula das professoras atuantes na condição de Regente II (RII) no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar a ação prática condicionada pelo trabalho docente, a pesquisa optou por identificar as disposições incorporadas pelas professoras no processo de constituição do *habitus* profissional assim como os elementos que estruturam a experiência subjetiva.

O *habitus* profissional seria formado por disposições incorporadas pelos agentes a partir da sua relação com o espaço social, considerando nesse movimento as estruturas interiorizadas que, em diálogo com a subjetividade, contribuem inconscientemente para ações que permeiam a prática social. O *habitus* articula três dimensões: estruturas objetivas, a construção de significados individuais e situações concretas de ação.

Identificar e analisar o *habitus* profissional significa compreender um conjunto de conhecimentos adquiridos e incorporados ao longo do tempo, tendo como referência aspectos da trajetória de vida dos indivíduos, os espaços frequentados, a sua relação familiar e a presença de traços culturais diversos que atuam como elementos de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a presença do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental surge como um recorte e significa reconhecer e analisar a construção do trabalho docente no que tange à sua relação com os aspectos objetivos que o permeiam, portanto, identificando os campos que formam a rede de socialização das professoras.

A pesquisa valorizou a construção de uma análise sobre a formação inicial dos pedagogos no referente ao ensino de História, aspectos do período de pré-formação profissional, a angariação de capital cultural, a relação com o *habitus* familiar, além de se debruçar sobre outros elementos, como, a interação com diferentes mídias e a relação de troca com os pares, ou seja, outros profissionais que formam o ambiente escolar. A análise dos dados será caracterizada pela busca das regularidades tendo em vista identificar a dimensão objetiva como elemento estruturador do *habitus* e do reconhecimento das particularidades como elemento que exemplifica a relação com o condicionante subjetivo.

Para analisar a dimensão subjetiva do *habitus*, a pesquisa focou na identificação das estruturas interiorizadas pelos docentes responsáveis pelo ensino de História e constituídas pela ação prática representada nos planos de aula coletados.

A condição de iniciação à docência foi um dado identificado no decorrer da pesquisa e serviu para ilustrar aspectos da interpretação das fontes utilizadas assim como a problematização do termo trabalho docente que, ao ser utilizado para ilustrar um olhar ampliado sobre o ofício do professor, foi considerado determinante para a construção de uma análise que leve em consideração diferentes características que permeiam a realidade escolar.

Importante destacar que o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu é estruturado dialeticamente pelas dimensões objetivas e subjetivas. A divisão proposta para a análise dos dados possui dimensão meramente didática.

Ao analisar o trabalho docente utilizando o arcabouço teórico bourdieusiano, o termo agente definido por Cláudio Nogueira serve como referência, pois o define como “um conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais” (2017, p. 26).

Os agentes delimitados na nossa pesquisa são as professoras que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho docente realizado será analisado tendo como premissa as disposições incorporadas por essas profissionais e suas ações práticas.

Para compreender a atuação das professoras responsáveis pelo ensino de História, optamos por identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional docente. Sobre a formação inicial e a forma como foi abordado o ensino de História as entrevistadas enfatizam:

*“[...] na Pedagogia, já não teve muita não, não me lembro não, foi mais a história da educação. Mais a história voltada mais para a parte da educação. Não tem esta coisa de História mesmo.*

*“[...] Então, para ser sincera eu lembro muito dessa parte de ludicidade, de metodologia da educação, de brincadeira, de lúdico, de jogos e não me lembro dessa parte de História”. (Elis)*

*“[...]Eu não tinha um professor de história na faculdade específico não. Eu não tive, não me recordo. Tinha didática, tinha outras tantas disciplinas, mas história acho que não foi abordado. Eu não me recordo.*

*Eu acho que a teoria das faculdades, elas não se aplicam muito a prática não. Por mais que eu tenha te falado anteriormente, que eu não me lembro dessas aulas. Não me recordo. Eu fiz presencial a faculdade, mas eu não me recordo. [...] Mas, recordando de outros aspectos da minha formação inicial. Eu acho que serve, lógico, como conhecimento, mas prática, eu não consegui ver isso aplicado na*

*minha prática. Muito do que eu estudei eu não vejo aplicado na minha prática”.*  
(Eduarda)

*“Eu tive uma disciplina de História, mas eu não me lembro o que falava ela. Eu lembro que a gente teve. Era história da educação, mas não era história, história como a gente vê na escola, mas não me lembro não”.* (Maria)

*“Eu tive um período da Pedagogia de História e era bem conteúdo, bem teórico mesmo. Não tinha muita prática. Era mais o teórico foi um período da faculdade”.*  
(Amanda)

As professoras identificaram a presença superficial do ensino de História durante o curso de Pedagogia. Isso pode ser demonstrado na falta de lembranças ou na presença de definições simplórias que retratam um contato essencialmente teórico com a disciplina. Tal fato reforça as teses de Rocha (2016) e Silva e Borges (2018) que identificaram que os cursos de Pedagogia sofrem um esvaziamento teórico e metodológico sobre o ensino de História. Além disso, ao ser enfatizada a presença teórica da disciplina, destaca-se a necessidade de um olhar sobre a prática. Por exemplo, abordando-se conceitos básicos que cercam o conhecimento histórico escolar, ou seja, seria o que Souza e Araújo (2020) destacaram como a construção de uma formação inicial que dialogue com diferentes metodologias de ensino abordando aspectos conceituais, iniciativa que serviria para combater um conhecimento histórico limitado a fatos memorísticos lineares e deslocado da prática.

Ao considerar o olhar construído pelas docentes sobre o ensino de História, a pesquisa procurou conhecer os objetivos apontados acerca do ensino da História escolar. Algo relevante, principalmente tratando-se de docentes que estavam na condição de professoras responsáveis por esse conteúdo. As entrevistadas destacaram:

*“Você vai conhecer a História do país que você vive e não só isso, por exemplo, os pequenos estudam a rua, o bairro, cidade, é onde eles se localizam, vão se localizar. Então, ele precisa dessa bagagem para ser um cidadão lá fora”.* (Maria)

*“Eu entendo como uma sequência de fatos de acontecimentos [...] que eles vão assimilando. [...] Eu considero que eles não têm maturidade para guardar tudo isso para entender tudo isso, então... eles vão... por isso que o ensino vai se repetindo [...] essa rotatividade de conteúdos. Você estuda no 4º, depois no 6º você estuda de novo, depois não sei, outras séries retornam.*

*Eu acho que a História é... ela é... ela é... assim... é errado quem fala que a história já aconteceu, acabou e ponto final. Porque a História, ela é constantemente [...] estudada e ela pode ser alterada.*

*Eu como professora iniciante, pelo menos, eu tento todo dia fazer o meu trabalho da melhor forma possível, buscando esse entendimento da criança e não essa decoreba. Isso que ficou pra mim. A decoreba não é bom”* (Elis).

*“[...] tudo que foi introduzido nos anos iniciais de história, geografia e ciências ele é reforçado nos finais.*

*[...] eu entendo que eu dedicaria mais o meu tempo nas questões principais que eu acho naquele momento daquela fase deles, que é o português e a matemática, alfabetização e letramento e os conceitos principais da matemática. Porque nós estamos atentando muito para história, geografia e ciências e eu vou trabalhar com o meu aluno e ele não sabe nem ler direito. Ele não interpreta o que ele está lendo ali, mas ele não está interpretando, está muito distante dele a história, geografia. Está muito distante, porque ele não compreende, entendeu? E... história não é uma coisa palpável, né! É um estudo, é uma interpretação, então, as vezes, eu acho um pouco distante dessa fase, especialmente, os alunos assim que tem uma defasagem maior". (Eduarda)*

De acordo com os dados, é possível identificar alguns apontamentos que permeiam a História escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. A professora Amanda reconhece a importância da disciplina aproximando-se de um olhar baseado nos Parâmetros Curriculares da disciplina para os anos iniciais pautado no conhecimento progressivo a partir da valorização dos aspectos locais, além da construção da identidade nacional. Para Elis, o estudo da História segue característica factual atrelado a uma narrativa histórica, porém a docente reconhece o caráter científico da disciplina identificando que o conhecimento histórico não é algo acabado e está em constante construção. No discurso de Eduarda é possível identificar o “peso” da tradição escolar que não identifica o ensino da História como elemento a ser usado no processo de alfabetização, valorizando-se para os anos iniciais o domínio dos conhecimentos de Português e Matemática.

Tais elementos foram indicados por Abud (2012) como característicos da História escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. O peso da tradição escolar presente na rotina da sala de aula não prepara o aluno para a compreensão da ciência histórica. Haveria o predomínio de uma leitura da História na sua perspectiva tradicional, além de uma tendência em compreender os estudos históricos partindo do contexto local reforçando o olhar progressivo sobre o estudo da História, o que deixaria em segundo plano uma discussão sobre as questões históricas mais amplas. A fala de Eduarda reforça um olhar sobre a existência de uma hierarquia entre as disciplinas. Para ela, há, sim, conteúdos mais importantes que outros. Nascimento (2017) identificou ao pesquisar o ensino de História nos anos iniciais, a presença de um olhar secundário sobre a disciplina, sendo o principal objetivo mencionado pelos professores participantes da pesquisa a consolidação da alfabetização.

É possível identificar também na fala de Eduarda uma brecha para se discutir a relação currículo e ideologia, refletindo como tal aspecto reforça um olhar hierárquico sobre as disciplinas escolares. Embora a nossa pesquisa não tenha como foco adentrar em uma

discussão curricular, identificamos na análise dos dados a possibilidade de incrementar o debate sobre o tema.

Contudo o que mais chamou a atenção é a falta de uma definição que reconheça a importância da construção do conhecimento histórico tendo como referência a análise de fontes históricas, a problematização do livro didático e o uso de abordagens conceituais como a noção de tempo e de espaço. De forma geral, seria reconhecer a importância dos alunos compreenderem aspectos básicos do estudo da História conforme destacaram os estudos de Schimidt (1999), Soares (2009; 2018), Bittencourt (2011), Silva e Fonseca (2010).

Dentre as professoras que aceitaram participar da pesquisa, identificamos duas que possuem formação específica em História além da graduação em Pedagogia. Destacamos abaixo o que tais profissionais identificaram como sendo o objetivo do ensino dessa disciplina.

*“[...] Abstrato para os anos iniciais. Para os mais velhos eu acho que 8º e 9º ele entendem mais. Os meus pequenos de 5º ano, por exemplo, eles não entendem muito não. Para eles é muito abstrato. Essa questão de cronologia [...] eles ficam meio perdidos. Para eles é meio difícil de entender”. (Patrícia)*

*“Eu acho muito importante o menino... ele saber o passado dele. Para ele saber como ele vai lidar no futuro dele, para saber o que que está acontecendo também [...] Porque até então lá atrás era de uma maneira e hoje é totalmente diferente [...] eu acho que é uma coisa que traz mesmo uma mudança na pessoa, na maneira dela pensar [...]”. (Taís)*

Os discursos apresentados pelas docentes reforçam a importância da disciplina e as dificuldades encontradas pelos discentes, porém não reconhecem a importância do trabalho docente em construir um ensino pautado nos aspectos conceituais básicos da disciplina. Importante destacar que a posse do capital cultural institucionalizado pelas professoras Patrícia e Taís não agregou consideravelmente um olhar diferenciado no que diz respeito ao ensino de História para os anos iniciais.

