

UTOPIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS EM TESES DE DOUTORADO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (BARCELONA, 1991-2008)¹

Utopías políticas y educacionales en tesis doctorales sobre formación de profesores de historia

The Presence of Political and Educational Utopias on PhD Thesis about History Teacher's Education (Barcelona, 1991-2008)

CAROLINE PACIEVITCH²

Universidade Estadual de Campinas. Brasil

pacievitch@gmail.com

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI³

Universidade Estadual de Campinas. Brasil

veraluciderossi@gmail.com

Recibido: 01.02.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumo. O artigo analisa a presença de utopias político-educacionais em oito teses de doutorado sobre formação de professores de História/Ciências Sociais defendidas em universidades de Barcelona (Catalunha – Espanha). Os objetivos deste texto são, em primeiro lugar, oferecer um panorama destas teses e, em segundo lugar, rastrear as formas como as utopias são – ou não são – mobilizadas para atribuir significados para a formação docente. Compreendemos utopias político-educacionais como projetos para um mundo melhor, realizáveis, baseados em crítica ao tempo presente e que se concretizariam, em parte, por meio do trabalho docente. A análise ajuda a propor algumas interpretações sobre a importância de conhecer, compreender e explorar as utopias presentes na formação docente em História/Ciências Sociais, pois as perspectivas dos professores sobre sua profissão se relacionam com os seus significados políticos e tem impacto em suas concepções didáticas.

Palavras-chave. Utopias político-educacionais, formação de professores de História; responsabilidade docente; revisão de literatura.

Resumen. El artículo analiza la presencia de utopías políticas y educacionales en ocho tesis doctorales sobre formación de profesores de Historia/Ciencias Sociales presentadas en universidades de Barcelona (Cataluña – España). Los objetivos de este texto son, en primer lugar, ofrecer un panorama de estas tesis y, en segundo lugar, investigar las formas como las utopías son –o no son– mobilizadas para atribuir significados a la formación docente. Comprendemos utopías políticas y educacionales como proyectos para un mundo mejor, realizables, basados en críticas al tiempo presente y que se concretarían, en parte, por el trabajo docente. El análisis ayuda a ofrecer unas interpretaciones sobre la importancia de conocer, comprender y explorar las utopías presentes en la formación docente en Historia/Ciencias Sociales, pues las perspectivas de los profesores sobre su profesión se relacionan con sus significados políticos e impactan en sus concepciones didácticas.

Palabras clave. Utopías políticas y educacionales, formación de profesores de Historia; responsabilidad docente; revisión de literatura.

Abstract. This paper analyses the presence of political and educational utopias in history teachers' training in eight PhD theses from Barcelona universities (Catalunya – Spain). The analysis attempts, first, to offer an overview of the PhD thesis and, second, to investigate the ways in which political and educational utopias are –or are not– mobilized to give some meaning to teacher education. Political and educational utopias are understood as accomplishable projects for a better world based on criticism of the present day that can be accomplished by the work of teachers. The analysis supports the importance of understanding the presence of the political and educational utopias in history teachers' training, since the teachers' perspectives on the profession are related to their political meanings and influence their history didactics beliefs.

Keywords. Political and educational utopias, teacher training, teacher responsibility, literature review.

Em «The clergyman's daughter», George Orwell (2000) apresenta os pensamentos da jovem Dorothy quando ela começa a trabalhar como professora numa escola. As condições de vida e trabalho de Dorothy são precaríssimas. Mas o contato com as pupilas e a crença no poder emancipador do conhecimento faz com que tome uma decisão, que o autor assim descreve:

She felt quite differently towards her job from that moment onwards. A feeling of loyalty and affection had sprung up in her heart. This school was her school; she would work for it and be proud of it, and make every effort to turn it from a place of bondage into a place human and decent. Probably it was very little that she could do. She was so inexperienced and unfitted for her job that she must educate herself before she could even begin to educate anybody else. Still, she would do her best; she would do whatever willingness and energy could do to rescue these children from the horrible darkness in which they had been kept. (p. 214)

Ao deparar-se com uma realidade terrível e criticá-la, a filha do reverendo imagina e espera por um futuro diferente, idealizando projetos concretos para “resgatar” as crianças da “horrível escuridão” que a falta de saber lhes condenava. Talvez o sentimento dela seja semelhante ao de muitos professores, pelo que afirma Rosa Calatayud (1982) em obra acadêmica sobre utopias e educação:

La lucha entre realidad y deseo patente en el terreno de lo estético, de lo político y de lo social, hace del discurso utópico algo de continua permanencia en nuestro campo. Podríamos afirmar que toda la educación, todo el proceso educativo es una utopía, puesto es donde realidad y deseo pugnan continuamente por influir en el desarrollo humano. (p. 202)

