

# UTOPIA E RESPONSABILIDADE DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Caroline Pacievitch\*

---

Pacievitch, Caroline (2014). "Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 87-112. Manizales: Universidad de Caldas

---

## RESUMO

Este artigo oferece algumas reflexões sobre a presença de utopias político-educacionais na formação de professores de História/*Ciencias Sociales*. Utopias político-educacionais são compreendidas como projetos de um mundo melhor, realizáveis, baseados em profunda crítica ao presente. As fontes documentais são teses de doutorado sobre formação de professores de História/*Ciencias Sociales* da Província de Barcelona (Espanha) e do Estado de São Paulo (Brasil), entendidos como documentos-monumento. Dialoga-se com autores tais como Arrigo Colombo e Claude-Gilbert Dubois, entre outros. A abordagem comparativa permitiu lançar algumas luzes para a complexidade das perspectivas pessoais e do caráter ideológico que envolve a formação de professores de História/*Ciencias Sociales*. Ao cotejar os argumentos pró e contra a presença das utopias político-educacionais na formação docente, percebe-se que as teses paulistas e de Barcelona possuem a mesma preocupação: que o professor possua alto nível de conhecimento acadêmico articulado com a prática. Porém, este conhecimento é inócuo sem a compreensão de que sua profissão cumpre um papel na construção de um mundo melhor. Acredita-se que as teses sobre formação de professores de História/*Ciencias Sociales* encontraram na enunciação de utopias político-educacionais uma chave possível para preservar a responsabilidade docente para o mundo: ensinar história – e ensinar bem – para que os jovens possam construir seus próprios futuros.

**PALABRAS CLAVE:** utopias, responsabilidade docente, formação de professores de História.

---

\* Formación profesional: Licenciatura em história (UEPG), Formación doctoral: doutorado em educação (Unicamp) Universidad: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Facultad: Faculdade de Educação, Departamento: Departamento de Ensino e Currículo. Área: Área de Ensino de História. Correo: pacievitch@gmail.com

**Recibido 4 de febrero de 2014, aceptado 15 de abril del 2014.**

## UTOPIA Y RESPONSABILIDAD DOCENTE: FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA

### RESUMEN

El artículo ofrece reflexiones sobre la presencia de utopías políticas y educacionales en la formación de profesores de Historia/Ciencias Sociales. Utopías políticas y educacionales son proyectos para un mundo mejor, plausibles y basados en profunda crítica del tiempo presente. Las fuentes documentales son tesis doctorales sobre formación de profesores de Historia/Ciencias Sociales de la provincia de Barcelona (España) y del estado de São Paulo (Brasil), comprendidas como documentos-monumento. Se dialoga con autores tales como Arrigo Colombo, Claude-Gilbert Dubois, entre otros. La investigación comparativa permite iluminar la complejidad de las perspectivas personales y del carácter ideológico que recubre la formación de profesores en Historia/Ciencias Sociales. En el análisis de los argumentos a favor o en contra de la presencia de las utopías político-educacionales en la formación docente, se nota que las tesis paulistas y de Barcelona demuestran la misma preocupación: que el profesor tenga alto nivel de conocimiento académico articulado con la práctica. Sin embargo, este conocimiento es considerado inocuo sin la comprensión de que su profesión ejerce un papel en la construcción de un mundo mejor. Se cree que las tesis sobre formación de profesores de Historia/Ciencias Sociales, han encontrado en la enunciación de utopías una clave posible para preservar la responsabilidad docente para el mundo: enseñar historia —y enseñarla bien— para que los jóvenes puedan construir sus propios futuros.

**PALABRAS CLAVE:** utopías, responsabilidad docente, formación de profesores de Historia.

## UTOPIA AND TEACHER RESPONSIBILITY: HISTORY TEACHERS TRAINING

### ABSTRACT

This paper offers some thoughts about the presence of political and educational utopias on History/Social Sciences teachers' training. Political and educational utopias are plausible projects for a better world based on profound criticism to the present day. Documentary sources are Doctoral thesis on History/Social Sciences teachers training from the Province of Barcelona (Spain) and the State of São Paulo (Brazil), studied as document-monuments. A dialogue with authors such as Arrigo Colombo, Claude-Gilbert Dubois and others is performed. The comparative research allows enlightening the complexity of personal perspective and the ideological character that restores History/Social Sciences teacher's training. In the analysis of the arguments for and against the presence of political-educational

utopias in teachers' training, the Sao Paulo and the Barcelona theses show the same concern: the teacher has high academic knowledge articulated with practice. However, this knowledge is considered innocuous without the understanding that his profession has a role in the construction of a better world. It is believed that the thesis about History /Social Sciences teachers training have found a possible key to preserve teachers' responsibility for the world on utopias enunciation: teach History –and do it well– for the young pupils can construct their own future.

**KEY WORDS:** utopias, teacher responsibility, history teacher's training.

## INTRODUÇÃO

“Por que tão poucos querem ser professor” é a pergunta que introduz a publicação especial da Revista *Nova Escola*, que apresenta dados de pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2009). Na publicação, jovens concluintes do Ensino Médio explicam por que não pleiteariam vagas em cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Os baixos salários são o argumento mais forte, mas o relatório final da pesquisa mostra que as explicações dos estudantes incluem outros fatores (Idem: 65 – grifos adicionados):

Mesmo *valorizando* o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se apreensivos em ocupar sua vida futura com essa atividade: ela parece árdua demais se contraposta a suas ambições, suas necessidades e seus desejos. Árdua porque, apesar de *transformadora* e respeitável, exige uma forma de *dedicação* e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos. O exercício do magistério aparece como *nobre* e desejável, há *reconhecimento* e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício, mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada.

