

Professores de História falam de sua trajetória profissional (Florianópolis, SC)

History teachers speak about their professional career (Florianopolis, SC)

Flavia Gomes da Silva Riger
Mestre em Educação, UFSC
flaviariger@gmail.com

Raquel de Melo Giacomini
Mestranda, PPGE-UFSC
rm_giaco@hotmail.com

Resumo: Com base em relatos da prática docente de sete professores de História, em Florianópolis (SC), este estudo buscou identificar as representações a respeito da trajetória profissional, focalizando a análise em dois aspectos: os principais desafios enfrentados na carreira docente e a questão da satisfação profissional. O objetivo foi perceber até que ponto as dificuldades enfrentadas no cotidiano, em sala de aula, podem interferir na satisfação em relação à escolha profissional. Além disso, foram revisitados alguns autores que contribuem para o aprofundamento teórico-metodológico de utilização de fontes orais na relação com a memória.

Palavras-Chave: Representação; Memória; Fontes Oraís; Profissão Docente; Ensino de História

Abstract: This paper seeks to identify the representation of seven History teachers from Florianopolis (SC), related to their professional careers, focusing on two aspects: the main challenges faced by teachers, and personal satisfaction. The ultimate objective is to perceive how much difficulties faced daily in the classroom affects teachers' satisfaction for their chosen profession. With this in mind, this paper reviews authors whose work contributes to a theoretical-methodological deepen on the use of oral sources related to the memory.

Keywords: Representation; Memory; Oral Sources; Teaching Profession; History Learning

A renovação historiográfica e o retorno das fontes orais

Para investigar as representações de professores de História de Florianópolis (SC), a respeito da trajetória profissional deles próprios, optou-se por utilizar, como aporte metodológico, fontes orais. Foram realizadas sete entrevistas, semi-estruturadas, nas quais buscou-se analisar, dentre outros aspectos: a) quais os principais desafios enfrentados por aqueles que escolhem a carreira docente; b) qual a possibilidade das dificuldades enfrentadas pelos professores, no cotidiano de trabalho, interferirem na questão da satisfação profissional.

Esse processo de uso de fontes orais é um assunto muito debatido, entre pesquisadores das mais diversas áreas. No caso da História, é praticamente unânime a referência ao historiador inglês Paul Thompson, especialmente em relação às discussões que tratam sobre a transformação de entrevistas em fontes orais. Thompson (1992) destaca que, desde Heródoto até aproximadamente o século XVIII, o uso da coleta de evidência oral de testemunhas oculares foi recorrente entre os historiadores. Somente a partir do século XIX, quando a História buscava alcançar o estatuto de ciência, diferenciando-se das demais áreas do conhecimento, é que se passou a ter o predomínio da utilização de documentos tão-somente escritos e oficiais. Nesse sentido, antes mesmo da ampliação da noção de documento, proposta pelos *Annales*, nas primeiras décadas do século XX, os historiadores já se utilizavam de memórias orais para produzirem História.

Antes da renovação, proposta pela Escola dos *Annales*, o objeto de estudo do historiador se restringia aos fatos políticos do passado e, nesse caso, as fontes se resumiam a documentos escritos e, de preferência, de cunho político oficial. Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos *Annales*, tece críticas a essa forma de fazer História. Indica um método de se compreender as ações humanas na relação entre presente e passado.

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Nessa direção, tem-se uma ampliação no que se refere ao objeto de estudo da História. Em vez de tomar exclusivamente os grandes feitos de importantes personagens do passado, o objeto de estudo passou a ser toda e qualquer ação humana no tempo. E, sendo assim, para analisar tais ações humanas, o historiador passou a ser valer de uma série de documentos, não somente escritos.

Vestígios arqueológicos, diários, cartas, biografias, fotografias, memórias orais passaram a integrar a nova noção de documento. Comparado a um detetive, o historiador deveria então se servir de todo e qualquer vestígio, como proposto pelo paradigma indiciário

de Ginzburg (1989). São esses vestígios de ações humanas que possibilitarão “reconstruir” e analisar a realidade social.