Os relatos sobre o ensino de História na formação inicial do pedagogo e a forma como o ensino da História escolar é reconhecido pelas docentes contribuíram para compreensão da forma como essas profissionais entendem o ensino da disciplina. A formação inicial retratada pelas professoras reforça a presença de um contato superficial com concepções teóricas e práticas do ensino de História. Tal fato nos permite estender um olhar sobre os outros fatores que compõem o desenvolvimento profissional docente e a constituição do *habitus* profissional.

Ao analisar o período de pré- formação, procuramos informações sobre a experiência das professoras com o ensino de História enquanto alunas da educação básica assim como a relação com os docentes que marcaram suas vivências escolares. O propósito era identificar disposições que atuariam como condicionantes do *habitus* profissional.

Ao descreverem suas recordações sobre os professores de História do período escolar as docentes destacaram:

*“[...] lendo livro e respondendo, não foi assim uma coisa legal. Agora, um professor me marcou, ele não mandava a gente ler livro ou apostila. Ele explicava o conteúdo. Então, eu acho que isso me marcou, porque ele não ficava naquela mesmice, só lendo, lendo... ele falava, você perguntava, fazia mapa mental. [...] Eu acho que isso me ajudava muito”. (Maria)*

*“Na vida escolar, para ser sincera, eu não gostava de História. Eu não gostava porque os meus professores, eles só passavam resumo, resumo, resumo e resumo de livro. Agora na faculdade já foi totalmente diferente a metodologia que eles usavam. Eles explicavam bastante, faziam a gente pesquisar. Pôr a mão na massa mesmo. Agora, durante a escola era só resumo.*

*Quando eu estava na escola, o aprendizado que eu tirei é que eu não quero ser igual a eles foram. Eu quero ser totalmente diferente e os da faculdade eu quero seguir o exemplo deles por que eram aulas muito interessantes e eu estou tentando passar isso para os meus alunos. Eu sempre explico a matéria antes, coisa que na época em que eu estudava isso não aconteceu. [...] Toda aula eles pediam para a gente fazer uma pesquisa, alguma atividade diferente[...]. Eles usavam recursos tecnológicos tipo computador, é... Datashow para explicar para a gente e era muito expositiva a aula, muito explicativa mesmo”. (Patrícia)*

*“Então, aquele professor chegava dentro da sala de aula, ele fazia, ele parecia que trazia a História para dentro da minha cabeça e aquilo eu ficava viajando... eu amava as aulas dele. Acho que é por isso que eu me formei também, que eu gosto tanto de História, aí vai ver que é por isso [...] aquele professor e muita coisa que eu ensino hoje dentro da sala de aula vem na mesma hora aquela lembrança [...] Aquilo eu lembro como se fosse hoje[...]. Então, [...] foi uma paixão muito grande, eu amo História, adoro lecionar História. Eu gosto muito.*

*Muitas vezes quando eu estou assim na frente de uma sala de aula com os meus meninos ali, que eu vou mexer em algum material para planejar alguma aula, então vem aquela lembrança sabe... de alguma forma aquilo mexe, aquilo te dá uma luz, porque aquilo ficou muito marcado. Eu realmente eu aprendi, eu não decorei, eu aprendi, porque aquelas lembranças estão até aqui hoje”. (Taís)*

Tendo um ponto de vista geral sobre os professores que passaram pelas suas vidas durante a educação básica, as entrevistadas enfatizaram:

*“Fui influenciada pelas boas professoras que eu tive. Que me marcaram. Professoras que falavam, que sentavam, conversavam com a gente, chamava... Eu tinha muita dificuldade, ela me chamava, sentava na mesa, conversava comigo. E hoje em dia, nas minhas aulas, esses alunos que tem mais dificuldade eu procuro sempre estar por perto”. (Maria)*

*“Eu acho que a forma de trabalho que mais me aguça e me chama a atenção é o trabalho expositivo, sabe. Eu vendo e ouvindo, eu consigo assimilar mais. Eu não tenho essa necessidade de anotação o tempo todo. Nunca tive. Então, eu preciso ver e ouvir. Então, essa forma de trabalho eu procuro aplicar nas minhas práticas diárias.*

*[...]a gente tem que despertar em nós esse sentimento de afetividade para os alunos. É criar um vínculo. Eu acho isso muito importante [...]. Um vínculo, a gente ter que um vínculo mesmo com os alunos [...]. Eu percebo isso e isso eu trouxe de uma professora que eu tive na alfabetização. Foi a Alda, que hoje é uma professora aposentada, que trabalha com reforço escolar em casa, mas ela foi minha professora alfabetizadora e ela tinha muito esse cuidado conosco, que excedia o ambiente escolar, sabe! Extrapolava um pouco isso. Então, eu me formei professora sempre com esse cuidado com o aluno. Então, eu acredito que isso facilite um pouco para minha vida enquanto professora”.* (Eduarda)

Ao destacarem suas vivências como alunas, as professoras enfatizaram as contribuições que diversos professores ofereceram para seu desenvolvimento profissional. Essa relação confirma o que foi apontado por Marilda Silva (2003; 2005; 2011) no que diz respeito a uma aproximação entre a prática profissional e a trajetória social dos indivíduos. Esse fato ganha um contorno mais específico ao se tratar das experiências vividas durante a escolarização, momento mais lembrado nos relatos.

Seria um olhar voltado para o chamado *habitus* estudantil como condicionante do *habitus* professoral. Mesmo compreendendo que os estudos de Silva (2011) enfatizam as experiências estudantis no período da graduação, um olhar ampliado sobre tal conceito nos permite compreender a forma como o período da pré- formação referente à vida escolar das docentes pauta aspectos do desenvolvimento profissional, atribuindo valor a determinados comportamentos que tendem a ser reproduzidos em sua prática.

As entrevistadas destacam a importância dos professores para a consolidação da sua prática profissional através da identificação de aspectos positivos que podem ser aproveitados ou dos aspectos negativos que devem ser evitados. A condição de iniciação à docência parece catalisar tal recordação como forma de superar um período de incertezas e descobertas que caracterizam essa fase do desenvolvimento profissional.

Um olhar mais específico sobre as fontes possibilita discutir a estruturação do *habitus* profissional a partir de uma aproximação com o conceito de *habitus* professoral desenvolvido por Marilda Silva. A construção teórica proposta pela autora foi fundamental para trazer os estudos de Bourdieu como suporte teórico para a compreensão dos aspectos da Didática. Ao propor a construção do conceito de *habitus* professoral, Silva (2003) enfatizou o significado que uma prática docente considerada bem sucedida possui para o processo de formação do professor. Os relatos presentes na nossa coleta de dados parecem confirmar tal postulado ao

destacarem que metodologias ou comportamentos considerados positivos pelas docentes tendem a ser reproduzidos durante as suas práticas profissionais. Por exemplo, a valorização de uma aula expositiva como prática bem sucedida ganhou destaque nos relatos das participantes sob a forma de valorização do termo *explicação do conteúdo*. Tal comportamento é defendido pelas professoras e praticado por elas no decorrer do trabalho docente.

Contudo, de acordo com a nossa interpretação, os estudos de Silva ofereceram uma análise mais consistente acerca da objetividade que cerca o desenvolvimento profissional dos professores. A análise das entrevistas permitiu que lançássemos um olhar diferenciado sobre a formação do *habitus* profissional das entrevistadas. Ao analisar a relação com o período de pré-formação, a dimensão objetiva estaria associada ao fato das professoras terem vivenciado experiências com o ensino de História sendo esse fato inescapável às docentes. A subjetividade estaria relacionada ao reconhecimento da influência dos professores acadêmicos ou da educação básica que serviram de referência para construção de suas práticas. Além disso, parte das professoras definiram suas preferências no que pode ser interpretado como a representação da dimensão subjetiva do *habitus*. As professoras Eduarda e Maria destacaram a importância da afetividade como forma de se aproximarem dos alunos, algo vivenciado por elas durante a condição de alunas.

Ainda nesse movimento de busca pela subjetividade nos relatos que cercam o desenvolvimento profissional docente, as professoras Elis e Amanda destacam a presença da ludicidade como algo significativo no seu processo de formação. Segundo as docentes:

*“[...] na faculdade eu me recordo muito dessa questão da alfabetização, do letramento, da ludicidade, do brincar, dos jogos e essa parte de metodologia de conceitos, conteúdos, mas específicos, eu não, sinceramente, eu não me lembro”.  
Eu acho que sim, porque apesar de estar trabalhando com os maiores eu sempre estou buscando essa questão. Ontem mesmo, a gente... a turminha do 4º ano não sei se você percebeu, a gente tem uma amarelinha africana desenhada no meio do pátio e ninguém sabe para que que ela serve e nos estudos de História a gente estava descobrindo estava conhecendo as brincadeiras, a cultura africana por causa dos escravos. Eu levei eles ali fora, ensinei eles a brincar. Então, essa prática do lúdico ainda está muito forte em mim. Essa parte da metodologia lúdica [...]  
Essa ludicidade, o ser humano, ele se satisfaz, ele se alegra, ele fica feliz com essa questão. É prazeroso essa ludicidade. Eu acho que essa questão da ludicidade é presente em mim [...]” (Elis)*

Sobre sua prática Elis destaca:

*[...] Estar em constante estudo e nessa constante busca pelo, pelo entendimento e pelo, pela satisfação das crianças, pelo prazer pelo... para chamar a atenção. Entendeu? Para estar trazendo algo diferenciado, mas para chamar a atenção de alguma forma porque essa questão de teoria, teoria, teoria, como eu te disse, a maioria não tem interesse. (Elis)*

Amanda destacou o que considera negativo do seu período de pré-formação e as práticas consideradas significativas:

*“Era muito teórico era assim é... a prova, você tinha que decorar e, assim, hoje a gente procura dar o prático para eles, para eles colocarem o que entendeu e não decorar, porque às vezes, é assim igual... recuperação bimestral, é o bimestre inteiro. Como você vai decorar aquele tanto de páginas? A gente tem... tenta explicar para eles no prático para entender para não ficar aquele coisa de decoreba [...]”.*

*Linha do tempo. Era... eu adorava tipo, quando passava aquelas linhas do tempo e hoje eu passo para os meus alunos, de que eu adquirei lá atrás[...]. (Amanda)*

Sobre sua prática Amanda destaca:

*[...] um material para eles fazerem a linha do tempo. Eles fazem em cima de pesquisa. É... igual... a gente fez dos materiais antigos, do telefone como que era antigamente até hoje. Eles trouxeram o que tinham em casa e a gente trouxe também para juntar com eles. São bem assim... a gente trabalha junto. Eles trazem de casa e a gente programa para eles aqui na escola.*

*a gente procura trazer mais aula prática porque o teórico [...] para eles é cansativo e às vezes eles ficam meio na dúvida. Então, a gente procura trazer bem no prático para eles terem noção mesmo. Igual a gente está trabalhando nesse bimestre o início do comércio. A gente traz as moedas para eles terem a noção, levamos eles no museu para eles terem o conhecimento mesmo, porque, às vezes, a prática é melhor para eles entenderem do que o conteúdo mesmo [...]. Não ficar aquilo... só decorando a matéria”. (Amanda)*

É possível compreender através dos relatos acima que o modelo explicativo, pautado na exposição teórica dos conteúdos, não surgiu para Elis e Amanda como um elemento formador do *habitus* professoral bem instituído. Para elas, a subjetividade na constituição dos seus *habitus* profissionais apresenta-se de forma mais consistente a partir da significação do lúdico como algo atrelado às suas práticas profissionais.