Ainda segundo o relatório, sabe-se muito pouco sobre quais são os saberes necessários ao exercício da docência, o que torna confuso, para muitos estudantes de Ensino Médio, uma compreensão mais segura sobre a profissão (FCC, 2009: 68). Estas considerações justificariam a importância de se investigar aspectos ideológicos que perpassam a formação de professores. Entretanto, a pesquisa baseia-se em um

número pequeno de estudantes (1501 questionários foram respondidos e 193 alunos participaram de grupos de discussão). Por isso, cruzaram-se estas informações com outras, presentes no Censo da Educação Superior de 2011 (Inep, 2013), segundo o qual o número de matrículas em cursos de ensino superior de Licenciatura diminuiu 0,1%. Em 2010, representava 26,9% das matrículas. Em 2011, baixou para 26,0%.

É interessante comparar, porém, os resultados destas pesquisas com depoimentos como o de Alessandra de Souza Rangel, que publicou na Internet um texto intitulado “Por que ser professora?” A autora, que se identifica como estudante da Licenciatura em História enumera algumas justificativas para sua escolha profissional (Rangel, s.d.):

[...] Sei que nosso país estará fadado ao fracasso se ninguém mais quiser exercer essa profissão. Estou pronta para os riscos, as tristezas e para os possíveis momentos de frustração; mas estou pronta também para fazer o melhor e obter bons resultados. Quero dizer para os meus alunos que acredito neles, mesmo quando eles estiverem sem fé em si mesmos. Quero ser desafiada a saber mais sobre os conteúdos e a seguir estudando sempre. [...] Quero fazer a diferença e marcar positivamente se não todos, alguns ou ao menos um de meus alunos.

Rangel (s.d.) demonstra certo conhecimento dos dados apresentados acima por aventar a hipótese de “ninguém mais” desejar a profissão. Para atribuir sentido ao “ser professor”, cruza significados do passado e perspectivas de contribuir para o futuro do país, mas, também, a busca por satisfação pessoal. Os argumentos dispostos nas publicações envolvem visões socialmente construídas sobre a docência que indicam desafios para a pesquisa em formação de professores em História.

A princípio, estes desafios poderiam ser explicados por questões políticas. Poder-se-ia pensar, hipoteticamente, que o desejo por “marcar positivamente” os alunos seria mais intenso entre professores de História, tendo em vista dois aspectos: o caráter ideológico da disciplina e o estereótipo sobre o professor de história como “de esquerda”. Porém, pesquisa sobre o tema constatou que o vínculo com partidos políticos ou movimentos sociais não são obrigatórios para que o professor de história acredite que pode afetar positivamente o futuro (Pacievitch e Cerri, 2010). Textos sobre formação de professores mostram que a correlação entre docência e mudança tampouco são exclusividade do professor de história (Freitas, 2007).

## UTOPIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Ao conhecer o conceito de utopia formulado pela Escola de Lecce, percebeu-se que o objeto de estudo não eram as relações entre os professores e a política, mas projeções de mudança e de futuro mais difusas. Com auxílio da concepção de utopia de autores como Cosimo Quarta (2009) e Claude-Gilbert Dubois (2009), dos estudos sobre utopia e educação de Patrizia Piozzi (2007) e da tese de Antonio Simplício de Almeida (2002), compreendeu-se que um foco possível para estudar o tema estaria na presença de utopias políticas e educacionais na formação de professores de História.

Utopias político-educacionais podem ser compreendidas de diversas formas dentro do campo educacional. De um lado, há autores que as entendem como aspecto inerente da educação, sem o qual todo sentido se perde, como mostra Rosa Calatayud (1982: 202 – grifos adicionados):

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 que es donde realidad y deseo pugnan continuamente por influir en el desarrollo humano.

Já para Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2004), as utopias educacionais foram colonizadas por organismos internacionais que interferem na formação de professores, buscando fazer com que suas próprias perspectivas de futuro permeiem a construção da chamada “educação de qualidade” no Brasil. As autoras alertam para o uso da utopia como engodo: utilizam-se expressões atraentes para os docentes (como educação de qualidade e escolas para todos), mas instituem-se planos de carreira que não interessam às lutas históricas dos trabalhadores da educação. Além disso, projetam-se programas de formação inicial e continuada que desconsideram a necessária formação intelectual do futuro docente (Shiroma e Evangelista, 2004: 526).

Com os exemplos acima, acredita-se haver demonstrado a importância da presença das utopias quando se trata da formação docente e, também, a ambiguidade do uso do termo, tanto no campo do senso comum, quanto acadêmico. Como engodo ou como parte inextricável da construção do ser professor, mostrou-se relevante discutir a presença das utopias político-educacionais na formação de professores.

Para isso, fizeram-se algumas escolhas teórico-metodológicas. O estudo restringiu-se à formação de professores de História, pois isso ofereceria melhor controle sobre a produção bibliográfica, permitindo conhecer e sintetizar artigos publicados em revistas, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em segundo lugar, optou-se por realizar a pesquisa de forma comparada. A princípio, pensava-se em comparar professores de história com professores de outras disciplinas. Porém, com a oportunidade de realizar um estágio na Universidade Autônoma de Barcelona, decidiu-se por comparar elementos da formação de professores de História/*Ciencias Sociales* no estado de São Paulo e na província de Barcelona.

## AS FONTES

O processo de elaboração e aplicação do instrumental de coleta de dados foi previamente avaliado e aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Brasil. Utilizaram-se diferentes estratégias de obtenção de dados e interpretação das fontes, divididas em três fases. Na primeira, aconteceu a busca pelas teses de doutorado sobre formação de professores de História em diferentes fundos (paulistas e barcelonenses). Com base em critérios pré-estipulados, selecionaram-se as teses que melhor interessavam a esta investigação. Na segunda fase, procuraram-se as categorias de utopias político-educacionais e formação docente e identificaram-se outras, recorrentes. As entrevistas com os professores de História e as observações de suas aulas compuseram a terceira fase.

Escolheu-se a abordagem comparativa por seu potencial explicativo para estabelecer relações espaço-temporais sobre um mesmo tema (Pereyra, 1990). Não se trata de realizar “Educação Comparada” em seu sentido restrito, isto é, comparar sistemas educacionais entre países diferentes. O que se faz é utilizar-se de estratégias comparativas dentro de um objeto de estudo determinado no campo da Educação (Cabanas, 1983). A intenção é permitir que as explicações possam emergir das descrições oferecidas pela comparação, cotejadas às perguntas de pesquisa e aos referenciais teórico-metodológicos. Estudaram-se teses de doutorado por crer que os pesquisadores que atingem este grau, em geral, são adotados como referências importantes em sua área de estudo.