O desejo de «influir no desenvolvimento humano» é, pelo visto, utópico e se pode constatar na literatura, no senso comum e em produções acadêmicas. Orwell (2000), porém, chama a atenção para os limites do desejo da jovem professora: ela era inexperiente e tampouco havia recebido formação suficiente para que pudesse modificar aquela escola. De fato, na continuação da narrativa, aparecem obstáculos de difícil interpretação para Dorothy. A frustração e a desistência tomam conta de seu espírito. Quiçá as utopias sejam, ao mesmo tempo, um perigo e uma fonte de sedução para a profissão, de que trata Paulo Freire (2001), no capítulo “Direitos humanos e educação libertadora”:

(...) se a educação pudesse tudo, e essa é a ingenuidade de muita gente ainda (...). Mas constata-se, histo-

ricamente, que a educação não pode tudo. Mas se ela não pudesse nada, não havia por que falar nos limites da educação. Mas é, exatamente, porque não podendo tudo, pode “alguma coisa”, que neste poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educador é saber qual é este *poder ser* da educação, que é histórico, social, político. (p. 98 – grifos originais)

Na reflexão sobre utopias, educação, conhecimento e transformação social, é necessário reconhecer os limites do trabalho docente sobre as grandes mudanças que se projetam para o mundo. Porém, é difícil não se deixar entusiasmar pelo potencial transformador da educação. É na esteira desta tensão entre emancipação e conformação que analisamos a presença de utopias político-educacionais em teses de doutorado sobre formação de professores de História defendidas em universidades da Província de Barcelona (Catalunha – Espanha). Trata-se de parte de uma pesquisa de doutorado mais ampla, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (2009-2012), que contou com estágio de Doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona (2010-2011). Na ocasião, estudaram-se – em abordagem comparativa – teses de doutorado defendidas na Província de Barcelona e no Estado de São Paulo (Brasil), cotejados a testemunhos de professores de História/Ciências Sociais dos mesmos espaços geográficos.

Para o presente artigo, destacamos as oito teses de doutorado sobre formação de professores de História que foram defendidas na Universidade Autônoma de Barcelona e na Universidade de Barcelona, localizadas no processo de coleta de fontes realizado entre 2010 e 2011⁴. Em nosso entendimento, na esteira de Carlo Ginzburg (1999), estas fontes não oferecem, por si só, significados prontos e coesos e, sim, indícios e sinais que seguimos e cotejamos aos interrogantes e demais referenciais teórico-metodológicos da investigação, como ensina Jacques Le Goff (2003). Questionadas, constroem-se significados múltiplos, a ser contextualizados e contrastados com outras fontes e, mesmo assim, nem todos os seus sentidos serão apreendidos. Oferecemos, portanto, apenas uma das interpretações possíveis sobre a presença de utopias político-educacionais em teses sobre formação de professores de História.

Os objetivos do artigo são, em primeiro lugar, oferecer um panorama geral das teses de doutorado, apresentando semelhanças e diferenças nos objetos de estudo, nos referenciais teórico-metodológicos e nas fontes documentais utilizadas. Em segundo lugar, rastreamos as formas pelas quais utopias político-educacionais são – ou não

são – mobilizadas em propostas para a formação docente em História. Antes disso, porém, é necessário esclarecer quais são os referenciais teórico-metodológicos que sustentam este tipo de investigação. Portanto, o artigo está dividido em três partes: 1) breves explicações sobre o conceito de utopias político-educacionais em sua relação com a formação docente; 2) apresentação dos temas, objetivos e referenciais das fontes documentais em análise; e 3) análises sobre a presença de utopias político-educacionais em teses de doutorado sobre formação de professores de História.

UTOPIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Compreendemos utopias político-educacionais como projetos de um mundo melhor, realizáveis, baseados em profunda crítica ao presente e que se concretizariam, em parte, pelo trabalho docente. As utopias como objeto de estudo justificam-se por sua significativa presença no vocabulário corrente atual, como demonstrou Margarida Salomão (2009)⁵. Para Berriel (2012), o tema é atual porque as utopias não apenas constroem visões “ficcionais do futuro” como refletem sobre o presente e “(...) criam uma imagem do mundo a partir das opções históricas postas pela realidade” (p.6).

Os autores da chamada “Escola de Lecce”, baseados criticamente nos estudos de Ernst Bloch, procuram rebater interpretações negativas sobre a utopia, principalmente no mundo acadêmico. Para Colombo (2009), utopia não é uma invenção avessa à realidade e à história, nem irreal, já que trabalha pela realização de seus desejos. Quarta (2009) demonstra as relações férteis entre utopia, história e esperança. Para este pensador, as utopias nascem de insatisfação com o presente e, a partir daí, elaboram projetos históricos. Estes projetos, por desejarem um mundo melhor, mais justo, para todos, podem ser entendidos como políticos.

Baczko (1989) demonstra as possíveis relações entre utopia, vidência política, radicalismo revolucionário ou expressão reacionária (p.29), permitindo-nos estabelecer o diálogo entre utopias e política⁶, sem a necessidade de restringir-se às suas expressões literárias. Marilena Chauí (2008) admite que “(...) o discurso utópico pode inspirar ações ou uma *utopia praticada*, que assume o risco da história” (p.8 – grifos originais).