Sendo assim, se as regularidades enfatizam as disposições objetivas, as particularidades identificadas nos discursos das professoras simbolizam a presença da

subjetividade. Portanto, compreender o *habitus* profissional significar estar atento a tais variantes e sua concepção dialética. De acordo com Nogueira; Nogueira,

“O objetivismo tenderia a descrever as regularidades que estruturam o espaço social e a supor que os sujeitos obedecem às regras dessa estruturação, sem demonstrar como essas regras, de fato, operam na prática como princípios estruturantes das ações e representações dos sujeitos e são reproduzidas nesse processo” (2009, p. 23).

O *habitus* professoral tende a reforçar as concepções objetivas formadoras do *habitus* ao valorizar a relação com o *habitus* estudantil, a troca de experiência com outros profissionais e a consolidação da prática profissional a partir da trajetória social dos indivíduos, tendo como referência a identificação dos comportamentos considerados inspiradores. A defesa pela compreensão de um *habitus* profissional não nega a importância do *habitus* professoral, mas busca identificar a presença da subjetividade, ou seja, investigando os significados interiorizados pelo sujeito que estruturam as representações práticas no trabalho docente.

Os dados coletados demonstram com regularidade a troca de experiência das professoras entrevistadas com outros profissionais, situação que nos leva a refletir sobre os aspectos do desenvolvimento profissional. Nessa situação, a supervisão pedagógica, profissionais com um conhecimento específico sobre o ensino de História ou agentes reconhecidos no campo escolar como detentores de um trabalho docente bem sucedido acabam por servir de referência para as docentes que vivenciam aspectos da iniciação profissional. Logo, a *aprendizagem com os pares* (LIMA, 2006), a presença de *amigos críticos* (MARCELO GARCÍA, 1999) e a construção de uma *rede de colaboração* contribuem como condicionantes do *habitus* professoral.

Para Taís, o apoio ofertado pela direção e pela supervisão pedagógica surge como uma orientação formativa:

*“Eu acho que eu só estou conseguindo me concretizar, me realizar como professora por causa deles que estão atrás disso. Deles, eles que estão fazendo eu ser forte, praticamente eles estão sendo meu guia, eles estão me guiando ali. A todo momento, eles não me deixam vacilar. Se eu me perco por algum momento, eles me acham e me mostram o caminho. Eu acho que eu vou sair daqui com a certeza que eu fiz um bom trabalho aqui dentro, mas é porque a direção da escola, a gestão da escola ela fez muito mais por mim. Essa certeza eu vou ter comigo”.* (Taís)

Para Maria, a possibilidade de dialogar com um professor da área de História e detentor de uma formação específica tornou-se um importante instrumento de formação:

*“[...] o professor da outra escola que eu trabalho porque no 8º ano coincidentemente está estudando a mesma disciplina que eu estou estudando aqui, o mesmo conteúdo. [...] Eu sempre converso com ele. Busco sobre o conhecimento, como transmitir, como estruturar minhas aulas. Uma orientação mesmo para mim planejar de uma maneira mais simples [...] e desperte o interesse dos alunos. Porque ele tem mais experiência, então ele tem uma maior didática, um maior conhecimento do que eu no assunto de História”. (Maria)*

Sobre a relação com a supervisão pedagógica Maria cita:

*“Eficiente. Ela sempre te orienta, vê seu planejamento se está de acordo, se não está. Se não está, ela te dá e instruções como que está. Igual, eu entrei né? Ela me orientou como que eu deveria fazer, como que eu deveria agir na sala de aula. Então, eficiente”. (Maria)*

Amanda destacou a importância do *trabalho coletivo* (ROCHA, 2006), visto que outras professoras também vivenciavam a iniciação à docência:

*“Eu tenho um quarto ano na matéria de História, aí a gente... eu trabalho com as outras professoras que aplicam História também, que a gente compara os materiais, a gente faz até a prova juntas. Se eu tenho uma aula diferente eu trago para elas, elas aplicam para os alunos delas e a gente... até ajuda para a gente montar a prova depois porque a gente dá a mesma prova [...]” (Amanda)*

Para a professora Elis, a troca de experiência foi pautada pelo aspecto disciplinar:

*Então, eu tô aí nesse aprendizado diário, de trabalhar com essas crianças de estabelecer essa relação com essa postura, de ter uma postura como a professora da manhã citou de não mostrar dentes, de ser mais rígida, porque essa não é a minha postura. Eu sou muito doce, eu sou muito mansa, muito suave, então, eu estou construindo essa postura de tentar ser um pouquinho mais firme como as professoras mais firmes que eu conheço aqui, que a gente está presenciando um pouco do trabalho, porque no estágio a gente não tinha praticamente contato. [...] A Tia Joana, por exemplo, é uma grande inspiração para gente, porque as outras professoras que a conhece melhor aqui, principalmente nessa questão do comportamento... elas dizem que ela não precisa nem falar. Ela só abre o olho, ela só olha todo mundo já... meu sonho de consumo é ser Tia Joana no futuro”. (Elis)*

De forma geral, as passagens acima destacadas nos permitem observar a forma como os desafios da prática levam as professoras a buscarem informações sobre o conteúdo e o aspecto curricular, ou seja, uma orientação que ofereça segurança para a organização do

trabalho. Apesar da necessidade de orientação representar o aspecto objetivo na estruturação do *habitus* profissional por meio da troca de experiência com os pares, cada docente aponta um anseio a ser superado. Por exemplo, o domínio do conteúdo, uma postura favorável à construção da disciplina desejada para a realização do trabalho ou uma mera palavra de apoio que sirva para gerar confiança. Tal situação corresponde, em linhas gerais, à relação com a esfera subjetiva como algo que define o que cada professora identifica como mais significativo para construção da sua prática (ação).

Ao procurar identificar uma relação entre o *habitus* familiar, posição social e a constituição do *habitus* profissional, surgiu a necessidade de analisar o aspecto cultural familiar das docentes.

Uma regularidade nos chamou a atenção: todas as docentes entrevistadas representam a primeira geração da família com diploma de nível superior. Dessa forma, a posse do capital cultural institucionalizado aparece como um fator de ascensão social considerando a posição social inicial das professoras. A posse de uma certificação definiu o acesso a um status cultural que tais famílias até então desconheciam. O ingresso na docência significou para as docentes a valorização do estudo, principalmente a respeito do incentivo da família que identificava no acesso à educação formal um meio de distinção social. Seria o retorno estimado a partir da obtenção de um certificado de nível superior.

Ao destacar a posição da família sobre os assuntos escolares, Amanda pondera que:

*“[...]A minha mãe ficava muito em cima da gente em questão de dever, é... valoriza muito a importância. Ela fala o seguinte, se com estudo já está difícil, sem estudo, não dá nem para imaginar, né! Então, ela dá muito valor a isso e muito apoio também. A parte de dever, assim ela ficava em cima mesmo” (Amanda).*

A professora Maria enfatizou:

*“[...] Até meu pai fala, o que eu não tive, eu estou dando para vocês que é o ensino e ninguém vai tirar. A gente vai morrer e vai com a gente, não é? O que a gente aprendeu, o conhecimento ninguém tira” (Maria).*

Para Eduarda, a principal incentivadora foi a mãe:

*“[...] A minha mãe sempre incentivou, sabe! Ela... eu acho que o que ela teve vontade ela sempre incentivou a gente. Vai estudar, vai fazer curso, quando a gente... sabe! Eu estou pensando em fazer... “– Você não vai fazer?” Então, a minha mãe sempre foi uma incentivadora. Ela acha importante, ela acha importante, as vezes, eu estou em casa no final de semana. “– você não estava*

*fazendo um curso tal? Já acabou? Você não vai fazer outro?”. Esses dias ela foi falar: “- Por que você não faz inglês? Escutei fulano dizer que esta falando inglês aí. Por que você não faz inglês?” Então, ela é uma incentivadora. É... por mais que ela não tenha tido essas oportunidades. Ela sempre propiciou isso a gente. Ela sempre quis que estudasse [...]” (Eduarda).*

As professoras entrevistadas possuem uma origem social atrelada a famílias de trabalhadores que não tiveram acesso à educação formal. Os pais trabalham como auxiliar de limpeza, caminhoneiro, trabalhadores rurais, empregada doméstica, vendedores e maquinista. De maneira geral, o acesso ao nível superior pelas filhas significou a possibilidade de exercer um trabalho atrelado à produção do conhecimento que se distancia *a priori* do trabalho manual. A busca por uma ascensão social, assim como um movimento de distinção, parece simbolizar o trabalho docente realizado pelas entrevistadas.

De acordo com os dados, as famílias das professoras identificam no acesso à escola uma possibilidade concreta de mudança de vida para suas filhas. No que se refere ao meio social, a relação familiar aparece como um fator de estruturação das práticas sociais interferindo nos gostos e preferências das docentes entrevistadas. Conforme o próprio Bourdieu destacou: “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas das crianças diante dessas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola” (2007b; p. 45-46).

Embora o estudioso francês reporte a relação entre a postura da família frente à escola e a forma como os jovens a identificavam como um espaço de importância, as docentes entrevistadas relacionam a valorização do espaço escolar pela família como um fator de aproximação com os estudos o que interferiu nas suas escolhas profissionais, onde a docência tornou-se uma possibilidade concreta.

Ainda se debruçando sobre aspectos da posição social das docentes, para parte dessas profissionais a formação inicial ocorreu em consonância com outras atividades profissionais: trabalho no comércio, atuação como operária na indústria têxtil e trabalho administrativo. Tais experiências são postas como positivas pelas entrevistadas e serviram como espaços de formação profissional. Para Taís, a experiência como operária da indústria têxtil levou a valorização da disciplina e da hierarquia, o que garante uma segurança para buscar ajuda quando necessário. O apoio da supervisão pedagógica e da direção escolar ofereceu o suporte necessário para a realização do trabalho docente caracterizado pela iniciação. Para Maria e Amanda, que trabalharam como vendedoras, a profissão auxiliou no domínio da oratória e no

lidar com pessoas, o que facilitou a adaptação ao trabalho docente e a interação com os diferentes grupos que a profissão estabelece.

Importante destacar que essas informações foram obtidas no contexto de realização das entrevistas, sendo possível identificar ainda, que de forma tímida, a relação entre a constituição do *habitus* profissional com a presença do sujeito em diferentes campos permitem uma interação dessas profissionais com diversos aspectos objetivos que contribuem para sua formação. Sendo assim, a identificação dos diversos campos que compõem a vivência de um sujeito nos ajuda a analisar, em diálogo com os aspectos da posição social, a existência de uma relação com a estruturação do *habitus*.

Ao buscar informações acerca do *habitus* familiar e considerando a posição social das entrevistadas, a angariação de capital cultural esteve relacionada às oportunidades ofertadas durante a vivência escolar como alunas da educação básica. Conforme destaca Bourdieu (1983), o modo de aquisição cultural permanece de forma predominante na herança cultural familiar e na ação pedagógica sistematizada.