De acordo com Le Goff (2005), o advento da chamada nova história ampliou o foco de análise dos historiadores. Aos poucos, eles perceberam que a história dos costumes era tão sedutora quanto a história das batalhas. Essa constatação acabou levando a outra: estudos sobre os modos de se vestir e de comer de uma determinada época não podem ficar aprisionados aos documentos escritos.

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF et al., 2005, p. 36-37).

Nesse sentido, o que ocorreu com a renovação historiográfica proposta pela Escola dos *Annales* foi o retorno das fontes orais. Essa maneira de conceber o fazer histórico possibilitou que os depoimentos orais voltassem a ser utilizados pelos historiadores. E é essa renovação historiográfica que valida pesquisas feitas exclusivamente com fontes orais.

O oral não deve ser oposto dicotomicamente ao escrito, como duas realidades distintas e distantes, mas como formas plurais que se contaminam permanentemente, pois haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 230).

Uma fonte, qualquer que seja ela, só torna-se um documento à medida que o pesquisador encara-a como uma construção, que tem data, autoria e objetivos. As fontes só “falam” quando questionadas, e é papel dos pesquisadores empreenderem essa análise das fontes. Corroborando com Ferreira (1994),

Assumimos a importância e pertinência dos arquivos orais, mas chamamos a atenção para o fato de que a história oral é apenas um método, e não um fim em si mesma. O depoimento oral construído com o auxílio do pesquisador torna-se uma fonte que será submetida à análise histórica como qualquer outra (FERREIRA, 1994, p. X-XI).

No decorrer das entrevistas, gestos são realizados, expressões surgem no rosto dos participantes e esses aspectos o gravador não consegue captar. Não só as falas precisam ser interpretadas, mas também os gestos, os silêncios, os não ditos. “A objetividade não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação” (PORTELLI, 1997, p.26).

Nos fragmentos das entrevistas contidos neste trabalho, o foco foi na representação acerca do vivido. Ou seja, procurou-se “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Em vista de este trabalho não versar sobre a retórica da oralidade, fizeram-se escolhas no sentido de que “representar graficamente uma exposição oral não significa transcrever todos os pigarros e hesitações” (PORTELLI, 1997, p. 39). Assim, os vícios de linguagem, os “nés” foram suprimidos. “As pessoas falam de um determinado modo quando estão na cozinha de casa e, depois, vêem suas palavras publicadas em um livro, e lhes desagradam aparecer em público de formas diferentes daquelas que desejariam. Gostam de usar as melhores roupas que têm” (PORTELLI, 1997, p. 40).

Dessa forma, às vezes, inseriram-se algumas palavras entre parênteses, efetuou-se algum corte ou fez-se edição com vistas a retirar os cacoetes, pois, de “uma narrativa maravilhosa, precisamos ter em mãos um texto maravilhosamente bem escrito” (PORTELLI, 1997, p. 40).

Cabe destacar que alguns dos professores entrevistados somente se propuseram a participar da pesquisa se fossem mantidos no anonimato. Eles solicitaram que seus nomes não fossem divulgados. Por conta disso, utilizou-se um esquema de identificação das entrevistas da seguinte forma: Entrevista 1, Entrevista 2, Entrevista 3 e assim sucessivamente, até a Entrevista de número 7.

Considerar as diferentes memórias implica construir uma história múltipla, na qual apareça a polifonia de vozes. A produção de uma história múltipla talvez seja um desafio que passa “pelo simples entendimento de que toda pessoa tem uma história e de que essa história tem valor”. (WORCMAN, 2006, p. 9).

A memória, um dos suportes da História, é seletiva. Ela se reporta àquilo que foi significativo para a pessoa. Nessa perspectiva, no item a seguir, destaca-se um conjunto de

fragmentos das memórias dos sete professores de História, identificando quais são as representações acerca da trajetória profissional.

Retratos de uma prática: os desafios da carreira docente

Se, por um lado, a inserção no mercado de trabalho não foi apontada como um problema para seis dos sete entrevistados, isso não significa que as dificuldades, no início da carreira, foram poucas. E as memórias variam na hora de apontar quais foram os maiores desafios enfrentados em sala de aula. Dentre as dificuldades, têm-se: elevada carga horária de trabalho (todos os professores entrevistados lecionam, no mínimo, quarenta horas/aula semanais); além de trinta alunos por turma; os comentários desestimulantes dos colegas de profissão; o despreparo relativo à formação; a falta de material didático de apoio e a falta de interdisciplinaridade.