Para o caso da Província de Barcelona, selecionaram-se oito teses sobre formação de professores de *Historia/Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria* defendidas na Província de Barcelona a partir da década de 1991. A busca das teses realizou-se

nas seguintes bases de dados: Tesis em Xarxa, Biblioteca da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Biblioteca da Universidad de Barcelona (UB), Dialnet e acervo físico do *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials* da UAB, utilizando, separadamente, as seguintes palavras-chave, em todas as bases: *profesor/profesor/profesorado/docencia/didactica ciencias sociales/didactica ciences sociales/didáctica historia*.

A princípio, foram localizadas treze teses, mas, após leituras e discussões, o número de teses foi reduzido a oito. As excluídas não obedeciam ao critério de referir-se a professores de Secundaria de *Historia* ou *Ciencias Sociales*. O fundo documental que acolhe a maior parte das obras é o Acervo físico do Departament de Didàctica da UAB e as bases como Tesis em Xarxa e Dialnet confirmaram que o número de trabalhos sobre o tema é, de fato, reduzido.

**Tabela 1.** Teses de doutorado sobre formação de professores de *Historia/Ciencias Sociales* defendidas na província de Barcelona

Autor	Título	Local	Ano	Orientador
Carmen Guimerà	Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria	UAB	1991	Mario Carretero
Joan Pagès	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	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	Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat. Una recerca-acció	UAB	2004	Joan Pagès
Carlos Ferreira	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

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador</b>
Nelson Vásquez	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
María Paula González	Los profesores y la historia Argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires	UAB	2008	Joan Pagès
Tomás Villaquirán	La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado	UB	2008	Joaquim Prats

*Fonte: produção da pesquisa.*

Para o Estado de São Paulo, apresentam-se nove teses de doutorado sobre formação de professores de História defendidas entre 1987 e 2008. A busca realizou-se nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), Sophia, Dedalus, Athena, Lvmen (Campinas e São Paulo), Biblioteca Comunitária (UFSCar) e Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações. Lançaram-se as mesmas palavras-chave, selecionando as buscas por “Teses” ou “Doutorado” e optando por “Todos os Campos” (ao invés de apenas “título” ou “assunto”), a fim de assegurar a abrangência dos resultados.

**Tabela 2.** Teses sobre formação de professores de História defendidas no estado de São Paulo: dados gerais

<b>AUTOR</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador</b>
<b>Ricardo Cusinato</b>	A formação do professor da área de estudos sociais	Educação	Unicamp	1987	José Sobrinho
<b>Itacy Basso</b>	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história	Educação	Unicamp	1994	Dermeval Saviani
<b>Selva Fonseca</b>	Ser professor de história: vida de mestres brasileiros	História Social	USP	1996	Marcos Silva

AUTOR	Título	Área	Universidade	Ano	Orientador
<b>Raimundo Rocha</b>	Identities e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte	Educação	USP	2001	Circe Bittencourt
<b>Emery Gusmão</b>	Memória, identidade e relações de trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de história	Educação	Unesp Marília	2002	Tullo Vigevani
<b>Claudia Ricci</b>	A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)	História Social	USP	2003	Marcos Silva
<b>Olavo Soares</b>	A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos	Educação	USP	2005	Heloisa Penteado
<b>Elison Paim</b>	Memórias e experiências do fazer-se professor	Educação	Unicamp	2005	Carolina Galzerani
<b>Ilka Mesquita</b>	Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais	Educação	Unicamp	2008	Ernesta Zamboni

Fonte: produção da pesquisa.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A PRESENÇA DAS UTOPIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS

A leitura das teses foi realizada 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/*Ciencias Sociales*, a partir de diferentes referenciais teóricos. A seguir, apresentam-se análises referentes às teses de Barcelona e, depois, às teses de São Paulo.

## Teses defendidas na província de Barcelona

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 *Historia/Ciencias Sociales*. Apesar de escritas em períodos diferentes, as três se preocupam com o pensamento dos professores em períodos de Reforma Política Educacional.

Carmen Guimerà (1991: 497) alerta para a falta de sentido atribuído à profissão, dada a complexidade dos deveres como docente e cidadão. Vázquez (2004) também reconhece essa dificuldade quando ressalta o número de docentes que desistiria da profissão, se pudesse. Seriam sinais de utopia *regressiva* (Almeida Neto, 2002), quando os professores acreditam que a escola era melhor no passado? 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. O autor enuncia sua utopia educacional no Prefácio da tese: ele acredita no poder do conhecimento histórico para o bem-estar das pessoas. Para Vázquez, 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 trinta anos mudou muito e oferece poucos parâmetros para a tomada de decisões. Vázquez (2004) interpreta essa problemática no quadro do “mal-estar docente”. Ele mostra que a instabilidade nas regras de comportamento recaiu sobre os professores, constituindo um paradoxo: eles são responsabilizados pela formação de valores e cidadania, mas há descrédito quanto à sua capacidade de atingir este objetivo.

Villaquirán (2008: 355 e 384) destacou elementos utópicos nas narrativas, como a crítica, a inovação, a responsabilidade e o dever de transmitir conhecimentos. Alguns de seus entrevistados afirmaram possuir compromisso social mais forte que os demais professores (Villaquirán, 2008: 802). As utopias aparecem mais claramente na declaração de um dos professores, que acredita transformar a sociedade e ajudar os jovens (2008: 343).

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

As outras cinco teses (Pagès, Boixader, Ferreira, Bravo e González) estendem-se nas explicações das relações entre o professor de *Historia/Ciencias Sociales* e a constituição de utopias político-educacionais. Boixader (2004), Ferreira (2004) e Pagès (1993) enunciam suas implicações pessoais nas pesquisas, que se relacionam com crenças no potencial inovador das disciplinas de *Historia/Ciencias Sociales* e no papel do professor-investigador (e do investigador-formador) como portadores da inovação e da esperança. Nos “Agradecimentos”, Pagès mencionou o grau de *il·lusió* com que muitos professores trabalharam na mudança curricular. Na Introdução, expressou o ânimo em participar das reformas, que acabaria em frustração pelo fracasso do intento (Pagès, 1993: 153).