De acordo com os relatos coletados, as docentes reconhecem a relação entre a educação escolar e o acesso a bens culturais. Elas frequentaram a educação básica em instituições públicas de ensino e reconhecem que o acesso aos espaços culturais ocorreu na condição de alunas.

Para Elis, o espaço que representava o acesso à cultura era a biblioteca da escola:

*“[...] Só escola, biblioteca eventualmente... [...]” (Elis)*

De acordo com as outras entrevistadas, a escola era a instituição que propiciava passeios culturais.

*“Nos eventos todos que tinham a gente ia, mas acompanhado pela escola. [...] espaços culturais, tipo assim, tinha muitas apresentações. Lá tem um centro cultural lá em Três Pontas. [...] Museu a gente ia... nos passeios que tinham. É... só. Era mais os básicos mesmo que tinha na pública”.* (Amanda)

*“[...] a gente não viajava muito e aqui em Elói Mendes nós não tínhamos muito isso, cinema, um teatro. Então, é mais o que a escola propiciava”.* (Eduarda)

Ao pensar a angariação de capital cultural durante o período de pré-formação, a escola aparece nos relatos como a instituição que propiciou o acesso à cultura por meio de visitas a espaços culturais ou através da realização de eventos na própria instituição de ensino.

Ao identificar nas entrevistas das professoras que a formação inicial em Pedagogia não foi reconhecida como satisfatória para o domínio do conhecimento histórico, a pesquisa mapeou outros meios de formação utilizados pelas docentes. A aquisição do capital cultural esperado para o exercício da docência nos anos iniciais é efetuada através da leitura de livros didáticos e por meio do acesso a diferentes mídias.

Sobre o livro didático, as professoras destacaram:

*“Para mim, que não tenho habilitação específica em História [...] está de acordo e eu fiz o meu planejamento em cima do livro. Então, é o meu principal material de apoio. É o livro didático. [...] Ele traz um CD [...] Então, lá ele traz como você pode dar essa aula, né! Antes, como... eu vou trabalhar uma sequência didática, então como que eu vou introduzir com o meu aluno esse conteúdo? Através desse vídeo. Já traz o CD é um videozinho, depois eu pego o material que está no livro, sabe? E por aí vai... exercício de fixação. Ele te dá essa sequência didática. Acho que então para mim é fundamental o livro com o CD. E para enriquecer um pouco mais eu procuro alguma coisa na internet: textos, às vezes, um texto que eu acho que aproxima mais da linguagem dos alunos [...]”.* (Eduarda)

*“[...]Ele é bem aproveitado [...] a gente acompanha os capítulos dá para aproveitar bastante. Os conteúdos batem com o que a gente está explicando... a gente continua... os conteúdos batem com o que a gente está explicando, ele ajuda muito no planejamento”* (Amanda).

*“Eu uso muito ele. Eu acho que pra mim por eu estar começando agora, ser meu primeiro ano como professora de História... eu acho que pra mim ele dá uma base dos conteúdos que eu tenho que seguir [...] porque quando a gente começa, fica meio perdido né? Você fica meio sem norte. Até que você pega o jeito... pra mim o livro didático é uma base boa”.* (Patrícia)

*“[...]muita coisa interessante, muita coisa que dá para aproveitar, né! E... eu acredito que quando o menino quando ele vê uma figura. Eu mesma quando eu estudava, quando eu tinha a idade deles... eu via a figura então eu imaginava como seria aquilo, então a figura... ali... o livro... aquela figura, né! Conta toda uma história daquilo, né! Você olhando, aquilo te leva a uma imaginação muito maior do que só o escrever ali né!”* (Tais)

*“O nosso material didático justamente o de História do 5º ano, ele não contempla a BNCC. Porque teve mudanças. Não sei se você está por dentro... tiveram umas mudanças, então a gente está com o livro com um conteúdo que será usado no 6º ano está no livro do quinto. O livro não está em condições de estar sendo usado. Esse ano a gente está usando o do quarto para professora e os alunos estão sem livro. [...]Eu estou tendo dificuldade com essa questão do livro que eu te falei e... essa questão que eu te falei mesmo que a gente tem que estar buscando todo dia. Como eu te falei, ser professora iniciante como eu acabei de te falar... esse conceito não fica formado por completo na cabeça do ser humano só com estudo da*

*educação básica. Então, você tem que estar revendo todo o dia ali, estudando para estar aplicando. Acho que seria isso”. (Elis)*

O uso do livro didático aparece como um elemento de destaque para a estruturação do trabalho docente. As professoras utilizam esse material como um apoio para compreender o conteúdo e auxiliar no planejamento. Importante destacar que a condição de iniciante parece fortalecer a dependência das professoras em relação a esse material, ou seja, a busca pela sobrevivência às dificuldades impostas por essa etapa do desenvolvimento profissional reforça a valorização desse material didático. É possível perceber que o livro didático cumpre um papel formativo de acordo com a realidade apresentada pelas professoras entrevistadas. No caso, a professora Elis ao destacar a falta de um livro didático apropriado para seu segmento de ensino, enfatiza a sua dificuldade.

Nesse caminho de identificar o capital cultural incorporado pelas docentes, procuramos compreender o acesso ao capital cultural objetivado. Seria pensar o desenvolvimento profissional através da relação com outras matrizes formadoras.

Sobre o acesso à leitura e a visitação de espaços culturais as seguintes informações foram colocadas:

*“[...] não dá tempo de ficar lendo muito [...] é mais o conteúdo da escola mesmo. Pegar, assim, um livro particular, separado, eu não tenho muita frequência não. Acompanhando aqui pela escola. O museu, tudo assim, dentro da escola mesmo”. (Amanda)*

*“Hoje em dia nem tanto, porque o tempo que eu tenho às vezes para ficar em casa, eu tenho fazer uma coisa ou outra relacionada a meu planejamento. Então, o que me tira um pouco. Não que eu não queira, mas só que não dá.  
[...] Espaço cultural assim... não. Não frequento muito não. Um teatro pouco vou [...]” (Tais)*

*“Antes eu lia mais, agora pela questão de tempo mesmo eu estou lendo pouco [...]. Mas é pelo tempo mesmo, se não eu tinha lido mais.  
[...] museu, cinema, [...] já fui mais algumas vezes em teatros, em shows culturais[...]. Hoje eu frequento mais”. (Patrícia)*

*“[...] sempre estou buscando novos conhecimentos. Sempre estou estudando. Então, diariamente eu estou lendo livros. Livros didáticos, livros de histórias, livros de até um bom relacionamento com o aluno eu estava lendo. Pra mim aprender mais.  
Não, não tenho. Até deveria, mas não tenho. Por falta de tempo. Porque assim, trabalho no colégio cedo, a tarde aqui. Chego em casa é serviço de casa, é filho, é roupa, então é muitos afazeres e não tenho tempo e no final de semana que eu poderia ir, aí eu prefiro ir para casa da minha mãe e ficar com os meus pais com a minha família”. (Maria)*

*“Quando eu estava na biblioteca, eu me apaixonei pelos livros e lia mais, mas hoje em dia, sinceramente o estudo diário pro trabalho complica. Estou com um lá há não sei quanto tempo. Está lá na minha cabeça, não consigo. É... quando eu*

*estava na biblioteca, eu lia muita coisa sobre educação mesmo, sabe? Sobre a disciplina na sala de aula, sobre a prática na sala de aula. Eu lia bastante essas questões, mas uma vez a gente fez um congresso é... esqueci como que chamava é... semeando letras e veio gente de todo canto. Eu estava lá no Aracy Miranda como professora de biblioteca e por isso era contação de história, tinha uma questão de contação de história. Uma moça indicou um livro do Rubem Alves, Rubem Alves é maravilhoso. Esse tipo de livro.*

*Atualmente, apesar da acessibilidade ser complicada, é... Sim, sim, cinema, quando possível, porque aqui em Varginha as coisas são muito caras, né!” (Elis)*

Ao analisar a relação entre a acumulação do capital cultural e a constituição do *habitus*, estamos em consonância com os estudos de Carlindo (2009), onde a aquisição de capital cultural estaria condicionada ao capital escolar em que o aprender está relacionado ao ensinar. De forma geral, o conhecimento teórico é legitimado pelas docentes desde que esteja relacionado à sua prática. A falta de tempo condicionado ao excesso de trabalho e os custos do acesso aos bens culturais são fatores que dificultam o acesso à cultura. A elevada carga horária de trabalho dos profissionais da educação básica condiciona um olhar seletivo ao acúmulo de capital cultural.

Para Carlindo (2009), existe uma relação próxima entre capital cultural e capital econômico. A posse de capital econômico possibilita o acúmulo do capital cultural à medida que contribui para o acesso a diversos bens culturais. Essa não constitui a realidade das docentes entrevistadas, que reconhecem as limitações salariais impostas ao professor de educação básica no Brasil. Além disso, a ampla jornada de trabalho torna-se um peso sobre o acesso à cultura, sendo a falta de tempo um outro condicionante que fortalece a busca pontual de bens culturais atrelados à necessidade imediata imposta pelo trabalho docente.

A valorização de materiais e instâncias formadoras que apresentam o conteúdo de forma pronta e direta tendem a ganhar espaço. No caso da pesquisa, a falta de uma formação inicial que valorize um olhar diversificado sobre as questões que cercam o conhecimento histórico acaba por contribuir para a valorização da informação “pronta”, ou seja, que depende de pouca adaptação para ser desenvolvida na prática pedagógica. Seria,

*“[...] o fato de considerarem a experiência adquirida em sala de aula, os momentos formativos de ordem prática, o contato e a troca de experiências com os pares profissionais, muitas vezes, mais contundentes do que a própria formação acadêmica recebida outrora” (CARLINDO, 2009, p. 102).*

Diante do exposto, o capital escolar através do conhecimento obtido na prática teria um peso significativo no desenvolvimento profissional docente das professoras entrevistadas.

Uma tendência pode ser identificada: a valorização dos conhecimentos práticos próximos às necessidades do trabalho realizado na sala de aula caracteriza a incorporação do capital cultural.

Além da relação com a experiência escolar e com o *habitus* familiar, o desenvolvimento profissional docente nutriu-se de outras matrizes de formação. O uso da internet tornou-se uma via de busca de informações adotadas durante o trabalho docente; a busca por textos, vídeos etc.