Argumentamos, portanto, que o tema é atual e que as utopias podem estar presentes em vários tipos de discurso (e não apenas em obras literárias), concretizando-se

como projeto histórico, em estreita relação com a política. Entretanto, para fechar o diálogo com os exemplos oferecidos por Orwell, Calatayud e Freire, ainda nos falta articular utopia, política e formação de professores de História.

Há pesquisadores que se dedicaram a compreender, especificamente, utopias educacionais ou pedagógicas e demonstraram como elas circulam pela sociedade. Talvez, por definir perfis ideais de professor, possam influenciar a formação docente. De acordo com as discussões de Boto (2003b), Piozzi (2007) e Cambi (1999), construir algo novo tem sido mote da educação desde Rousseau, ao procurar realizar o ideal humanista de mudar o mundo pela via do conhecimento e da razão. Porém, na opinião de Shiroma y Evangelista (2004), organismos internacionais colonizam discursos utópicos educacionais, na tentativa de impor seus próprios objetivos. Dessa forma, as inúmeras possibilidades despertadas pelo viés emancipador da educação correm riscos perante o forte poder de influência de grupos economicamente dominantes. Isso ilustra a tensão entre as utopias educacionais para a emancipação e para a conformação humana.

A imposição – totalitária – de um único projeto de futuro sobre os jovens, na escola, é interpretada por Hannah Arendt (2009) como uma das possíveis consequências de construir a educação via premissas utópicas. Em “A crise na educação”, a pensadora utiliza problemas vividos pelo sistema educacional dos Estados Unidos nos anos 1950 como pretexto para refletir sobre algumas ideias que ela desenvolveu ao longo de sua obra (como milagre, nascimento e responsabilidade). Arendt criticou certas interpretações sobre Educação, que, em seu modo de ver, pregavam a omissão dos adultos sobre suas responsabilidades: proteger os jovens de uma exposição precoce ao mundo público, preservar a tradição face ao esquecimento e defender a possibilidade de mudança frente a imposições totalitárias. Para ela, mudar o mundo procurando “encaixar” as pessoas em modelos pré-estabelecidos de futuro (utopias, em seu vocabulário) é o mesmo que retirar dos jovens a oportunidade de construir seus próprios futuros. E, no pensamento arendtiano, a capacidade humana de criar o novo é o que permite que as coisas continuem existindo. Ela diz:

Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir à terrível conclusão platônica: banir todos os velhos do novo estado a fundar. Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser

cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político, pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. (Arendt, 2009, p. 26)

Seguindo este pensamento, Arendt (2009) compreende o educador como alguém que trabalha na íntima relação entre presente, passado e futuro. Ele possui (ou deve possuir) *amor mundi*, isto é, desejo de que o mundo continue a existir, assumindo seus problemas e propondo alternativas para saná-las. Na sua visão, o professor, portanto, cumpre as seguintes tarefas: *a)* oferece conhecimento, isto é, a tradição, que aprofunda o pensamento dos jovens; *b)* cria estratégias didáticas para que na escola se possa refletir sobre o mundo, mas que não seja ainda necessário tomar decisões públicas, que cabem aos adultos; e *c)* por amor ao mundo, abre mão de suas próprias utopias, permitindo a continuidade da história pela emergência do novo. Talvez aqui seja interessante voltar ao exemplo de Dorothy. Sua felicidade estava em oferecer conhecimento para as jovens pupilas, acreditando, como uma boa humanista (Chauí, 2008, p. 8-9), que o conhecimento poderia mudar suas vidas⁷. A questão que se faz, por consequência lógica com nosso objeto de estudo: que relação pode ter isso com a formação docente em História?

AS TESES: TEMAS E REFERENCIAIS

Conta-nos George Orwell sobre os problemas de Dorothy para ensinar História: «History was the hardest thing to teach them. (...) First she tried taking history books out of the public library and reading them aloud to the children; but that method failed” (2000, pp. 221-222). Ora, Dorothy só podia contar com suas próprias experiências na escola, suas perspectivas pessoais sobre o tipo de conhecimento necessário às jovens e a certeza de que

o que receberam anteriormente não era o correto. Porém, ela não pode contar com uma formação específica para ensinar História. Este ponto nos conduz a interrogar as fontes documentais.

Formação de professores é um processo amplo, que acontece primordialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas que não se descola das vivências pessoais, das perspectivas culturais e políticas e das práticas profissionais de cada futuro docente. Interpretar o ensino de História como ferramenta utópica para a mudança do mundo não é inato. Logo, algo ou alguém precisa transmitir aos futuros docentes as exigências concernentes à sua profissão, tanto teorias e técnicas, quanto elementos afetivos e políticos.

Na Espanha, via de regra, a formação didática e pedagógica é complementar à Licenciatura. Os futuros docentes – já graduados em suas respectivas áreas – têm contato com conhecimentos e práticas educacionais em outra etapa da vida acadêmica. Desde 1970 até 2009, esta etapa chamava-se *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP), que poderia ter entre 120 e 300 horas de duração. Atualmente, o professor de *Enseñanza Secundaria de Ciencias Sociales/Historia*, na Província de Barcelona, ao concluir sua carreira específica (com 3 ou 4 anos de duração), dirige-se a uma Faculdade de Educação e opta pelo *Màster de formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes* com duração de dois períodos letivos.