Pretendia-se que, durante a experimentação, se analisassem as necessidades dos professores voluntários. A partir delas, formular-se-iam propostas de formação continuada. Seria a passagem “[...] *d’utopia reformista* inicial al *realisme pràctic* d’una experimentació, amb uns mestres i uns alumnes al davant, que obligaven a prendre decisions” (Pagès, 1993: 173 – grifos originais). No entanto, houve receio de que os professores e especialistas avançassem no caráter progressista e todo o projeto foi cancelado.

Em Pagès (1993), a utopia envolve sentimentos e afetos e se expressa no compromisso com a transformação curricular entre os professores participantes. O 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 (Pagès, 1993: 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.

Aqui, a utopia se encontra com a frustração, uma relação que assume o risco de um caráter desmobilizador. O “estigma da desilusão” (De Rossi, 2002) parece ter relação com uma interpretação reacionária das utopias político-educacionais. No entanto, no caso da tese de Pagès, vontade e responsabilidade emergiram do projeto parcialmente frustrado, realimentando o compromisso. “Esperança” é elemento primordial da utopia segundo Ernst Bloch (Furter, 1974) é ela que transparece nesta tese. Assim, a esperança ofereceu forças para assumir a responsabilidade inerente ao educador, só que em outra instância – na pesquisa em *Didáctica de las Ciencias Sociales*.

A clareza da implicação pessoal presente na tese de Joan Pagès (1993) caracteriza o grupo subsequente, principalmente, no caso de Agnès Boixader (2004) e Carlos Ferreira (2004). Utopias político-educacionais são constantes na tese dela, em que se interliga a história de vida aos movimentos sociais, destacando a democracia e a liberdade. Boixader (2004) relata a existência de um “espírito”, entre os professores, dirigido a realizar mudanças. Porém, há pouco espaço para isso na escola. Então, a pesquisadora transformou o desejo em sua pesquisa de doutorado, buscando garantias institucionais para a inovação. A utopia, aqui, é sempre progressiva (Almeida Neto, 2002) ou militante (Dubois, 2009), voltada para os alunos e para o poder do conhecimento histórico quando ensinado em perspectiva transformadora.

O confronto entre a *il·lusió* e a realidade não tão doce da escola foi uma preocupação de Boixader (2004) em comum com Ferreira (2004). Ambos parecem 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. A primeira asserção de Ferreira (2004) é a de que o poder público deve oferecer condições dignas de trabalho nas escolas. Mesmo assim, ele não ignora a responsabilidade dos professores para a concretização das mudanças. 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 (Ferreira, 2004: 17 – grifos adicionados):

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.

É uma responsabilidade dividida, também, com a Academia, a quem cabe oferecer aos futuros docentes uma “História problematizadora” (Ferreira, 2004: 316). No mesmo sentido de Boixader (2004), o discurso utópico educacional – progressivo – é uma constante na tese de Ferreira.

Bravo (2002), que analisou as duas propostas de formação de professores de *Historia/Ciencias Sociales* 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 (Bravo, 2002: 84-85). A maior parte das menções à utopia vem da interpretação que fez sobre os 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 (Idem: 128).

O elemento vocacional aparece pouco nas demais teses, de forma explícita, mas Bravo (2002) não hesita em utilizá-lo, ao criticar posturas cétricas perante o potencial transformador do professor. Na citação que exemplifica este sentimento, uma aluna afirmou que essas ideias seriam “utópicas” (Bravo, 2002: 353). Assim, a utopia no sentido *regressivo* ou negativo 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 (Colombo, 2009; Quarta, 2009).

Porém, ela acrescenta que não cabe ao professor, como profissional, mudar a sociedade. Seu papel é transformar o ensino e recusar o pessimismo. Bravo (2002), como Ferreira (2004), 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. Parece que é uma esperança e não uma exigência.

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 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 político-educacionais 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.

O tema mais candente, no entanto, é a forma como o sentimento de compromisso com o conteúdo histórico se incorpora à formação do professor de *Historia/Ciencias Sociales*. As teses esperam que, além da reflexão, o professor possua um sentimento de compromisso social que, em alguns casos, pode extrapolar os muros da escola nas suas consequências futuras. Para ampliar estas impressões, é preciso analisar, antes, as teses defendidas em São Paulo segundo os mesmos parâmetros e critérios.

### **Teses defendidas no estado de São Paulo**

As teses que apresentam menções mais breves às utopias nas narrativas dos docentes são as duas mais recentes (Paim, 2005; Mesquita, 2008), nas quais, embora a utopia não seja o tema de estudos, ela aparece nos testemunhos dos participantes da pesquisa. Todos os entrevistados por Mesquita (2008) – professores universitários e pesquisadores – preocuparam-se em formar bons professores e mostraram-se comprometidos com a ruptura da dicotomia teoria e prática.

Ao constatar que há poucos artigos recentes que tratam da formação de professores de História, Mesquita (2008: 6) defende a “aliança ensino e pesquisa” para solidificar a compreensão dos professores como produtores de conhecimento, mas não comenta o aspecto utópico no depoimento de Bittencourt. Paim (2005: 457) nas “Palavras Finais” da tese, afirma afastar-se de dois discursos: o da vitimização do professor e o da politização “vazia” do trabalho docente. No entanto, há vários trechos das entrevistas presentes em sua tese, nos quais as utopias – militantes – emergem e são elogiadas pelo autor. Os exemplos estão nas professoras Tânia, que fez “a revolução” em sua sala de aula e Dirce, que reafirma a “responsabilidade” do professor perante a “transformação social” (Paim, 2005: 252 e 406).