Sobre a organização do trabalho e o uso de fontes para a elaboração das aulas, as docentes destacam:

*“Quadro a gente usa bastante também. Eu trago conteúdo que às vezes pela internet e passo para eles no quadro, no caderno também. Não só o livro, [...] tem a matéria e o conteúdo no caderno.*

*[...] sempre eu estou vendo algum documentário ou algum filme ou alguma coisa assim, às vezes, filme é até bom porque a gente às vezes procura algumas coisas para passar para eles, algum documentário... Igual, a gente está fazendo um trabalho do lixo, a gente está pesquisando bastante, aí eu vou muito dentro de filme, youtube também, dos vídeos.*

*[...] dependendo da matéria sim. Tipo, se eu tiver algum é... eu estou aqui trabalhando alguma unidade com eles, aí eu procuro algum documentário e trago porque as vezes eu trago uma aula diferente ao invés de só teoria. Eu gosto de trazer eles bem na sala de multimídia”. (Amanda)*

*“Então, documentário. [...] Eu gosto muito. Agora eu estava trabalhando com os meninos a respeito de Minas. Assisti quase todos os documentários, muitos, muitos, gosto muito de documentários”. (Taís)*

*“Internet, a parceria com as outras professoras também e livros, livros... Tenho livros em casa, meu marido gosta muito de História, então ele tem uns livros assim... eu recorro a esses livros também, vídeos, gosto muito de trazer vídeos [...]. Tem uns vídeos muito atuais hoje em dia, falando que não foi de verdade Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil. O meu marido ama e a gente assiste muito. Minha menininha é super interessada também ficava lá assistindo. Também por causa das pesquisas, aí eu chego lá em casa e falo assim... Jonas, a gente está trabalhando tal coisa na História... Ele: - Ah... eu vi um vídeo tal. Porque ele está assistindo muito, aí ele me traz, a gente assiste muito junto. Eu, ele e minha menininha para ver o que que tem naquele conteúdo para eu trazer para as crianças. Então a gente assiste bastante”. (Elis)*

*“Eu uso como recurso o livro didático, eu uso muitas vezes vídeos, Datashow, é... eu procuro usar desses recursos, porque eu acho que eu não tenho propriedade, um estudo como vocês tem de matéria específica para falar sobre o assunto. Então, trago outras fonte, eu trago esses recursos até para me dar um apoio”. (Eduarda)*

O *habitus* profissional das professoras entrevistadas sofre forte influência de diferentes mídias que proporcionam o acesso a determinados aspectos da cultura de massa. A constituição do *habitus* ocorre na correlação de diferentes fontes: familiar, escolar e midiática.

Tal perspectiva busca uma aproximação com os estudos de Setton (2002) que analisam a composição de um *habitus* híbrido. A autora considera:

“[...]as instâncias tradicionais da educação, – a família e a escola – e a mídia – esta última agente específico da socialização no mundo contemporâneo –, instâncias socializadoras que coexistem numa relação tensa de *interdependência*. São instâncias que *configuram* uma forma permanente e dinâmica de relação” (2002, p. 68-69).

Portanto, a composição do *habitus* profissional tende a valorizar os condicionantes objetivos exemplificados através do *habitus* professoral e constituídos pela influência da pré- formação, de uma relação próxima com as orientações dos *amigos críticos*, do acesso restrito ao capital cultural objetivado associado a um capital cultural incorporado atrelado às necessidades imediatas do trabalho docente, além das disposições culturais relacionadas às experiências familiares e midiáticas. O ensino de História durante a formação inicial não foi identificado pelas entrevistadas como significativo, ou seja, não garantindo o acesso ao capital cultural incorporado para a realização de um trabalho docente que preze por um ensino da História escolar pautado na valorização das particularidades do conhecimento histórico. Por exemplo, um olhar conceitual que valorize o uso crítico e diversificado das fontes históricas.

De acordo com as considerações teóricas de Bourdieu (1983), as docentes estariam despossadas de bens culturais que permitissem um trabalho docente diferenciado, onde o acesso ao capital cultural objetivado não se consolidaria em uma incorporação de capital científico. A limitação do capital cultural angariado durante a formação inicial seria reforçada pela valorização de um capital escolar voltado para a prática.

A subjetividade formadora do *habitus* profissional tende a aparecer de forma superficial, sendo necessário um aprofundamento da pesquisa para potencializá-lo através de um olhar mais sistematizado, algo que a análise dos planos de aula procurou pontuar. Contudo o que se torna relevante na pesquisa é analisar a relação entre o *habitus* e o processo de socialização das professoras identificado nas experiências obtidas durante as diferentes fases do desenvolvimento profissional, das experiências familiares e extraescolares.

Analisar os planos de aula mostrou-se fundamental para compreender o trabalho docente realizado pelas participantes da pesquisa, tendo em vista que os documentos foram elaborados com o objetivo de nortear a prática realizada pelas professoras.

Essa análise torna-se significativa se compreendida em diálogo com os dados fornecidos pelas entrevistas, pelos estudos indicados no decorrer do levantamento

bibliográfico e pelo olhar construído com o uso do referencial teórico bourdieusiano. Tal perspectiva está de acordo com o *modus operandi* proposto por Bourdieu, no qual o objeto de estudo deve ser compreendido a partir de diferentes linhas investigativas.

Temos a consciência de que o uso do plano de aula para construção dos dados possui suas limitações, pois a prática realizada durante a aula pode ser estruturada a partir de reflexões e experiências realizadas na ação. Diante das dificuldades que cercam o trabalho do pesquisador no que se refere à limitação do tempo para realização da pesquisa, a obtenção dos dados mediante observação participante não foi considerada um instrumento viável. Portanto, optamos pela análise dos planos de aula como forma de identificar aspectos do trabalho docente reconhecendo seus limites.

Os planos de aula analisados caracterizaram-se por não apresentarem um padrão no que diz respeito à sua elaboração. Cada professora utilizou de um instrumento para definir a forma como o conteúdo histórico seria trabalhado durante as aulas. Esse fato não foi identificado como empecilho para a análise dos dados, visto que o principal objetivo da pesquisa seria identificar as fontes utilizadas pelas docentes para a estruturação das suas aulas e, com isso, analisar os condicionantes que permeiam a construção do *habitus* profissional. Os planos de aula foram apresentados por meios de fichas, tabelas e de forma manuscrita.

Segue abaixo uma amostragem inicial dos planos analisados:

Imagem 1 – Plano de aula professora Maria

Disciplina: História	
Eixo Brasil colonial	Capacidades Compreender o significado da abertura dos portos as nações amigas.
Conteúdos A formação do povo brasileiro A necessidade de colonizar A ocupação do território	
Desenvolvimento: Leitura do livro página 88 a 90, explicação dos temas abordados. Anotação no caderno. Exercícios da página 91 e 92 <i>vide sobre a ocupação do território brasileiro.</i>	
Avaliação: Processual, observando se os alunos compreendem com facilidade todos os assuntos abordados e selecionando quais temas precisam ser retomados.	

Imagem 2 - Plano de aula professora Maria

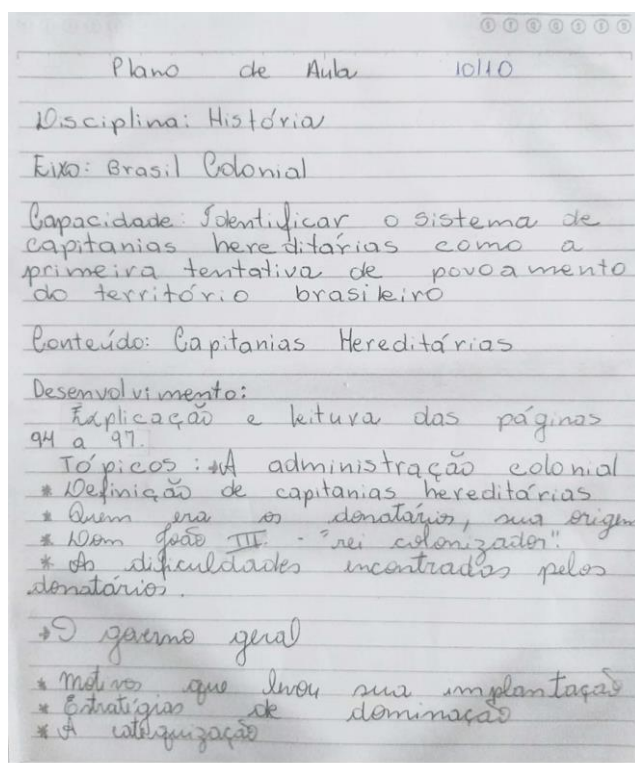


Tabela 4 – Plano de aula professora Eduarda

DATA/DISCIPLINA	TEMA	CONTEÚDO
05 e 09 de Agosto História	A África no Brasil A cultura afro brasileira (2 aulas)	Explicar aos alunos sobre a Cultura afro brasileira (livro didático pág. 90 a 94) / identificar no mapa a localização do Brasil e da África (Xerox) - colorir / criar legenda
12 a 16 de agosto Ens. Rel. e História	A África no Brasil A cultura afro brasileira (2 aulas)	TEXTO Brasil com jeito de África / (Avaliação processual) Interpretação do texto - em dupla / Música "Festa da Raça"
02 a 06 de Setembro História	A população negra no Brasil atual	AVALIAÇÃO MENSAL/ Conclusão do filme (kumba) que aborda o tema "respeito as diferenças"
18 a 22 de novembro História	Democracia e cidadania no Brasil; Constituição Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo a constituição brasileira</li> <li>• PESQUISA               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conceitue: Cidadania e Democracia</li> <li>→ República presidencialista e eleições diretas</li> <li>→ Regime democrático e poderes públicos</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 5 – Plano de aula da professora Elis

(continua)

Data	Conteúdo
07/02	<i>Questionar os educandos sobre o que é história? Anotar no quadro as hipóteses apresentadas. Pesquisar no dicionário o significado da palavra história e registrar no caderno.</i>
14/02	<i>Apresentar em Power point a linha do tempo de uma criança.</i>  <i>Apresentar o clip: Trem Bala – Ana Vilela que narra a linha do tempo de uma pessoa. Registrar no caderno o texto sobre a linha do tempo.</i>
13/08	<i>Atividade pontuada: Apresentar no Datashow questões sobre: O ciclo do açúcar e o tráfico negroiro.</i>  <i>Leitura e interpretação livro: Páginas de 48 a 50 (O trabalho dos escravizados).</i>
28/08	<i>1. Exibição de uma série de reportagens sobre o ciclo do ouro em MG. (TERRA DE MINAS - O ciclo do ouro 1/5) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3F7Jxblz-tU">https://www.youtube.com/watch?v=3F7Jxblz-tU</a>)</i>  <i>2. Passar no quadro: A sociedade mineradora (anexo)</i>
03/09	<i>1. Leitura e interpretação livro: A revolta dos Malês, Página 64</i>  <i>2. No caderno:</i>  <i>A) O que era os Malês?</i>  <i>B) Pelo que os revoltos lutavam?</i>  <i>C) Qual foi uma das maiores rebeliões organizadas pelos africanos, em que ano e local ela aconteceu?</i>  <i>D) A rebelião foi duramente reprimida pelo governo da Bahia. Cerca de quantos escravos morreram nos confrontos e quantos foram presos e castigados?</i>
04/09	<i>1. Leitura e interpretação no livro: A comunidade quilombola de Sobara.</i>  <i>2. Levar as crianças ao pátio para apresentar a amarelinha africana e ensinar a brincadeira.</i>

Tabela 5 – Plano de aula da professora Elis

(conclusão)

Data	Conteúdo
<i>10/9 a 13/09</i>	<p><i>1. Texto: Os Bandeirantes (anexo).</i></p> <p><i>2. Atividade sobre o texto (anexo).</i></p> <p><i>3. Leitura e interpretação do livro: página 86 (Os bandeirantes).</i></p>
<i>25/09</i>	<p><i>1. Combate e resistência a escravidão (texto livro 4 ano, páginas 60 e 61)</i></p> <p><i>2. Contemplando os estudos das páginas 60, 61 responda:</i></p> <p><i>a) O que os africanos escravizados faziam no embarque para o Brasil?</i></p> <p><i>b) Cite duas tipos de expressões culturais que foram usadas como forma de resistência:</i></p> <p><i>c) O que acontecia com os africanos de um mesmo povo ou famílias quando chegavam ao Brasil? Por que isso acontecia?</i></p>
<i>31/10</i>	<p><i>Exibição do filme: A rota dos escravos. A alma da resistência.</i></p> <p><i><a href="https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q">https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q</a></i></p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

A análise dos planos de aula coletados reforça a presença de um olhar tradicional sobre o ensino de História, sendo o livro didático uma importante referência para a estruturação do trabalho docente. Além disso, as professoras Maria, Eduarda e Taís valorizaram o uso de vídeos, textos anexos, músicas, recursos tecnológicos e brincadeiras para a consolidação do ensino de História.