As fontes documentais aqui analisadas interpretam e criticam o CAP, oferecendo sugestões que, em parte, foram contempladas na concepção do *Màster*. Outras teses analisam a formação de professores de História em países da América Latina e os contextos são outros. A Tabela 1 apresenta alguns dados gerais sobre as fontes documentais⁸.

Tabela 1. Teses de doutorado sobre formação de professores de História/Ciências Sociais defendidas na Província de Barcelona

Autor	Origem	Título	Local	Ano	Orientador
Carmen Guimerà	Espanha	Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria	UAB	1991	Mario Carretero
Joan Pagès	Catalunha	El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB a Catalunya	UAB	1993	Pilar Benejam
Liliana Bravo	Chile	La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso	UAB	2002	Joan Pagès
Agnès Boixader	Catalunha	Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat. Una recerca-acció	UAB	2004	Joan Pagès
Carlos Ferreira	Brasil	A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil	UAB	2004	Maria Jesús Comellas
Nelson Vásquez	Chile	La formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional	UB	2004	Joaquim Prats
Maria Paula González	Argentina	Los profesores y la historia Argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires	UAB	2008	Joan Pagès
Tomás Villaquirán	Venezuela	La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado	UB	2008	Joaquim Prats

Alguns dados, como a presença de doutores latino-americanos, a concentração dos estudos na UAB e na UB e a recorrência dos orientadores são facilmente constatáveis pela visualização da tabela. Quanto aos objetos de estudo, predominam: “pensamento do professor de História/Ciências Sociais”, “currículo e programas de formação de professores – inicial e continuada” e “saberes e práticas docentes”. Porém, todas as teses passaram por temas que facilmente dialogam entre si. Os objetivos foram estabelecidos de forma coerente aos temas: Guimerà (1991), Vásquez (2004), González (2008) e Villaquirán (2008) compartilham objetivos de compreender e interpretar o pensamento, as percepções, os saberes, as ações ou as crenças dos professores a respeito do currículo, do ensino da História recente ou de reformas educacionais e/ou políticas. Já os trabalhos de Bravo (2002), Ferreira (2004), Pagès (1993) e Boixader (2004) analisam e avaliam ações formativas e inovações curriculares, tanto por meio de testemunhos docentes quanto pelo acompanha-

mento de experiências na formação inicial e/ou continuada de professores de História/Ciências Sociais.

Todas as teses preferem a abordagem qualitativa e nenhuma analisa a formação de professores sem recorrer a depoimentos de docentes em atividade, sempre articulados a outros tipos de fontes documentais. Utilizam questionários abertos, semiabertos ou fechados, observação de aulas, atas de reuniões, projetos de cursos, legislação, pesquisa-ação, depoimentos de alunos, entre outras. Destaque-se o profundo respeito aos docentes e à sua palavra, sempre contando com as necessárias críticas. O grande alvo dos ataques das teses são as políticas educacionais, refletidas, principalmente, na má qualidade dos currículos e nas condições de trabalho dos professores.

As teses mais antigas e as latino-americanas se destacam pela extensa revisão de literatura, quiçá pela necessidade

de divulgar discussões dispersas, não apenas sobre formação docente, mas sobre ensino de História em geral. O Gráfico 1 transmite o número de citações aos autores que se dedicam exclusivamente ao tema da formação de professores de História/Ciências Sociais.

Gráfico 1. Autores mais citados sobre formação de professores de História/Ciências Sociais nas teses apresentadas em Barcelona



Nota-se o diálogo com autores espanhóis, estadunidenses ou ingleses. Duas marcas comuns no referencial teórico-metodológico adotado nestas fontes documentais são a estratégia qualitativa de pesquisa e a proeminência de perspectivas que poderíamos chamar de crítico-reflexivas sobre o professor de História/Ciências Sociais. Isso se reflete na concepção profissional exposta nas teses, em que o professor precisa ser consciente dos problemas que afetam seus alunos e suas comunidades, promovendo soluções eficazes para solucioná-los. O fato de o referencial teórico favorito girar em torno de “pensamentos e perspectivas” de professores não significa que a ligação entre o trabalho do docente de História/Ciências Sociais esteja ausente de vinculações políticas, ou que inexistam discursos utópicos.

Perspectivas adquiridas desde os primeiros contatos com a escola são responsáveis por grande parte da identidade docente. Porém, a formação institucional possui uma parcela considerável de influência sobre a forma como os professores interpretam suas obrigações profissionais. Isso é ainda mais importante em tempos em que a variedade de papéis impostos à escola é enorme. Na sequência, destacamos a presença das utopias político-educacionais nas teses, para, ao final, relacioná-las com as propostas e novas perguntas para a formação docente em Ciências Sociais/História.