Ricci (2003) constatou que, mais ou menos mobilizados a partir dos anos 1980, os professores apareceram como protagonistas dos processos de mudanças das

políticas públicas educacionais. Porém, o licenciado formado nos últimos anos não é mais vinculado a movimentos políticos ou sociais e sim caracterizado pelo “*narcisismo social*” (Ricci, 2003: 272).

Por outro lado, a autora destacou o jornal de divulgação de um dos projetos de formação continuada analisados, chamado *Carpe Diem*. Este material se autoidentificava como portador da utopia dos que acreditam na mudança pedagógica e na democracia, além de oferecer um “norte revolucionário” aos professores leitores (Ricci, 2003: 231 e 272). Ricci notou que os profissionais que participavam das iniciativas de formação continuada eram motivados, “apaixonados” e mobilizados politicamente (Idem: 265-256). Ela valoriza, portanto, as utopias político-educacionais de tipo progressivo e revolucionário (Dubois, 2009), pois oferecem visibilidade às propostas concretas que se apropriam da esperança de mudar o mundo a partir da educação (Piozzi, 2007).

As seis últimas teses, a partir de 2002, são as que maior atenção atribuem às utopias. Esperam que o professor seja mobilizado, incluem a política nos instrumentos de coleta de dados ou redigem propostas para que a formação institucional contemple essa tarefa.

A tese de Gusmão (2002) é prolífica em menções às utopias. A posição política dos professores entrevistados por ela caracteriza as três gerações de professores entrevistados. Para a autora, a segunda geração é a mais marcada pela consciência política e pela renovação pedagógica – uma minoria que assume “postura contestatária, tende às ideologias esquerdistas e inova em termos educacionais” (Gusmão, 2002: 53).

A terceira geração mostra que o novo é parte da identidade dos professores mais jovens, apesar da incerteza. Identificam-se com os currículos construídos por professores da segunda geração, mas não com todos os seus ideais, por possuírem outra concepção de cidadania. Na visão de Gusmão (2002: 110), cria-se um “mal-estar docente”: os professores querem “[...] afirmar o caráter crítico e emancipatório da História”, mas encontram novas ideias pedagógicas, que privilegiam a educação em valores. Eles também valorizam sua formação acadêmica e procuram identificar-se com as camadas populares, oscilando entre a ruptura e o resgate. Nas conclusões, verifica que o engajamento político é muito mais discursivo do que ativo (Idem: 170).

Resultados estes que são semelhantes àqueles encontrados em Almeida Neto (2002), quando diz que os professores esperam motivar seus alunos a realizar ações políticas. Gusmão (2002) ainda acrescenta outro tema: a forte relação emocional com o magistério, baseada na ideia de Missão. A autora articula seus resultados com os recolhidos por Elza Nadai (1991), mostrando que o espírito missionário é recorrente na profissão e aparece, por vezes, ao lado de utopias reacionárias (Gusmão, 2002: 22-23).

O mesmo alerta sobre a insuficiência das utopias político-educacionais encontra-se em Soares (2005). Apesar de assumir a atividade de pesquisa como política, ele criticou os professores ditos “ativistas”, isto é, os que politizam as atividades pedagógicas, sem clareza quanto aos objetivos educacionais e o conhecimento adquirido pelos alunos. Para ele, o ativismo reflete o desejo de ir além da realidade escolar, como forma de resistência ou como resultado de certa interpretação das políticas públicas educacionais. Porém, seria ineficiente porque “[...] sem o conhecimento não há consciência, há alienação [...]” (Soares, 2005: 76). Mesmo assim, a utopia é constante em Soares, desde a problematização até as conclusões (Idem: 263 – grifos adicionados):

[...] Nesse momento, vale ressaltar a confiança que depositamos na profissão docente e na educação escolar. É a atitude do professor frente às vicissitudes do mundo contemporâneo que irá possibilitar a *elaboração consciente de atividades de ensino que levem em consideração a realidade e o desenvolvimento intelectual dos alunos, com vistas a um mundo mais justo e igualitário.*

Dentre os professores participantes da pesquisa de Rocha (2001), há um grupo que considera as mudanças curriculares um retrocesso e admite que os cursos de formação, os alunos e os métodos de ensino do passado eram melhores. Eis a utopia regressiva (Dubois, 2009), que, também neste caso, aparece aliada à religiosidade (Rocha, 2001: 264). O autor compreende que é obrigação da formação inicial fornecer o conhecimento histórico ou pedagógico que construiria autonomia intelectual. Ele teria poder para interferir na sociedade e, talvez, até mudá-la. No entanto, isso não é posto como objetivo do ensino de História. Na interpretação de Rocha (2001), o professor não é um militante, e sim, um profissional reflexivo.

Na tese de Selva Fonseca (1996), os entrevistados concluem o sentido final da profissão como compromisso com a sociedade. Muitos dos depoimentos citaram organizações de jovens católicos (Juventude Universitária Católica – JUC ou Ação Católica), Movimento Estudantil ou Movimento Sindical como ponto de partida para a participação política. As leituras de referenciais como Caio Prado Jr. e Paulo Freire também são recorrentes, assim como a simpatia a Partidos de esquerda, notadamente o Partido dos Trabalhadores (PT).

Quase todos os depoentes, ao lado da declaração de sua postura política, agregam sentimentos de frustração ou decepção em relação aos seus ideais e/ou às mudanças no sistema educacional (Fonseca, 1996). A utopia (novamente em caráter regressivo ou reacionário) tangencia a política e a identificação como “missionário”. Nos depoimentos, percebe-se a presença de termos como “boa vontade”, “vocação x ocupação”, “boa formação”, “destruição da escola pública”, “camelô do ensino”; e “angústia”, “consciência” e “responsabilidade” (Depoimento de Deusdâ Mota, Rubim Aquino e Sinval Leitão Filho, *In* Fonseca, 1996: 94, 164 e 170).