Os planos acima representados foram elaborados pelas professoras que possuem formação inicial em Pedagogia, o que nos ajuda a identificar que a busca por um entendimento do conhecimento histórico escolar caracterizou-se pelo uso de diferentes materiais para a composição das aulas. Essa informação vai ao encontro do que foi apresentado nas entrevistas, momento em que as docentes reconhecem um esforço no sentido de ofertar um ensino tendo como base o uso de diferentes materiais.

Contudo o uso de materiais diversificados no momento das aulas não parece indicar, de forma concreta, um olhar que configure uma ruptura com o ensino factual. Há indícios de que o uso de diferentes elementos age no sentido de referenciar um ensino de História atrelado à cronologia.

Um ensino pautado no lúdico e no viés conceitual aparece de forma superficial e secundária nos planos de aula das professoras Elis e Eduarda, que destacam, respectivamente, o uso da “amarelinha africana” para compreender a escravidão no Brasil e a análise da Constituição para conceituar cidadania e Democracia. Portanto, um ensino que reforça a História como narrativa tende a ser praticado.

Sobre a constituição do *habitus* profissional, os planos de aula demonstram que a presença constante do livro didático e da mídia representada pelos vídeos reforça o peso da objetividade na constituição do ser professor de História nos anos iniciais, cabendo à subjetividade um papel de menor relevância. A superficialidade apontada pelas docentes em relação ao ensino de História durante a graduação em Pedagogia no momento das entrevistas parece fortalecer o uso de outros materiais que ocupam um papel formativo e norteador do trabalho docente.

Conforme destacam Siva e Fonseca (2010), o livro didático aparece como uma fonte útil para a cultura escolar, porém o uso de diferentes mídias parece complementar a busca por um conhecimento histórico capaz de atender as demandas imediatas presentes no cotidiano escolar.

Dentre as professoras participantes da pesquisa, Taís e Patrícia se diferenciavam das demais por terem, além da formação em Pedagogia, a formação inicial em História. Tendo em vista identificar as possibilidades que a graduação em História poderia apresentar para a organização dos seus trabalhos, optamos por uma análise à parte dos seus planos de aula. Segue abaixo uma amostra desse material:

Imagem 3 – Plano de aula professora Taís

Eixos	Capacidades
Transformações e permanências nas tradições dos grupos humanos.	• Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutir os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio).
Conteúdo:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O modo de vida nômades</li> <li>• A sedentarização</li> </ul>	
Desenvolvimento:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro de dioláticos pág 33 e 34, unidade (2)</li> <li>• Conversa informal</li> <li>• pesquisa dicionário</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Ilustração</li> </ul>	

Imagem 4 – Plano de aula professora Taís

Eixos	Capacidades
Estados de Minas Gerais (Retomada)	Compreender que os desenvolvimentos da vida urbana em Minas foi incentivado pela riqueza do ouro e dos diamantes.
Conteúdo:	
<p>Os bandeirantes e a descoberta de ouro e diamantes;</p> <p>A ocupação do Território mineiro;</p> <p>A estrada real;</p> <p>O trabalho e a escravidão</p> <p>A produção e o comércio</p>	
Desenvolvimento:	
<p>Roda de conversa</p> <p>Vídeo (Caminho do ouro)</p> <p>Texto</p> <p>Atividades</p> <p>Ilustração</p> <p>Vídeo Bandeirantes / Eduardo Bueno</p>	

Imagem 5 – Plano de aula professora Patrícia

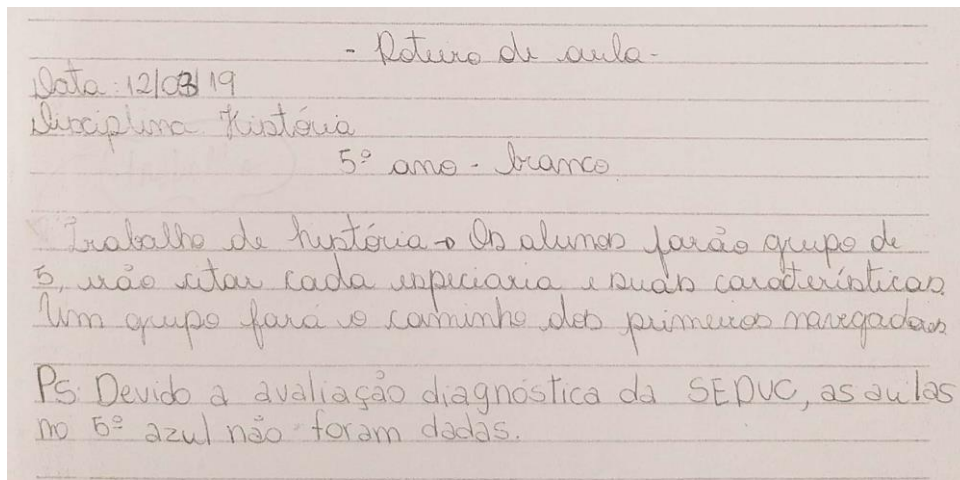
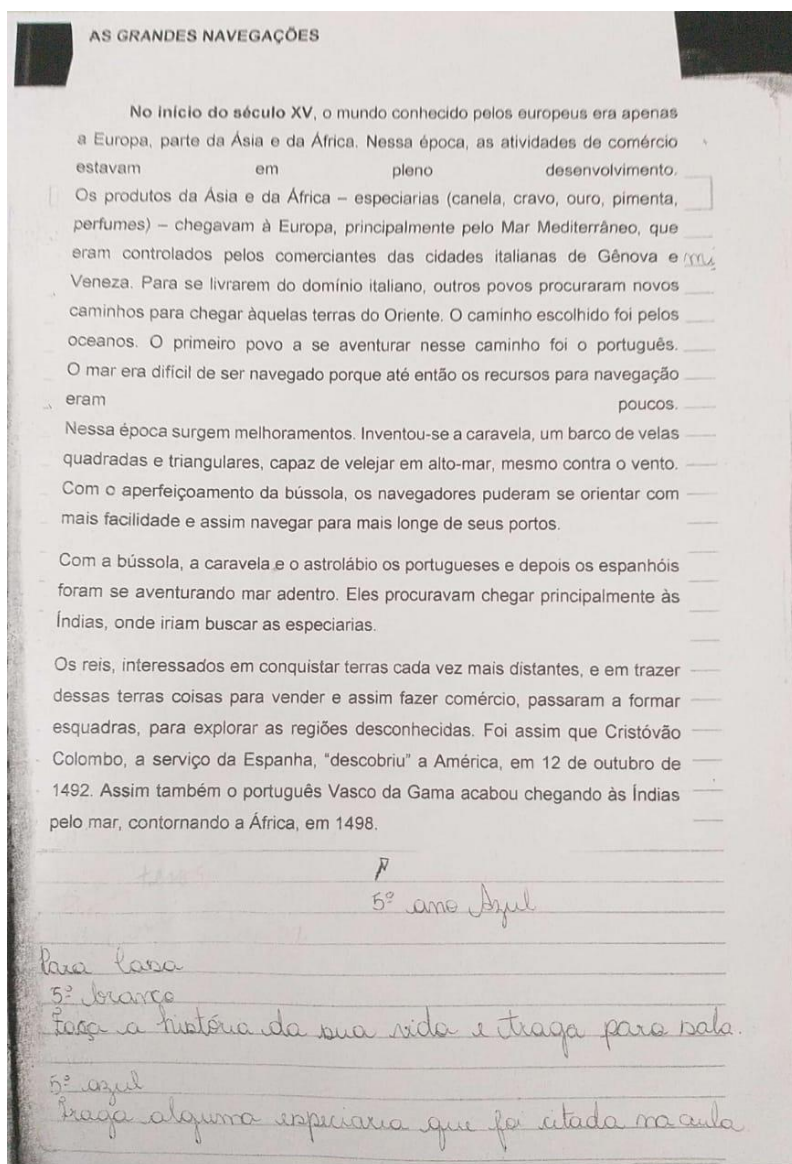
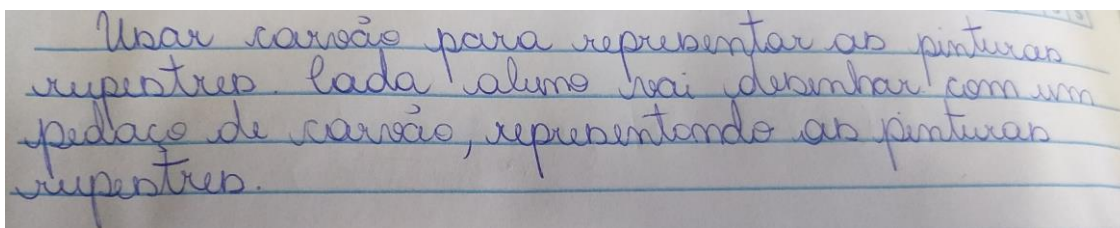


Imagem 6 – Plano de aula professora Patrícia



Segue abaixo uma atividade proposta pela professora Patrícia:

Imagem 7 – Plano de aula professora Patrícia



Ao analisar os planos de aula das professoras Taís e Patrícia, foi possível identificar uma convergência com os das professoras Maria, Eduarda e Elis. O uso do livro didático, de textos complementares e de vídeos aparece como norteador do conhecimento histórico a ser ensinado, reforçando um olhar sequencial sobre a disciplina.

O fato de as professoras Taís e Patrícia possuírem formação específica em História não se mostrou um condicionante capaz de criar possibilidades acerca do ensino da História escolar para os anos iniciais do ensino fundamental. No plano de aula da professora Patrícia a presença da ludicidade parece não demonstrar um olhar diferenciado sobre o ensino da disciplina resgatando o uso diversificado de fontes históricas, a valorização de diferentes linhas interpretativas do conteúdo histórico ou a presença significativa de um ensino conceitual. As atividades propostas tendem a valorização da participação dos alunos através da interação dos mesmos com os conteúdos históricos trabalhados.

No referente ao desenvolvimento profissional e a julgar pela limitação dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, o capital cultural institucionalizado pela graduação em História das professoras Taís e Patrícia não se confirmou como um condicionante relevante e legítimo para a construção do *habitus* profissional. Além disso, é interessante destacar que Patrícia não ressaltou nas entrevistas a presença do lúdico como algo característico da sua prática docente. Somente a análise dos planos de aula exteriorizou essa tendência. A *exteriorização do interior*, que estaria relacionada ao *habitus* durante a prática social, aparece de forma limitada ao não ser reconhecida pela própria docente. Nesse sentido, reconhecemos que caberia um estudo que lançasse mão da observação da prática pedagógica para verificar as possíveis influências desse capital institucionalizado no fazer cotidiano dessas professoras também graduadas em História, o que não foi possível considerando as limitações deste estudo.