PRESENÇA DE UTOPIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS

Realizamos a leitura das teses em busca de sinais de que as utopias político-educacionais – projeção de um futuro melhor no campo pedagógico, político ou social, (Colombo 2009; Dubois, 2009) – fizessem parte das reflexões sobre formação de professores de História/Ciências Sociais, a partir de diferentes referenciais teóricos. Em alguns casos, não percebemos preocupação imediata, por parte do autor da tese, para com as relações entre a formação dos professores e as utopias. No entanto, há menções nas citações diretas de entrevistas ou, indiretamente, na elaboração do perfil ideal do professor de História/Ciências Sociais. Em outros casos, os pesquisadores formulam claramente sua preocupação a esse respeito. Há teses em que tanto o autor quanto suas fontes tratam das utopias. Apesar da diferença de ênfase, existe um tópico em comum: a esperança de que a formação (baseada em diversos modelos teórico-metodológicos) contribua para a mudança no ensino de História.

Das oito teses, as de Guimerà (1991), de Vázquez (2004) e de Villaquirán (2008) apresentam de um modo mais breve as utopias político-educacionais de professores de História/Ciências Sociais. As outras cinco teses (Pagès, Boixader, Ferreira, Bravo e González) alongam-se nas explicações das relações entre o professor de História/Ciências Sociais e a constituição de utopias político-educacionais. O tema aparece desde a mais antiga (Pagès, 1993) até a mais recente (González, 2008).

Guimerà (1991) alerta para a falta de sentido atribuído à profissão, dada a complexidade dos deveres como docente e cidadão (p. 497). Vázquez (2004) também reconhece essa dificuldade quando ressalta o número de docentes que desistiria da profissão, se pudesse. Seriam sinais de utopia regressiva, quando os professores acreditam que a escola era melhor no passado (Almeida neto, 2002)? Ou de que o caminho para a inovação se encontraria no retorno, ao que Dubois (2009) classifica como utopia reacionária? Em parte, a frustração com os resultados obtidos na profissão – distantes das utopias dos docentes – conduziria ao imobilismo (o abandono da profissão) ou, então, ao desejo de retorno à “idade de ouro”: a um tempo (imaginário) em que alunos, escolas e professores eram melhores.

Segundo Vázquez (2004), este desânimo se deve às dificuldades de enfrentar a função social do professor. De todas as teses analisadas, acredita-se que esta seja a que apresente maior teor de visões negativas sobre o potencial de atuação do docente de História/Ciências Sociais

para a mudança. O autor enuncia sua utopia educacional no prefácio da tese: ele acredita no poder do conhecimento histórico para o bem-estar das pessoas. Para Vásquez, os professores, hoje, seriam responsáveis por transmitir cultura e não por criá-la, daí a diminuição de seu *status* como intelectual e líder social. A sociedade dos últimos 30 anos mudou muito e oferece poucos parâmetros para a tomada de decisões.

Villaquirán (2008) destacou elementos que podemos considerar como sinalizadores de utopias político-educacionais, em narrativas de docentes por ele analisadas, como a crítica, a inovação e a responsabilidade (p.384) e o dever de transmitir conhecimentos (p.355). Alguns de seus entrevistados afirmaram possuir compromisso social mais forte do que professores que não ensinam história (Villaquirán, 2008, p.802). Na maioria das aulas observadas pelo autor, o pensamento bolivariano foi abordado (direta ou indiretamente), mas percebeu poucas inovações em termos de metodologias, técnicas e materiais utilizados. Quanto às utopias, aparecem mais claramente na declaração de um dos professores, que acredita transformar a sociedade e ajudar os jovens (p.343).

Além de mostrar a presença das utopias nos depoimentos dos professores, Villaquirán (2008) critica a utopia neoliberal porque ela impõe um caminho único, isto é, o Capitalismo, posição que reconhecemos também em Shiroma e Evangelista (2004). Para o autor, a geração atual é responsável por contradizer esta tendência ao denunciar as desigualdades e injustiças. Ele trata da utopia como desejo de mudar o mundo (Quarta, 2009), como um sentimento que estaria na gênese de grandes mudanças (Dubois, 2009; Chauí, 2008), mas lhe confere pouco espaço nas páginas subsequentes de sua tese.

Boixader (2004), Ferreira (2004) e Pagès (1993) enunciam suas implicações pessoais nas pesquisas, que se relacionam com crenças no potencial inovador das disciplinas de História/Ciências Sociais e no papel do professor-investigador (e do investigador-formador) como portador da inovação e da esperança. Nos “Agradecimentos”, Joan Pagès mencionou o grau de *il·lusió*⁹ com que muitos professores trabalharam na criação de um novo currículo (objeto de sua tese). Este autor afirmou assumir os princípios da Escola Ativa, desde uma perspectiva da esquerda, liberal, progressista, radical, crítica, a partir de uma atitude realista, pragmática e participativa (p.20). Para ele, os professores se consideravam responsáveis diretos pela concretização da Reforma, mas a falta de atenção por parte da administração fez com que perdessem a vontade e a *il·lusió* de participar e mudar suas práticas. O encontro da utopia com a frustração assume

o risco de desmobilização. No entanto, neste caso, vontade e responsabilidade emergiram da utopia parcialmente frustrada, realimentando o compromisso.