Os termos destacados reforçam as considerações repetidas ao longo desta seção e ecoam, igualmente, os resultados já discutidos sobre as teses de Barcelona. A forma como as duas teses mais antigas entendem as utopias político-educacionais na formação do professor de História está diretamente ligada com o referencial teórico que embasa as pesquisas: Pedagogia Histórico-Crítica e a categoria marxista de alienação. Basso (1994), com auxílio de Karl Marx e Alexei Leontiev, responsabiliza as condições de trabalho pelo processo de alienação, pois uma realidade concreta desfavorável não pode ser superada nem mesmo com uma excelente formação.

Basso (1994) não cita as utopias dos professores, nem expressa as suas próprias. No entanto, ela verificou que o nível de participação política dos entrevistados era pequeno. A ligação com a Pedagogia Histórico-Crítica – através do princípio de valorização do conhecimento científico historicamente acumulado – permite defender a aliança entre sólida formação e boas condições de trabalho. Só assim, poderão alcançar uma escola de qualidade que esteja comprometida com as classes menos favorecidas.

Ricardo Cusinato é explícito (1987: 144 – grifos adicionados):

[...] ao longo das entrevistas, verifiquei que os professores que têm um *compromisso político* assumido com seus alunos são, geralmente, os formados em faculdades idôneas [...] que receberam e desenvolveram ao longo do curso uma visão *crítica* da sociedade e do sistema de ensino. Porque é a visão crítica que permite ao professor ver o aluno não o que é, mas o que pode vir a ser, ou seja, a educação comprometida com a *transformação* social e com a formação do pensamento crítico.

O autor argumenta que as Reformas Educacionais pós-1964 foram tentativas de cooptar e modificar o pensamento político e as ações dos professores. Ou seja, a formação aligeirada concretizaria a diluição das utopias dos professores de Estudos Sociais/História, que perderiam sua identidade profissional pela falta de conhecimento científico (frágil competência). Cusinato (1987), inspirado em Antonio Gramsci, elogia àqueles professores com dedicação politizada e transformadora, que proporcionam ensino crítico aos jovens. O professor de História é ferramenta da utopia educacional como regeneradora e libertadora.

As teses mais recentes dedicam menor espaço para discutir as utopias políticas e educacionais, mas atentam para as relações entre as Políticas Públicas e a formação docente. Os autores temem que, por confundir militância política com compromisso profissional, os professores estipulem objetivos que não podem realizar e deixem de lado o que é, efetivamente, sua tarefa: ministrar aulas atraentes e significativas. De maneira geral, a crença dos acadêmicos aqui expostos é que pitadas de utopia e militância são desejáveis, mas o objetivo maior é o compromisso com o aperfeiçoamento intelectual dos alunos.

Para alcançar este professor ideal, a esperança estaria na formação. Ela precisa construir hábitos de reflexão e pesquisa, para interpretar a realidade escolar e adaptar-se à suas especificidades. Este mesmo aspecto, como visto, também aparece nas teses defendidas em Barcelona, retomando-se a questão da utopia autoritária (Arendt, 2009). Predomina, entre os autores paulistas, a valorização do Estágio Supervisionado e a solidez dos estudos científicos em historiografia, teoria da História, Psicologia e disciplinas ligadas à Prática de Ensino – por vezes (raras), à Didática da História.

Fonseca (1996) constrói sua concepção de formação de professores refletindo sobre as trajetórias, angústias e os sonhos desses professores.

Como lição para os programas de formação de professores de História, a autora destaca, de um lado, a dicotomia entre conteúdo historiográfico e conhecimento pedagógico na formação. De outro lado, a resistência, nas escolas, às inovações no ensinar e aprender. Ela segue Dea Fenelon para defender que a formação deve ser crítica e não livresca, para romper as tradicionais dicotomias e para assumir o professor como produtor de saberes, que ajuda a descobrir, investigar e produzir.

A utopia política com implicação educacional é defendida por Ricardo Cusinato (1987), para quem o professor deve realizar, democraticamente, a Revolução Cultural e a Reforma Intelectual e Moral na sociedade. Na licenciatura se encontra a responsabilidade por preparar os docentes (Cusinato, 1987: 28). Assim, o professor de História poderá cumprir sua responsabilidade social: trabalhar como intelectual orgânico e contribuir para a transformação a partir da esfera da cultura. Apesar de usar o mesmo referencial teórico que Cusinato (1987), Basso (1994) separou as utopias políticas das responsabilidades pedagógicas que cabem ao docente em História. Ela assume a dimensão utópica no ensino de História, mas reserva ao professor uma tarefa específica (ensinar história), para a qual as Universidades e o Estado podem proporcionar condições efetivas de concretização.

Rocha (2001) deixa clara a tarefa do professor, marcada pela utopia político-educacional (Rocha, 2001: 302 – grifos adicionados):

Sem querer ser profético, paradigmático, ou despertar sentimentos piegas, gostaríamos de terminar este trabalho ratificando a nossa crença – que também é opção – de que o ensino de História pode contribuir para que as novas gerações consigam *construir seus rumos* a partir de conexões entre diversas temporalidades: essa é a nossa tarefa. Agindo assim possibilitaremos que, pelo menos, alguns homens e mulheres que “passam pelas nossas mãos”, tenham a oportunidade de conhecerem formas de serem menos *intolerantes às diversidades* e mais comprometidos com a *liberdade*.

Note-se que os termos não são tão exatos quanto em Cusinato (1987) e Basso (1994), embora haja um flerte com projetos de futuro de esquerda. Em Mesquita (2008), igualmente, não há apelo para que os professores sejam politicamente engajados, ou empáticos às demandas das classes populares. Prevalece a solidez teórica e a articulação com a prática.

É possível conjugar essa interpretação com a de Basso (1994) e a de Paim (2005). Inspirado nos testemunhos dos professores, ele reforça sua tese de que o professor “se faz” em diferentes âmbitos (Paim, 2005: 161 e 458-459). Porém, no momento de enunciar propostas para a formação docente, ele defende a concepção de professor como construtor de conhecimento, que saiba integrar ensino e pesquisa e se reconheça em um processo contínuo de aprendizagem (Idem: 24 e 98). Portanto, para que a formação institucional prepare profissionais que “ousem inovar”, ela deve encará-los como sujeitos e dar-lhes espaço para que “retomem novamente em suas mãos parte significativa de seu fazer” (Idem: 340).