Portanto, a análise dos dados parece corroborar com os estudos de Carlindo (2009), que apontam o capital cultural institucionalizado como pouco relevante para a resolução das questões do cotidiano escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar identificar as características que correspondam ao resultado da pesquisa realizada, um fator deve ser considerado essencial: as possibilidades que o uso do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu trouxeram para a análise do trabalho docente acerca do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao seguir o que foi apontado por Gonçalves e Monteiro (2017) referente à necessidade de se compreender a forma como se constitui o saber e a prática docente no ensino da disciplina, a nossa pesquisa teve como premissa abraçar parte da produção intelectual do autor francês e utilizá-la no estudo da formação de um *habitus* profissional que estaria condicionado aos fatores objetivos e subjetivos que agem dialeticamente na constituição do saber e da ação docente.

Temos a consciência de que o nosso estudo procurou apontar caminhos que podem ser aprofundados sobre a organização do trabalho docente e que compõem o ensino de História tendo como base a compreensão dos elementos culturais que o cercam, sendo os professores vistos como agentes sociais inseridos em estruturas objetivas diversas que atuam em diálogo com disposições interiorizadas subjetivamente. Segundo Nogueira, “seria possível e necessário investigar as relações entre o plano subjetivo e objetivo, entre as escolhas, as percepções, as apreciações e a localização sincrônica e diacrônica dos indivíduos no espaço social” (2017, p. 27).

Dessa forma, as práticas culturais que norteiam as docentes participantes da pesquisa foram identificadas de acordo com o que foi exposto nas entrevistas e nos planos de aulas analisados. Aspectos da formação dessas profissionais foram estudados tendo como referência um olhar mais amplo, utilizando-se do conceito de desenvolvimento profissional proposto pelos estudos de Marcelo García (2009). A proposta era identificar os meios formais e informais de formação que cercam/cercaram as professoras.

Diante do exposto, procuramos responder à questão que norteou o nosso estudo: quais as relações entre o *habitus* profissional e a configuração do ser professor de História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Tendo como base o levantamento bibliográfico, a correlação dos dados coletados e o suporte teórico dos estudos bourdieusianos, identificamos que a construção do *habitus* profissional ocorreu diante da relação com diferentes fontes de formação, não sendo mera reprodução. Seria a constituição de um *habitus múltiplo* relacionado à soma de diferentes condicionantes. De acordo com o que foi identificado na pesquisa, podemos destacar como

sendo essas múltiplas fontes do *habitus* profissional: a) as vivências obtidas como aluno em relação ao ensino de História; b) a troca com os pares valorizada pela presença de profissionais reconhecidos pela sua experiência profissional na área da educação ou pelo domínio sobre o conteúdo histórico a ser ensinado; c) a consulta de diferentes materiais para composição das aulas como o livro didático, textos complementares, vídeos e músicas; d) uso de diferentes mídias para obtenção de textos e vídeos, o que representaria a presença de um capital midiático.

É fundamental ressaltar que esse *habitus* múltiplo não seria formado pela repetição, pela mistura ou por uma simples reprodução. Há indícios de que os condicionantes podem variar de acordo com as demandas do agente social agindo dialeticamente com o viés subjetivo do processo. Portanto, a estruturação do *habitus* múltiplo tende a variar de acordo com as demandas e as vivências individuais. Concordamos com a definição de Wacquant (2017) para quem o *habitus* seria formado por um conjunto dinâmico de disposições e atuante em graus variados de integração/tensão relacionando-se de acordo com as dinâmicas sociais.

Para o sociólogo francês, compreender o *habitus* significa pensar no

“modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (WACQUANT, 2017, p. 214).

Ao seguir essa premissa, vamos analisar os condicionantes que se mostram formadores do *habitus* múltiplo de acordo com o que foi construído durante a pesquisa.

Sobre o período de pré- formação, é possível identificar a valorização por parte das professoras, das experiências que tiveram com o ensino de História como alunas, algo inescapável a todos que passam pelo contexto escolar. Essa regularidade expõe o condicionante objetivo, porém torna-se fundamental reconhecer que cada docente construiu uma relação própria com o ensino de História identificando determinados pontos positivos que tendem a ser utilizados na formação do *habitus* profissional ou reconhecendo aspectos negativos que podem ser descartados. Seria a presença do *habitus* estudantil visto de forma ampliada, ao reconhecer a trajetória das docentes enquanto alunas da educação básica e do nível superior como condicionante do *habitus* profissional. A construção de uma relação própria e de caráter individual com o ensino de História permite a identificação do condicionante subjetivo nesse processo.

De acordo com a pesquisa, há indícios de que a troca com os pares possui espaço significativo na constituição do *habitus* profissional. As docentes participantes da pesquisa reconheceram a presença de *amigos críticos*: professores, pedagogos e diretores como profissionais que orientam o trabalho docente a ser realizado. Portanto, seria possível, de acordo com o olhar boudieusiano, pensar na relação do *habitus* profissional desses *amigos críticos* como condicionantes do *habitus* profissional das docentes participantes da pesquisa. Interessante identificar que essa troca com os pares tende a aparecer relacionada às demandas individuais de cada docente, ou seja, a compreensão do conteúdo histórico, aspectos do currículo, a busca por disciplina e a elaboração da avaliação surgiram como pontos a serem esclarecidos por outros profissionais. Sendo assim, não podemos deixar de identificar a presença da subjetividade no que se refere ao tipo de demanda que se busca satisfazer durante a troca de experiência profissional.

O capital cultural mostrou-se outro elemento formador do *habitus* profissional. Ao seguir o parâmetro de Carlindo (2009), o capital cultural reconhecido pelas professoras entrevistadas tende a cumprir um papel associado aos desafios imediatos atrelados à prática docente. A busca pelo conhecimento teórico seria legitimado pelas necessidades imediatas, sendo representado pela valorização de materiais prontos, por exemplo, o uso do livro didático e vídeos extraídos de plataformas midiáticas. A problematização desse capital cultural objetivado por parte das docentes não apareceu de forma consistente nos dados coletados.

Dessa forma, o capital escolar tende a ser mais valorizado do que o capital científico, favorecendo uma visão do ensino de História atrelado à ideia de narrativa, que fortalece um viés factual ligado à História Tradicional. Esse fato acaba por reconhecer uma perspectiva que se mostra sólida nos estudos acadêmicos (SOARES, 2009), (ROCHA, 2016), (SOUZA; ARAÚJO, 2020), (SILVA; BORGES, 2018), nos quais se analisa a provável falta de um conhecimento histórico mais amplo e diversificado por parte dos docentes formados em Pedagogia.

Portanto, a formação inicial do pedagogo é reconhecida pelas professoras entrevistadas como superficial no que se refere ao ensino de História. Essa superficialidade pode ser interpretada como um fator determinante para a presença de mecanismos informais de formação que atuam como condicionantes de um *habitus* múltiplo. Importante destacar que mesmo as duas professoras que possuíam formação inicial em História não apresentaram consistentemente um olhar diferenciado sobre o ensino da disciplina para os anos iniciais, ou

seja, um ensino conceitual, o uso de diferentes fontes históricas e pautado na problematização do material didático.

O capital cultural institucionalizado não pareceu agregar um olhar diferenciado sobre o conhecimento histórico a ser construído e tendo em vista a construção dos dados não se consolidou no *habitus*. A princípio, o capital cultural objetivado na figura dos livros didáticos, textos e vídeos aparecem de forma mais incisiva na elaboração do trabalho docente. Mesmo nas professoras possuidoras de formação específica em História, a presença de um capital cultural institucionalizado diferenciado não se mostrou um condicionante apto a criar possibilidades para a constituição do *habitus* profissional.

Além disso, o capital midiático surgiu como tendência na constituição do *habitus* sendo citado nas entrevistas e nos planos de aula como um importante material de apoio para a organização da prática docente. Surgem indícios de que o uso da internet reforça as facilidades em relação à aquisição de novas fontes para a elaboração das aulas. A problematização do conhecimento histórico presente nesse material não foi reconhecido como algo necessário.

Importante destacar que o excesso de trabalho, a falta de tempo e o elevado custo do acesso aos bens culturais foram indicados pelas docentes como elementos que dificultam a angariação de capital cultural, reforçando um olhar seletivo que atenda as demandas da prática priorizando um conteúdo apresentado “pronto” e apto a ser utilizado. Esse dado reforça o que foi indicado pelos estudos de Oliveira (2004; 2007), ao definir a necessidade de se compreender o trabalho docente para além do espaço escolar e em diálogo com as políticas públicas. Apesar de não consistir no foco da nossa pesquisa, um estudo mais consistente a ser empreendido futuramente pode colaborar para analisar o impacto da organização ou da falta de organização de políticas públicas para a estruturação do *habitus* profissional.

É fundamental mencionar que a condição de iniciação à docência tornou-se um dado significativo para a pesquisa. Essa condição pareceu reforçar a necessidade de uma segurança para a realização do trabalho docente. Esse aspecto tende a catalisar a busca por um apoio que resultou na presença de diferentes condicionantes responsáveis pela formação do *habitus* profissional. Portanto, se inicialmente um dos objetivos da pesquisa era identificar as possibilidades de um trabalho específico - caracterizado pela condição de Regente II - sobre o ensino de História nos anos iniciais, a condição de iniciante pareceu reforçar a luta pela sobrevivência das docentes. A construção dos dados demonstrou a preocupação das professoras em preparar suas aulas dialogando com diferentes fontes de formação. Um olhar

diferenciado sobre o conhecimento histórico e a busca por uma autonomia não surgiram como preocupação imediata. Usar o lúdico, reforçar uma postura expositiva na explicação, trocar experiências com outros profissionais, buscar materiais escritos e midiáticos, tudo isso simboliza o esforço dessas profissionais em realizar um trabalho comprometido com o que elas consideravam o ideal. Esse trabalho era construído tendo como característica o esforço individual das docentes. A condição de iniciação à docência tende a ser compreendida como um gatilho que incorpora disposições próprias na constituição do *habitus* múltiplo. Cabe ao nosso estudo destacar que a relação iniciação à docência e *habitus* profissional carece de estudos mais aprofundados.

O resultado da pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que abordem a inserção profissional. No caso das docentes participantes da pesquisa, uma formação continuada que focasse do ensino de História poderia amenizar as dificuldades identificadas na atuação como RII. Parte da carga horária das docentes reservada ao trabalho pedagógico poderia ser utilizada tendo como objetivo um viés formativo.

Sobre o período da formação inicial, reconhecemos a complexidade da relação teoria e prática durante a graduação em Pedagogia. O debate que cerca esse tema possui características próprias no que se refere ao ensino de História. Portanto, merece um olhar mais amplo e aprofundado que a nossa pesquisa elucidou de forma superficial dialogando com alguns estudos identificados no decorrer do levantamento bibliográfico.