Na tese de Agnès Boixader (2004), utopias político-educacionais sustentam várias decisões de caráter teórico-metodológico, pois ela interliga o objeto de estudo a sua história de vida e aos movimentos sociais de que participava então, sempre destacando a democracia e a liberdade como princípios – seus e dos professores participantes, desejosos de realizar mudanças. Boixader transformou estes princípios em projeto de pesquisa, buscando garantias institucionais para a inovação. A utopia, aqui, é sempre progressiva ou militante, como diz Dubois (2009), voltada para os alunos e para o poder do conhecimento histórico quando bem ensinado.

Carlos Augusto Lima Ferreira (2004) parece defender que um significativo processo de formação docente – crítico, comprometido, pesquisador, prático, reflexivo – é o meio para concretizar a utopia do ensino de História de boa qualidade. Para ele, o poder público deve oferecer condições dignas de trabalho nas escolas. Mesmo assim, não ignora a responsabilidade dos professores para a concretização das mudanças (acompanhando a literatura sobre formação de professores de História/Ciências Sociais predominante na Espanha). Para ele, não se trata apenas de formar o professor-pesquisador, mas de garantir mudança de atitudes a fim de formar consciência crítica, a serviço da sociedade:

Requer dos professores (principalmente) e dos alunos uma preparação para tal, *força de vontade* para fazer as transformações das relações do ensino tradicional (...) para o ensino questionador e *libertador*, com a perspectiva de *buscar novos horizontes*, não só didático-metodológicos como também de conteúdos. (Ferreira, 2004, p. 17 – grifos adicionados).

Para Ferreira (2004), a criação de novos currículos para a formação de professores de História (em que se articulam conhecimentos historiográficos e pedagógicos) é um compromisso com a transformação. O professor reflexivo e comprometido com as mudanças deveria, para este autor, ser o objetivo maior dos cursos de formação.

Liliana Bravo (2002), que analisou as duas propostas de formação de professores de História/Ciências Sociais então vigentes na UAB, foi menos explícita que Ferreira (2004) e Boixader (2004). A partir do estudo de Dewey, ela compreendeu o seu trabalho como espaço de abertura intelectual, responsabilidade e sinceridade (p. 84-85). A maior parte das menções à utopia vem da interpretação

que fez dos depoimentos dos futuros professores. Ao analisar as respostas dos alunos do CAP 2001/2002, verificou que aqueles que tinham maior matiz vocacional foram mais bem-sucedidos, coesos e participativos ao longo de todo o curso.

O elemento vocacional aparece pouco nas demais teses, de forma explícita, mas Bravo (2002) não hesita em utilizá-lo, ao criticar posturas céticas perante o potencial transformador do professor. A utopia no sentido regressivo ou negativo¹⁰ aparece nesta tese, mas apenas quando Bravo critica certas posturas dos alunos estudados. No entanto, a autora parece entender a utopia como impulso transformador e mobilizador (Quarta, 2009; Colombo, 2009; Chauí, 2008).

Ela acrescenta que não cabe ao professor, como profissional, mudar a sociedade. Seu papel é transformar o ensino e recusar o pessimismo. Bravo (2002) espera que a reflexividade crítica – adquirida na formação inicial ou continuada – não permita que os futuros docentes desistam de seu compromisso quando se depararem com as dificuldades.

Uma dessas dificuldades foi estudada por González Amorena (2008), a qual se concentra no problema da neutralidade e do potencial de intervenção social por parte dos professores. Ela cita Hannah Arendt (em “A crise na educação”, 2009) em diálogo com Joan Carles Mélich e aposta que o objetivo da educação deve ser a autonomia e a responsabilidade com o outro. Isso inclui a memória e os testemunhos sobre fatos negativos que não podem se repetir e precisam ser compreendidos. Para González, o ensino de História é um ato político, já que os adultos são responsáveis por oferecer referências aos jovens. Assim, eles poderão interpretar o passado e planejar seu futuro.

Essas cinco últimas teses apresentam a visão da educação como transformadora e construtora da cidadania de forma mais intensa do que as três primeiras. As utopias políticas dos autores estão presentes, quando tratam da inovação e da esperança (principalmente Pagès, Boixader e Ferreira). Esta crença, no entanto, pode recair na tensão entre a ilusão e a desilusão, quando a utopia incorpora tarefas demasiadamente pesadas para um indivíduo, sobrecarregando-o de responsabilidades e causando angústia e desmobilização.