As utopias, nessas últimas teses, são progressivas (Almeida Neto, 2002), militantes, revolucionárias (Dubois, 2009) e mobilizadoras dos afetos (De Rossi, 2002). Afinal, elas projetam um futuro melhor e evitam recorrer a um passado idealizado. Unem a transformação social aos processos educativos e destacam: estes só conhecerão êxito com bons professores e condições dignas de trabalho. Por isso, Estado, instituições formadoras e os próprios docentes precisam trabalhar para que o sonho da escola pública, gratuita, universal e de qualidade se realize (Piozzi, 2007).

O mesmo panorama se observa em Ricci (2003), que destaca que alguns momentos da formação foram efetivamente transformadores para muitos professores, mesmo não partindo de uma universidade. Eles uniram desejos individuais a sonhos coletivos e construíram sua própria estrutura de formação continuada. Algo semelhante se nota na tese de Soares (2005), quem, com base em Paulo Freire, defende que o papel da escola é criar “motivos” para o estudo. E isso se constrói pela formação inicial e continuada do professor, considerado um cúmplice do pesquisador, mas com suas especificidades. Ele não pode mais ser submetido a conhecimentos falhos do ponto de vista da Didática.

Por isso, a solução em Soares (2005) é interpretar cada “atividade de ensino” como “momento de formação” para professores e alunos. Ele explica que a ação prática permite a reflexividade nos âmbitos individual, subjetivo, coletivo e teórico. A formação inicial deveria despertar para a “leitura crítica da realidade social contemporânea” (Soares, 2005: 132). Através do referente conceitual que é a ciência da História, seria possível ao professor problematizar o presente.

Os autores aqui discutidos sugerem aos cursos de formação que preparem profissionais intelectualizados, capazes de articular a teoria à prática e transformar

o ensino de História nas escolas. Procura-se escapar do “estigma da desilusão”, que pode levar ao ressentimento e à imobilização (De Rossi, 2002). Entre utopias progressistas e reacionárias, entre o revolucionário e o reflexivo, talvez os pontos em comum entre essas nove teses sejam o respeito às futuras gerações, o cuidado com o passado crítico, a preservação de certas tradições, o interesse coletivo e a figura de autoridade (democrática) do professor de História. Parece, também, que a ideia de mudar o mundo (Colombo, 2009; Quarta, 2009) pela formação docente, nas teses de São Paulo, emerge de forma semelhante às teses de Barcelona.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que tão poucos querem ser professor? Mais do que a quantidade de professores disponíveis, o que interessa são as razões mobilizadas para querer ou não ser docente. Isso implica nas escolhas para organizar seu trabalho pedagógico no futuro, bem como nas expectativas, nos êxitos e nas frustrações dos futuros professores.

Na Introdução deste artigo, demonstrou-se que, favoráveis ou contrários à docência, as justificativas não se limitam a questões materiais (os salários e as condições de trabalho). Satisfação em trabalhar para melhorar o futuro dos jovens sobressai-se nos discursos apresentados (FCC, 2009 Rangel, s.d.). Este desejo difuso foi o que incentivou a desenvolver a pesquisa sobre utopias político-educacionais e sua presença na formação de professores de História/*Ciencias Sociales*. Afinal, um discurso que circula socialmente pode interferir nos processos de formação profissional.

As teses da Província de Barcelona analisadas compreendem que o papel do professor é formar cidadãos para um mundo melhor (para a paz, a justiça, a igualdade e a tolerância – não necessariamente para o socialismo). Os autores apostam na transformação do ensino de História/*Ciencias Sociales* pelas mãos de professores que interpretam, compreendem e renovam sua prática. A transformação da sociedade, quando enunciada, é uma consequência que tangencia a tarefa do professor, mas não é sua responsabilidade individual.

As teses do Estado de São Paulo valorizam a formação inicial em universidades com tradição em pesquisa. O professor precisa receber altas doses de conteúdo teórico sobre historiografia e educação. A correlação destes conteúdos com a prática é lembrada, com maior ou menor ênfase, dependendo do autor. Todos são taxativos quanto à importância da formação universitária que forneça conhecimento teórico

de qualidade (principalmente o conhecimento historiográfico), mas o destaque à formação continuada é pequeno.

Os autores das teses preferem termos como transformação e compromisso, principalmente dirigidos à forma de ensinar a História. Mesmo que tomadas de forma genérica, essas palavras são indicativas da defesa da democracia que busca pela igualdade política e social – a democracia substantiva na visão de Norberto Bobbio et al. (1998). Talvez isso remeta à dificuldade em compreender a profissão de ensinar História sem remeter a um compromisso (ou responsabilidade), paralelamente a ideais democráticos.

É o uso desses termos que chama a atenção para as utopias político-educacionais, segundo os referenciais tomados por base. Nas teses analisadas, a formação de professores de História se fundamenta numa esperança: o ensino de História melhora quando os professores são formados para tomar decisões críticas e refletidas sobre a prática. Vontade para mudar, condições dignas para a reflexão e a competência dos formadores são elementos-chave. O referencial teórico sobre o professor reflexivo e crítico é a base para que a formação – pela mediação da Didática da História e do *Prácticum* (Barcelona) e pelo alto nível intelectual (São Paulo) – obtenha sucesso na desestabilização de antigas perspectivas e construção de novas concepções.

Uma interpretação possível da postura destas teses, portanto, seria a recusa em exigir que o professor seja o regenerador da sociedade. Eles esperam, sim, profundidade acadêmica e capacidade de articular teoria e prática, com pitadas de compromisso profissional com os alunos (que simbolizam o presente e também o futuro). Aliás, foi bastante difícil, para os autores, deixar de enunciar utopias político-educacionais, mesmo que em esparsos momentos.