A construção dos dados reforçou uma visão que deve ser compartilhada como uma das características da pesquisa. Na constituição do *habitus* múltiplo, a subjetividade tende a aparecer de forma superficial. Alguns indícios mostram o peso da objetividade reforçada na relação com o *habitus* estudantil, na presença dos amigos críticos e na angariação do capital cultural por meio do livro didático e em consonância com o capital midiático. De forma geral, o uso das entrevistas não demonstrou indícios da subjetividade, algo que parecia provável.

Portanto, um estudo que reforce a busca pela subjetividade torna-se necessário para ampliar o debate iniciado por esta pesquisa. Tal fato não enfraquece a nossa proposta, mas indica as possibilidades que derivam dela, reforçando a importância dos estudos pautados nas construções teóricas de Bourdieu para fortalecer a presença de novas leituras dentro do campo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.
- ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. *In*: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 9-18.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-60.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25/1, p. 263-281, jan./jun. 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CAINELLI, Marlene. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011.
- CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2009.
- CARLINDO, E. P.; SILVA, Marilda da. Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do *habitus* professoral. **Educação em foco**, v. 20, p. 83-104, 2017.
- CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. Pesquisa em educação e a pesquisa documental: um exercício teórico metodológico. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRA ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 7, 2016, Campo Grande. **Anais** [...] Campo Grande: UNCB, 2016.
- CATANI, A. M. ; CATANI, Denice Barbara ; PEREIRA, Gilson R de M . As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 01, p. 63-85, maio/ago. 2001.

CECHINEL, Andre; *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós graduação em Educação - UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista** . v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. *In*: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006. p. 53-66.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos. **História & Ensino**, Londrina, v. 22/2, p. 207-228. jul./dez. 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As Teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

GONCALVES, N. G.; MONTEIRO, A. M. F.C. Saberes e práticas docentes e ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas: Biscalchin Editor, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

LIMA, Emilia Freitas de. Introdução. *In*: LIMA, Emília Freitas de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, p. 9-16, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recado elas nos deixam? *In*: LIMA, Emília Freitas de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, p. 91-100, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D de. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências e Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, p. 11-38, 2010.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCAR, São Carlos, 2006a.

MARIANO, André Luiz Sena, O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In*: LIMA, Emília Freitas de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, p. 17 – 26, 2006b.

MAUGER, Gérard. Sociologia e reflexividade. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; *et al.* (org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 342, 2017.

MEDEIROS, Marinalva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2. 2006.

MELLOUKI, M´ammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. *In*: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, p. 27-38, 2006.

MOURA, Michele Cristina. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2005.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestões e Práticas Educacionais, UNINOVE, São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. *In*: CATANI, Afrânio Mendes. *et al.* (org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 26, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; **Bourdieu e a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jair de Moraes. O método em Boudieu. *In*: PESSOA, Jadir de (org.); OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 15 – 30.

OLIVEIRA, Sandra Regina Oliveira de. O ensino de História nas series iniciais cruzando as fronteiras entre a História e pedagogia. **História e ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

PAIVA, Vânia de Fátima Flores. **Regulamentação de 1/3 de hora-atividade na rede municipal de Varginha/MG**. Varginha: SEDUC, 2015.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professor iniciante: considerações sobre aspectos do *habitus* familiar e a socialização na docência. *In*: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 45 – 60.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* Selma Garrido Pimenta (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n.18, 2001. p. 13-28.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene de Araújo de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica. *In:* QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Alonso (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 37-45.

ROCHA, Camila Boaventura. **A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2016.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. *In:* LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006. p. 67-76.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCARTEZINI, N.. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. n. 14\15, p. 25-37, 2011.

SCHMIDT, Leide Lara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene de Araújo de. A prática pedagógica como fonte do conhecimento. *In:* QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira. 2003. p. 19-33.

SCHMIDT, M. A. M. S.. História do ensino de história: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, p. 65-91, 2012.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tania Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SETTON, Maria da Graça J., Socialização de *habitus*: um diálogo entre Nobert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: *habitus* professoral e didática**. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração - EDUSC, 2003.

SILVA, Marilda da. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v. 27, p. 335-360, 2011.

SILVA, Marilda da. *O *habitus* professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. **Revista Brasileira de Educação** v. 29, p. 152-163, 2005.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. *In*: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros, p. 39-52, 2006.

SOARES, Olavo Pereira. O ensino de história nos anos iniciais e a formação dos professores. *In*: Fonseca, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Átomo e Alínea, v. 1, 2009. p. 127-148.

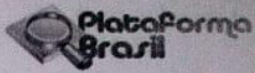
SOARES, Olavo Pereira. **Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOUZA, Thainá Lima de; ARAÚJO, Roberta Negrão de. O ensino de História e a formação do pedagogo: uma análise da percepção docente. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 209-233, jul./dez. 2020.

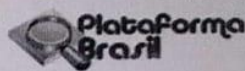
SYZMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SYZMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-62.

WACQUANT, Loic. *Habitus*. *In*: CATANI, Afrânio Mendes. *et al.* (org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 213, 2017.

## APÊNDICE A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS</b> 											
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>											
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>											
<b>Título da Pesquisa:</b> ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relações entre capital cultural e trabalho docente											
<b>Pesquisador:</b> LEONARDO LOPES DE FREITAS											
<b>Área Temática:</b>											
<b>Versão:</b> 1											
<b>CAAE:</b> 18540719.4.0000.5142											
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG											
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio											
<b>DADOS DO PARECER</b>											
<b>Número do Parecer:</b> 3.509.533											
<b>Apresentação do Projeto:</b>											
<p>A pesquisa, de abordagem qualitativa, objetiva investigar a relação entre desenvolvimento profissional e trabalho docente no ensino de História, empregando-se como referência os conceitos de habitus e capital cultural. Será desenvolvida junto à professores dos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º anos) de escolas municipais de um município sul mineiro. Serão procedimentos e instrumentos da pesquisa as entrevistas e a observação participante, bem como serão analisados outros elementos, como os planos de ensino dos docentes. Trata-se de um projeto de pesquisa no âmbito da pós-graduação (Mestrado).</p>											
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>											
<p>É objetivo primário da pesquisa analisar as articulações entre capital cultural e trabalho docente na atuação dos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de um município sul mineiro. São objetivo secundários: - analisar aspectos da formação formal e informal dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no referente ao ensino de História, considerando as diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional; - identificar as práticas culturais que norteiam os docentes e o sistema escolar, enfatizando as múltiplas influências do capital cultural nesse processo e suas consequências para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; - relacionar aspectos da formação docente com a prática profissional, a fim de compreender e captar o sentido que a palavra autonomia apresenta para o professor, no que diz respeito a uma</p>											
<table border="1"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700</td> <td><b>CEP:</b> 37.130-001</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> centro</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> MG</td> <td><b>Município:</b> ALFENAS</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (35)3701-9153</td> <td><b>Fax:</b> (35)3701-9153</td> </tr> <tr> <td></td> <td><b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br</td> </tr> </table>		<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-001	<b>Bairro:</b> centro		<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> ALFENAS	<b>Telefone:</b> (35)3701-9153	<b>Fax:</b> (35)3701-9153		<b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br
<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-001										
<b>Bairro:</b> centro											
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> ALFENAS										
<b>Telefone:</b> (35)3701-9153	<b>Fax:</b> (35)3701-9153										
	<b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br										
Página 01 de 03											

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 3.509.533

atuação crítica e reflexiva sobre o seu trabalho, considerando a construção de novos significados culturais. Os objetivos são exequíveis para o cronograma apresentado e adequados em relação à proposta da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos foram bem avaliados e foram apresentadas medidas minimizadoras para os mesmos. Os benefícios estão explícitos e se referem aos participantes da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia de pesquisa é adequada aos objetivos do projeto; o referencial teórico é pertinente e atualizado; o cronograma de execução da pesquisa é coerente e está adequado ao tempo de tramitação do projeto no CEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado.
- b) Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.
- c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica.
- d) Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado.
- f) Folha de Rosto – presente e adequada.
- g) Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado - presente e adequado.
- h) Outros - apresentam o roteiro de entrevista; o mesmo está adequado em relação aos objetivos da pesquisa.

**Recomendações:**

Recomenda-se, no TCLE, substituir a indicação da Resolução 196/1999 pela Resolução 466/2012, bem como substituir o número de telefone do CEP pelo atual.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Indica-se a aprovação do projeto de pesquisa.

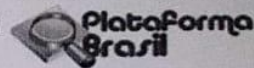
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após discussão o colegiado CEP emite parecer

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-001  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 3.509.533

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1407788.pdf	04/08/2019 11:33:28		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/08/2019 11:30:39	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito
Outros	Hdevida.pdf	04/08/2019 11:10:20	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito
Outros	roteiro.pdf	03/08/2019 22:35:01	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	03/08/2019 22:32:53	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/08/2019 22:32:25	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2019 22:32:02	LEONARDO LOPES DE FREITAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 15 de Agosto de 2019

Assinado por:  
Angel Mauricio Castro Gamero  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
Bairro: centro CEP: 37.130-001  
UF: MG Município: ALFENAS  
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

- Plano de aula e material didático

01 - Sobre os livros didáticos usados no ensino de História, você participou do processo de escolha? Como ele se deu? Se você não participou, sabe dizer (ou foi informada) sobre como se deu?

02 - Você considera o livro didático um importante material para ser usado na sala de aula? Por quê?

03 - Além do livro didático, quais são as fontes consultadas para a elaboração do plano de aula?

- Trabalhar com ensino de História

04 - Como você entende o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental?

05 - Qual a dificuldade em trabalhar com ensino de História? (Nesse caso já afirmo ter alguma dificuldade).

06 - Quais recursos didáticos e metodológicos você utiliza nas aulas de História?

07 - Para você, os alunos tem interesse em estudar História? Como esse interesse/desinteresse se manifesta?

08 - Você dialoga com algum professor da área de História para estruturar a sua aula?

- Formação acadêmica/escolar; *habitus* professoral; autonomia do professor

09 - Como o ensino de História foi abordado durante sua formação?

10 - Como você avalia o trabalho dos seus professores de história?

11 - Você retirou algum aprendizado dessa relação? Quais características você considera mais marcante desse profissional?

12 - A postura como professora foi influenciada por alguém?

13 - O que você se recorda, em sua formação inicial, da disciplina de Metodologia do Ensino de História? Você percebe alguma influência dela em sua prática?

14 - Quais são as características do seu estilo de ensinar? Você se inspira em algum professor ou considera ter seu próprio jeito de ensinar?

15 - Há quanto tempo você atua na educação formal?

16 - Quais cursos de formação continuada você já fez?

17 - Como você avalia o trabalho da supervisão pedagógica?

18 - Como você avalia as reuniões de hora atividade?

19 - Como você analisa a autonomia do professor nos anos iniciais do ensino fundamental?

- Capital cultural e herança cultural

20 - Qual a profissão do seu pai e da sua mãe?

21 - Quem, além de você, em sua família, tem diploma de ensino superior? Quais cursos?

22 - Em quais instituições de ensino você estudou?

23 - Você frequentava espaços culturais? Quais?

24 - Atualmente, quais espaços culturais você frequenta?

25 - Com que frequência, você assiste a filmes, documentários? São relacionados ao trabalho com o ensino de História?

26 - Com que frequência você lê livros? Quais tipos de livros você lê?

27 - E músicas? Quais estilos musicais você mais gosta?