Os problemas levantados pelas oito teses aqui analisadas giram em torno da ideia de que um bom processo formativo é capaz de mudar os professores, desde que aja sobre seus pensamentos, suas crenças e seus conhecimentos acadêmicos (Guimerà, Pagès, Bravo, Boixader, Ferreira e Vllaquirán). Baseadas, como indicado anteriormente, em autores espanhóis e norte-americanos, as teses defendem que

o professor de História/Ciencias Sociales deve ser reflexivo e crítico. Nas revisões teórico-metodológicas, representantes desse pensamento são tomados como um conjunto e predominam as citações a José Gimeno Sacristán.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

George Orwell não tinha a intenção de oferecer lições sobre o processo de formação de docentes. Mas seu livro nos permite penetrar nos sonhos e nas dificuldades de uma jovem professora:

She thought and dreamed of teaching; she took books out of the public library and studied theories of education. She felt that quite willingly she would go on teaching all her life, even at ten shillings a week and her keep, if it could always be like this. It was her vocation, she thought. (Orwell, 2000, pp. 225-226)

Neste trecho, Orwell chama a atenção para elementos caros às teses em análise: a remuneração e as condições de trabalho, o apego à profissão e a importância de dominar certos conhecimentos básicos. O teor das teses, em geral, denota que o potencial transformador do professor acontece no ensino de História/Ciencias Sociales nas escolas – e não na sociedade como um todo. Os autores incentivam o abandono de práticas tradicionais (notadamente, a aula expositiva) e a criação de alternativas, adequadas a cada grupo de alunos. O objetivo maior é que os jovens desenvolvam espírito crítico, tolerante e reflexivo. Portanto, o professor precisa, ele também, portar esses adjetivos. Apesar de existirem várias sugestões, ainda não se define, com exatidão, o que os programas de formação devem fazer para incorporar a “reflexão” e a “críticidade” na formação inicial.

Algumas pistas, no entanto, se revelam. Entre elas, a ênfase na Prática, em diálogo com a Didática Específica. Montserrat Casas (2000), uma das inspiradoras destas teses, reflete o rol de obrigações a que a formação docente precisa responder:

(...) a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, de diagnosticar la situación de aprendizaje individual y de grupo, de concretar las propuestas curriculares a las situaciones reales y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten la formación del pensamiento social crítico y creativo del alumnado, y ha de ser capaz de diseñar, desarrollar, analizar y evaluar su práctica e intervención educativa desde una *perspectiva crítica y reflexiva*. (p. 115-6 – grifos adicionados)

Não importa tanto que sejam ou não as Universidades que conduzam essa tarefa, desde que as recomendações provindas da Academia sejam incorporadas. Levar em consideração as perspectivas, as memórias e os sentimentos dos docentes é outra pista recorrente. Guimerà, Pagès, Boixader, Ferreira e Vásquez tratam das condições de trabalho e valorizam aspectos pessoais (afetos e sentimentos) que facilitam o desempenho dos professores.

Apesar de constatarem que os professores participantes, em grande medida, consideraram pouco proveitosa a formação pedagógica para sua prática profissional, a crença em sua força é o elemento de maior destaque, no que se refere aos problemas e às propostas feitas pelas teses. A aprendizagem ao longo da prática é vista como mais eficiente do que aquela que acontecia no *CAP* ou no *Màster*.

Portanto, parece-nos que uma das formas pelas quais as utopias político-educacionais se apresentam nestas teses é a confiança na formação inicial e continuada de professores críticos e reflexivos, que deveria estimular os do-

centes a articular demandas sociais que se impõem sobre a escola com o potencial do conhecimento histórico escolar. Neste sentido, a excelência na relação entre teoria e prática estaria conjugada com uma visão positiva sobre o “compromisso” ou a “responsabilidade” do professor, nas propostas formuladas nas teses.

Quando Hannah Arendt (2009) articula a autoridade do professor com o conhecimento que possui e ensina, defende esta tarefa como assunção da “responsabilidade pelo mundo”. Para ela, só podem ser professores aqueles que assumem representar a trajetória da humanidade para os mais jovens e que, por amor à continuidade do mundo, estimulam a abertura de novas ideias. Quiçá, as propostas para a formação docente em História/Ciências Sociais aqui discutidas ganhem a forma de utopias da responsabilidade docente pelo mundo, pois concentram a tarefa do professor no ensino do conteúdo histórico, mas estimulam sua abertura para os desafios enfrentados pela sociedade atual, expressando, quase sempre, significativa confiança no poder de transformação presente no estudo da História.

NOTAS

¹ Esta pesquisa desenvolveu-se com auxílio da Bolsa Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior do governo federal (Capes, 2010-2012) e Bolsa de Estágio de Doutorado no Exterior Capes/Fundación Carolina (2010-2011).

² Caroline Pacievitch: Professora substituta da Universidade Estadual de Campinas e professora de Ensino Fundamental do Colégio Poliedro. Licenciada em História e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com bolsa da Capes e da Fundación Carolina.

³ Vera Lúcia Sabongi De Rossi: Professora titular da Universidade Estadual de Campinas. Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

⁴ Utilizaram-se as seguintes bases de dados: Tesis en Xarxa (<http://tesisenxarxa.net>); Biblioteca da Universitat Autònoma de Barcelona <http://www.uab.es/servlet/Satellite/bibliotecas-1259912737626.html>; Biblioteca da Universidad de Barcelona <http://www.bib.ub.edu>; Dialnet <http://dialnet.unirioja.es> e acervo físico do *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials* da UAB.