Em relação à questão do despreparo na formação, é importante destacar que todos os professores entrevistados enfatizam o não recebimento de formação para a docência. Destacam que a graduação em História não os preparou para a realidade com a qual se depararam em sala de aula.

Não tive (preparação para ser professora). É duro falar que não tive, mas é porque eu era uma aluna que olhava muito, com muita paixão as disciplinas teóricas. Mas as de licenciatura eu não tinha essa afinidade e os professores também que foram, que trabalharam essas disciplinas, também não me despertaram, não aproximaram o curso da prática. Então, quando eu caí na escola pública, eu caí de pára-quedas (Entrevista 5).

O entrevistado 4 também destacou que não consegue apontar quais conhecimentos apreendidos conseguiu aplicar em sala de aula. Percebe-se, nesses relatos, que há uma distância entre as teorias e a prática cotidiana.

A entrevistada 7 disse ter sentido uma grande frustração assim que começou a lecionar: “nada do que me ensinaram eu consegui aplicar. Principalmente na didática. Eu não digo os conteúdos específicos de História. A didática é que, no momento em que eu fiz a minha faculdade, falhou” (Entrevista 7).

De acordo com esses relatos, também as disciplinas pedagógicas ensinam suas teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, entre outras, mas sem uma relação com o ensino ou com as realidades com as quais irão se deparar. Talvez, isso se deva ao fato de alguns dos

professores formadores, que estão na universidade, não terem mais contato com a realidade da sala de aula, ou até ausência de experiência na educação básica. Conforme pontua Tardif,

Essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas [...]. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2007, p. 241).

Essa falta de articulação entre teoria e prática, traduzida numa ausência de diálogos entre universidade e escola, é resultado de uma concepção tradicional da relação entre teoria e prática, ou melhor, da não relação. De acordo com essa visão, assentada na ideia de uma racionalidade técnica, o aluno da graduação ingressou na licenciatura sem saber nada e deverá sair formado, preparado para aplicar na prática os conteúdos que lhe foram transmitidos. Nesse sentido, a academia é o lugar de produção do conhecimento, e a escola o local de aplicação prática deste. Pain (2007), analisando o processo de funcionamento dessa estrutura desarticulada entre teoria e prática, destaca que

Esta visão está calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, pela qual alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado. Este modelo foi transposto para o sistema educacional, no qual a separação ocorre entre os técnicos, administradores, pesquisadores e o professor. Separação entre quem pensa o currículo, os técnicos, administradores, governos... e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Cria-se uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, produzindo-se uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino, transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares” (PAIN, 2007, p. 159).

Segundo essa visão da formação, corroborada pelos estudos de Tardif (2007) e Pain (2007), é na universidade que o saber é produzido, ao passo que a escola de ensino básico é o lugar da aplicação dos saberes produzidos na primeira. É possível que essa compreensão ainda perpassa muitos centros universitários e contribua para o pensamento e postura de repúdio à carreira docente.

A questão da infra-estrutura escolar e sua influência sobre o fazer docente também foi destacada por todos os entrevistados. De um lado, têm-se alguns professores que elogiam o local de trabalho e os recursos disponíveis. É importante ressaltar que um deles leciona na rede privada de ensino. De outro lado, tem-se um grupo de professores que aponta a ausência de material didático de apoio como uma das grandes dificuldades na carreira docente.

O entrevistado 2 disse que não está satisfeito com os recursos didáticos disponíveis na escola. Destacou que a sala de informática possui somente dez computadores, sendo que quatro deles não funcionam. Além disso, a biblioteca da escola está fechada porque não tem nenhum funcionário para atender aos alunos.

Para a entrevistada 5, uma das maiores dificuldades dos professores de escolas da rede pública é a falta de recursos materiais. Disse que naquele dia mesmo foi tirar fotocópia para a turma e não pôde em decorrência da falta de papel. Ressaltou, também, que o acervo da biblioteca se resume a livros didáticos velhos e que não existe aula de informática, mesmo esta constando na grade curricular do ensino médio. “Os computadores estão todos encaixotados porque é uma burocracia, tem que vir não sei quem de não sei onde prá abrir a caixa prá poderem instalar, e os alunos estão sem aula de informática” (Entrevista 5).

Em outro momento da entrevista, quando indagada sobre a possibilidade de realizar atividades diferenciadas, como estudos do meio, a entrevistada 5 destacou mais uma vez a ausência de recursos como um entrave na proposição de metodologias de ensino diferenciadas. Ela conta que já chegou a ir com os alunos à feira do livro, que acontece todos os anos no Mercado Público de Florianópolis, de transporte público, pois a escola não conseguiu um ônibus gratuito para fazer a saída de campo. Alguns alunos não tiveram recursos para arcar com a passagem, o que obrigou a professora a desembolsar o dinheiro para o transporte desses alunos.

O entrevistado 6 destacou que chega a faltar giz e papel na escola.

Prá nós faltam coisas básicas, como giz. Inclusive, giz de qualidade, que às vezes eu trago de outro colégio. Eu trago da Palhoça pra cá e levo daqui pra lá e assim vai. Xerox, hoje nós temos uma cota de xerox aqui que ainda é insuficiente e que às vezes tu tem que pagar do teu bolso. Então falta material simples e às vezes a gente tá almejando coisas que sejam mais complexas e a gente observa que a gente não consegue nem o simples. Nem folha branca (Entrevista 6).

Em relação à questão da interdisciplinaridade, todos os entrevistados são unânimes em afirmar que ela não existe. Eles atribuem essa falta de conexão entre as disciplinas à ausência de contato entre os professores, ocasionada pela elevada carga horária de trabalho. Mas a entrevistada 7 vai mais além e credita a falta de diálogo entre as disciplinas como um descaso dos próprios professores em relação a um trabalho interdisciplinar.

A maior dificuldade que eu enfrento em sala de aula é perceber que as outras disciplinas ainda não conceberam a multidisciplinaridade, ou a interdisciplinaridade. Isso é uma barreira que eu encontro todos os dias, mas que, aos poucos, eu percebo que eu venço. A cada dia é uma batalha e eu venço porque chega no final do dia e eu consegui fazer essa ponte. Então não me sinto só a professora de História, eu me sinto a orientadora de História que consegue fazer essa ponte com as outras disciplinas. E aí a aula flui. Porque algumas pessoas não encaram a sua disciplina como uma disciplina aberta. Mas quando você começa a ver que o conteúdo consegue chegar lá na disciplina, digamos, de História, trazendo uma pintura pra ser trabalhada em Matemática, tem perspectiva e enfim, é muito gratificante! (Entrevista 7).

Pode-se dizer, com base nos relatos dos entrevistados, que os desafios daqueles que se dedicam à atividade docente são muitos. Uma melhor infra-estrutura escolar ou um diálogo maior entre as disciplinas, por exemplo, poderiam fazer a diferença e contribuir na superação das dificuldades enfrentadas na carreira docente.

A satisfação profissional

Por mais que a carreira docente tenha sido uma escolha dos entrevistados, o fato é que nem todos se consideram profissionalmente satisfeitos. Isso talvez se explique pela já mencionada falta de articulação entre teoria e prática. Os professores deixaram subentendido que, no início da carreira, acreditavam que a formação inicial tinha-lhes fornecido todos os conhecimentos necessários para o desempenho da atividade docente. No entanto, se depararam com realidades distintas e problemas que não imaginaram enfrentar, e não sabiam como agir nessas situações. O despreparo dos professores, ou, melhor dizendo, essa falta de conhecimento acerca do universo escolar fez com que os entrevistados se sentissem frustrados em relação às experiências em sala de aula.

Soma-se a essa frustração aquela advinda da falta de recursos básicos que contribui para aumentar ainda mais o desânimo dos professores. Segundo eles próprios, por mais que se

tenha a intenção de realizar atividades diferenciadas e criativas, a realidade em sala de aula desestimula e faz com que muitas aulas se resumam à leitura do conteúdo do livro didático.

Entretanto, mesmo com todos os desafios e frustrações da carreira docente, duas entrevistadas destacaram que amam a profissão escolhida e sentem-se completamente realizadas. Ao analisar suas entrevistas é possível identificar que suas trajetórias possuem um elemento que não aparece nas falas dos outros cinco entrevistados, e que pode explicar esse sentimento diferenciado em relação à satisfação profissional: o envolvimento com movimentos sociais.

A entrevistada 5, além de dedicar sessenta horas semanais à atividade docente e ser presidente do Conselho Deliberativo da escola, encontra tempo para participar do movimento negro e de lutas sindicais. Além disso, trabalha como voluntária na educação de jovens e adultos.

Seu envolvimento com movimentos sociais teve início ainda na formação inicial, quando aluna do curso de História. Seu engajamento foi tanto que chegou a abandonar a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para ir a Brasília protestar, juntamente com outros estudantes, contra o corte de bolsas ocorrido no governo de Fernando Henrique Cardoso. Iniciou a carreira docente numa escola da periferia de Florianópolis. Seus alunos não têm comida, saneamento básico, são filhos de pais presidiários, entre outros. Eles apresentam um perfil violento, piorado por conta do envolvimento com drogas. A entrevistada 5, ao ser indagada a respeito de deixar tal escola, diz que não existe a menor possibilidade de trocar de escola, mesmo com todos os desafios a serem enfrentados no dia a dia. Ela acredita que seu papel é estar em escolas problemáticas sim, e mostrar aos alunos que somente a partir da educação é possível mudar a realidade na qual vivem. A respeito de sua realização profissional, ela respondeu:

Eu não faria outra coisa na minha vida! É muito gratificante. Eu sei que tem gente que ri de mim assim porque eu acredito na revolução! Eu acredito na revolução social. Mas é, sei que não vai se dar amanhã e eu não vou estar aqui, mas eu sei que é com esse trabalho diferenciado que a gente vai construir um projeto novo para a sociedade (Entrevista 5).

Em diversos momentos da entrevista, com uma fala bastante emocionada, ela deixou claro que a docência foi uma escolha pessoal e profissional. Destacou, inclusive, que devido a essa total dedicação ao trabalho chegou a terminar o seu casamento. Mas nem mesmo esse

fato foi suficiente para alterar seu posicionamento com relação à atividade docente. Segundo a entrevistada, o ambiente escolar é a sua vida. Ela não se imagina longe das experiências das salas de aula.

Eu sou encantada pelo universo da sala de aula, pela escola. É porque eu acredito, já falei isso, num outro projeto de sociedade. É um veículo de mudança, transformador. Eu acredito mesmo! Tem gente que ri, mas eu falo com muito entusiasmo: eu acredito na educação como ferramenta transformadora. Mas que está caótica, que está sucateada, que a gente está sendo explorado. Eu faço uma discussão com o sindicato, eu não sou alheia a isso. Eu sei disso. Mas eu acredito que essa é a única via. A organização da sociedade tá aqui na sala de aula (Entrevista 5).

No que se refere à entrevistada 7, ela destacou que o seu envolvimento com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pró-Jovem), a fez modificar a forma de educar. Antes de iniciar nesse projeto ela já tinha tido experiência docente em cursinhos. Entretanto, a realidade agora era outra. Como fazer com que alunos que abandonaram a educação básica, pelos mais diversos motivos, se interessem em estudar História? Esta foi a pergunta que ela se fez durante os primeiros dias de experiência lecionando no Pró-Jovem. Ela procurou compreender como era a vida daqueles jovens e que sentido eles davam à educação. Trabalhou no sentido de demonstrar que a História também é feita por eles, e que é possível entender, por exemplo, os processos de urbanização das cidades a partir de suas realidades. Por que no meu bairro não tem saneamento básico? Por que não tem água ou asfalto? A professora procurou, com base nas relações entre o conhecimento histórico e as vivências dos alunos, despertar neles não só a vontade de melhor compreender os processos históricos, mas também de alterar suas realidades. Nesse sentido, é possível perceber que a educação inclusiva pode servir como ferramenta de transformação social.

Acho que isso que me diferencia dos meus colegas! Eu trabalhar em duas coisas diferentes. O tradicional, e o que está aberto. Imagina trabalhar com alunos de 18 a 24 anos ou 18 a 29 anos que abandonaram o estudo por muitos problemas e que precisam de uma qualificação profissional. E eu ainda não consigo ver como: ah, eu vou formar eles e deu, o que eles vão querer saber de História? Muitos alunos que passaram por mim, junto comigo por esse processo, hoje estão fazendo faculdade! Hoje estão fazendo um curso técnico no CEFET. Então, eu acredito muito na capacidade do indivíduo (Entrevista 7).

De acordo com essas entrevistadas, nenhum salário paga as experiências que elas vivenciam. A entrevistada 3 assim manifesta sua indignação:

Valorização e remuneração também. Você me perguntou: você prepara as suas aulas, faz leituras? Que motivação você tem? Que tempo você tem? Você tem que viver também, é falta de valorização mesmo, do professor, em termos salariais. Não estou falando nem num retorno do aluno, do interesse do aluno, do respeito, enfim. Eu sou graduada, pós-graduada em especialização, sete anos de magistério, na escola pública. Líquido, arredondando, 1.300,00 reais. É um salário que não é compatível com o teu grau de instrução! Você sabe, você investe muitos anos de estudo, sabe disso. Você não tem chances de crescer profissionalmente, você não tem motivação e nem oportunidade de crescer com o tempo, de desenvolver um projeto, de trabalhar com pesquisa, você não tem tempo. De investir, por exemplo, comprar livros de História, que são caríssimos, você não tem condições. Não é um salário compatível com o nosso grau de instrução, com a nossa responsabilidade que é educar, não sei se a gente ensina alguma coisa hoje. Mas, é desmotivante, nesse sentido. É injusto. Revolta, você sabe que é injusto, é muito injusto! Eu tinha que falar! (Entrevista 3).

Pode-se dizer que foram as experiências das entrevistadas 5 e 7 que fizeram com que elas se descobrissem, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Não é possível afirmar que se a entrevistada 3 tivesse tido algum envolvimento em movimentos sociais a sua maneira de encarar a profissão seria diferente. Pois, mesmo que as pessoas vivenciem a mesma situação, isso não significa que elas a experimentam da mesma forma.

Considerações finais

Os desafios enfrentados por aqueles que escolheram a carreira docente são muitos. Esses desafios vão desde a falta de recursos básicos, como giz ou papel, falta de diálogo entre os professores que impossibilita a realização de projetos interdisciplinares, entre outros. Todos esses desafios acabam por desestimular os docentes, deixando-os frustrados com relação à escolha da profissão.

Mesmo diante das várias dificuldades, ainda é possível, para alguns professores dizer que amam a profissão docente, que estão satisfeitos e não a trocariam por nada. Essa foi a opinião de duas entrevistadas, as quais possuem em comum o envolvimento em movimentos sociais.

Enfim, determinadas vivências pessoais, podem influenciar diretamente na percepção dos entrevistados acerca da forma como encaram a profissão docente. Ou seja, a satisfação profissional está diretamente relacionada às experiências ao longo da vida, tanto pessoal quanto profissional.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da História ou o ofício de historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger e REVEL, Jacques. A história nova. 5. ed. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAIN, E. A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. (Orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Projeto História. São Paulo, n. 15, abr. 1997. p. 13-49.

THOMPSON, Paul. Historiadores e História Oral. In: _____. A voz do passado: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.45-103.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Org.). História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.

Fontes

Entrevista 1. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 22 de agosto de 2008.

Entrevista 2. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 25 de agosto de 2008.

Entrevista 3. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 29 de agosto de 2008.

Entrevista 4. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 01 de setembro de 2008.

Entrevista 5. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 02 de setembro de 2008.

Entrevista 6. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 09 de setembro de 2008.

Entrevista 7. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 19 de setembro de 2008.