Acredita-se que as teses formulam um projeto de futuro (utopia) em que a formação é ferramenta de mudança. Cabe a ela preparar o professor para interpretar e atribuir significado à vida e não tomar medidas tirânicas sobre o pensamento dos mais jovens. No quesito teórico, pode-se notar que os autores reconhecem a impossibilidade de doutrinar politicamente aos futuros professores. É preciso construir intelectualidade, para que se tornem satisfatoriamente reflexivos e críticos.

Ao querer mudar o mundo (pelo menos, do ensino de História), estas teses são portadoras de esperança (Furter, 1974). O professor de História, por um lado, é

responsável por ensinar o passado de forma atraente e crítica às futuras gerações. Por outro, somente realizará esta tarefa se for preparado para a reflexão e para o compromisso com a profissão. Faz sentido, portanto, afirmar que existem relações entre a formação e as utopias político-educacionais.

Ao cotejar os argumentos pró e contra a presença das utopias, percebe-se que ambos têm, no final, a mesma preocupação: que o professor de História possua alto nível de conhecimento acadêmico articulado com a Prática. Porém, este conhecimento é inócuo sem a compreensão de que sua profissão cumpre um papel na construção de um mundo melhor – o projeto utópico de que tratam Colombo (2009) e Quarta (2009).

Fica clara a aproximação das propostas enunciadas nas teses com a idéia de Responsabilidade pelo Mundo definida por Hannah Arendt em “A crise da educação” (2009). Assim, parece que as teses sobre formação de professores de História/ *Ciencias Sociales*, embora não tratem destes termos, encontram na enunciação de utopias político-educacionais a chave para preservar a responsabilidade docente para o mundo: ensinar história – e ensinar bem – para que os jovens possam construir seus próprios futuros.

Hannah Arendt propõe um conceito diferente de Educação, pois entende que impor um futuro pré-determinado às novas gerações implicaria privá-las da criação de novos caminhos. As relações entre Educação e Política talvez não sejam condicionais e, sim, simultâneas. Segundo a pensadora (Arendt, 2009: 52-53):

A educação é [...] o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Para compreender o *amor mundi*, isto é, a capacidade de solidarizar-se com gerações passadas e futuras, é preciso retomar alguns dos conceitos mais importantes no

pensamento de Hannah Arendt: a Política, o Milagre, a Pluralidade e a Liberdade. Para ela, o elemento fundador da Educação e da Política é a Natalidade, o fato de que seres humanos surgem no Planeta, mas precisam da ajuda dos mais velhos para conhecê-lo, preservá-lo e modificá-lo. Tudo estaria fadado à destruição caso o “novo” deixasse de acontecer.

O “novo”, no pensamento de Arendt, ganha o nome de Milagre, no sentido de fato inédito e irrepetível. Todo ser humano, quando nasce, é um Milagre. Este raciocínio conduz à ideia de Política, que acontece quando alguém expõe uma iniciativa na vida pública, engajando os outros pela persuasão, com o diálogo no Plural. A Liberdade materializa-se neste espaço.

Há conexões entre a reflexão de Arendt sobre a educação e os contornos utópicos aqui discutidos: a política possibilita a emergência do novo e a educação é, justamente, espaço de atenção privilegiada aos “novos”. Deste ponto de vista, é incoerente impor um caminho único para os jovens. Isso significaria a eliminação da Política e, conseqüentemente, da Liberdade. Como visto, os autores das teses de doutorado criticam posturas militantes, mas parecem admirar professores que equilibram compromisso com um mundo melhor à responsabilidade de ensinar bem.

## REFERÊNCIAS

Almeida N.A.S. (2002). *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (2009). “A crise na educação”. En: Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva.

Bobbio, N, Mateucci, N & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Unb.

Cabanas, J. (1983). “Epistemologia de la Pedagogía Comparada”. *Educar: Revista del Departament de Pedagogia i de Didàctica*, No. 3, pp. 25-59. Barcelona.

Calatayud, R. (1982). “La utopía educativa en el pensamiento contemporáneo”. En: Vico, Mercedes, Calatayud, Rosa & Rubio, José. *Utopía y educación*. Valencia: Universidad de Valencia.

Colombo, A. (2009). “La nuova linea dell’utopia”. *Morus: Utopia e Rinascimento*, No. 6, pp. 55-59. Campinas.

De Rossi, V. L. S. (2002). “Dificultades proyectivas para los educadores y el estigma de la desilusión: ¿un interés político?”. En: Castro, I. (coord.). *Visiones lationamericanas – educación, política y cultura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Dubois, C. G. (2009). *Problemas da utopia*. Campinas: Unicamp – IEL – Setor de Publicações.

Freitas, H. (2007). “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. *Educação & Sociedade*, No. 100 - Especial, Vol. 28, pp. 1203-1230. Campinas. En: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_arttext) [consultado el 23 de febrero de 2012].

Fundação Carlos Chagas. (2009). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita. En: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf> [consultado el 20 de noviembre de 2013].

Furter, P. (1974). *A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da Educação Superior 2011. Resumo Técnico*. Brasília: Ministério da Educação.

Nadai, E. (1991). *A educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Pacievitch, C & Cerri, L. F. (2010). “Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de história, consciência histórica e construção de identidades”. *Pró-posições*, No. 2(62), Vol. 21, pp. 163-183. Campinas.

Pereyra, M. (1990). "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación". *Revista de Educación: los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, número extraordinario, pp. 27-76. Madrid.

Piozzi, P. (2007). "Utopias Revolucionárias e Educação Pública: rumos para uma nova 'cidade ética'". *Educação & Sociedade*, No. 100 – Especial, Vol. 28, pp. 715-735. Campinas. En: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0528100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0528100.pdf). [consultado el 23 de febrero de 2012].  
Quarta, Cosimo. (2009). "Livelli del pensiero utopico: antropologia, storia, letteratura". *Morus: Utopia e Rinascimento*, No. 6, pp. 229-243. Campinas.

Rangel, A. (s.d.). "Por que ser professora?". En: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/por-que-ser-professora.htm> [consultado el 20 de noviembre de 2013].

Shiroma, E & Evangelista, O. (2004). "A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente". *Perspectiva*, No. 02, Vol. 22, pp. 525-545. Florianópolis.