⁵ Nas fontes periodísticas estudadas pela autora, 30% das menções à utopia referiam-se a “projeto político” e apenas 11% como “projeto impossível” (p. 259).

⁶ Como faz, por exemplo, Ivone Gallo em *Utopia e socialismo* (Revista *Morus*).

⁷ Cabe uma ressalva ao tipo de conhecimento a ser oferecido/transmitido/construído na escola, pelo educador que é «responsável pelo mundo», apontada por Jean-Claude Forquin na introdução de «Escola e Cultura». Hannah Arendt não entra nesta discussão, embora a reconheça, afirmando que deixa os problemas didáticos para os especialistas.

⁸ Todas as tabelas e todos os gráficos presentes neste artigo foram elaborados pelas autoras, a partir das fontes documentais citadas.

⁹ Esta palavra possui um equivalente em castelhano e, segundo o Dicionário Online da Real Academia Española, significa, entre outras acepções: “*Esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo*”. Ilusión. En: Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 22ª edición. [em línea] www.rae.es (Consulta, 14 set. 2011).

¹⁰ Cosimo Quarta (1987), no capítulo “Paradigma, ideale, utopia”, critica a possibilidade de se nomear como utopia projeções negativas ou catastróficas sobre o futuro, como são, por exemplo, livros de George Orwell (1984) e Aldous Huxley (*Brave New World*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA NETO, A.S. (2002). «Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores». São Paulo: Universidade de São Paulo. (Tesis doctoral).
- ARENDDT, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 21-56.
- BACZKO, B. (1989). «Utopia». *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Anthropos Homem, pp. 67-101.
- BERRIEL, C.E. (2012). «Entrevista a Cristiane Kämpf». *Jornal da Unicamp*. 520, pp. 6-7.
- BOTO, C. (2003). «Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet». *Educação & Sociedade*. 24(84), p. 735-762.
- CALATAYUD, R. (1982). «La utopía educativa en el pensamiento contemporáneo». En: VICO, M.; CALATAYUD, R. e RUBIO, J. *Utopía y educación*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 199-216.
- CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, pp. 195-219.
- CASAS, M. (2000). «Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales». En: PAGÈS, J.; TRAVÉ, G. e ESTEPA, J. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales: la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 115-139.
- CHAUÍ, Marilena. (2008). «Notas sobre utopia». *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, p. 7-12. [em línea] <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60nsp1/a0360nsl.pdf> (Consulta, 23 fev. 2012).
- COLOMBO, A. (2009). «La nuova linea dell'utopia». *Revista Morus: Utopia e Renascimento*, 6, pp. 55-59.
- DUBOIS, C.-G. (2009). *Problemas da utopia*. Campinas, SP: Unicamp – IEL.
- FORQUIN, J.-C. (1991). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.
- GINZBURG, C. (1999). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Mu-chnik.
- LE GOFF, J. (2003). *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, pp. 5 25-539.
- ORWELL, G. (2000). *The clergyman's daughter*. London: Penguin Books.
- PIOZZI, P. (2007). «Utopias Revolucionárias e Educação Pública: rumos para uma nova “cidade ética”». *Educação & Sociedade*. 28 (100), pp. 715-735.
- QUARTA, C. (1987). «Paradigma, ideale, utopia: tre concetti a confronto». En: COLOMBO, A. (Org.). *Utopia e distopia*. Milão: Franco Angeli, pp. 175-202.
- QUARTA, C. (2009). «Livelli del pensiero utopico: antropologia, storia, letteratura». *Revista Morus: Utopia e Renascimento*, 6, pp. 229-243.
- SALOMÃO, M. (2009). «Metáforas da utopia no espaço público contemporâneo: evidências lingüísticas em português». *Revista Morus: Utopia e Renascimento*, 6, pp. 255-260.
- SHIROMA, E. e EVANGELISTA, O. (2004). «A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente». *Perspectiva*. 22(02), pp. 525-545.

Fontes documentais:

- BOIXADER, A. (2004). «Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat.: Una recerca-acció». 2004. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- BRAVO, L. (2002). «La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- FERREIRA, C.A.L. (2004). «A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil». Barcelona: Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona. (Tesis doctoral).
- GALLO, I. (2009). «Utopia e socialismo». *Revista Morus: Utopia e Renascimento*. Campinas, 6, pp. 245-253.
- GONZÁLEZ, M.P. (2008). «Los profesores y la historia argentina reciente: Saberes y prácticas de docentes de Secundaria de Buenos Aires». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- GUIMERÀ, C. (1991). «Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria». Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral).
- PAGÈS, J. (1993). «El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- VÁSQUEZ, N. (2004). «La formación del profesorado de Historia en Chile: La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional». Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral).
- VILLAQUIRÁN, T. (2008). «La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana: visión del profesorado». Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral).