

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA CARDOSO NICHES

**SIGNIFICADOS DO MAL-ESTAR DOCENTE ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

São Leopoldo, fevereiro de 2010

CLÁUDIA CARDOSO NICHES

**SIGNIFICADOS DO MAL-ESTAR DOCENTE ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Luís Henrique Sommer

São Leopoldo, fevereiro de 2010

**CIP – Brasil – Dados Internacionais de Catalogação na Fonte**

N594s Niches, Cláudia Cardoso

Significado do mal-estar docente entre professores de história / Cláudia Cardoso Niches ; orientação [por] Luís Henrique Sommer. — São Leopoldo : C. C. Niches, 2010. — Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

93. p.

1. Professor – Formação 2. Mal-estar docente  
3. Educação 4. História I. Sommer, Luís Henrique  
II. Título.

CDU 37.08

Bibliotecária Responsável: Alexandra Flores CRB10/1724

CLÁUDIA CARDOSO NICHES

**SIGNIFICADOS DO MAL-ESTAR DOCENTE ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2010.

---

Prof. Dr. Luis Henrique Sommer – Orientador (UNISINOS)

---

Profª. Drª. Mari Forster (UNISINOS)

---

Profª. Drª. Sirlei Teresinha Gedoz (UNISINOS)

---

Profª. Drª. Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS/ULBRA)

Aos docentes que insistem em sonhar assim como eu, mesmo  
diante da tirania dos sonhos...

*O que há de mais reles nos sonhos é que todos os têm. O sonho que nos promete o impossível já nisso nos priva dele, mas o sonho que nos promete o possível intromete-se com a própria vida e delega nela a sua solução. Um vive exclusivo e independente; o outro submisso das contingências do que acontece.*

*Fernando Pessoa*

## Dedicatória

*Dedico este trabalho, fruto de um sonho há muito acalentado, ao meu sempre companheiro Mauro e aos nossos filhos Amanda, Artur e Paulo, fontes infinitas de felicidade e inspiração, com os quais compartilho a vida e aprendo que só há um sentido para tudo o que nos propomos realizar – O Amor – que em nossa breve existência transformamos em história.*

## AGRADECIMENTOS

*Da nascença à morte o homem guia-se  
por normas que não sabe que existem,  
nem que por elas se guia, e as suas  
idéias, os seus sentimentos, os seus  
actos, são todos inconscientes [...]  
Irmãos na mesma insciência, modos  
diferentes do mesmo sangue, formas  
diferentes da mesma herança – qual  
de nós poderá renegar o outro?*

*Fernando Pessoa*

A **Deus**, princípio e fim, por me conceder a vida e a possibilidade de amar e sonhar.

A todos esses que partilharam e/ou partilham de minha vida, de forma tão fundamental, que deixaram suas marcas no que sou. Marcas pelas quais sinto gratidão e orgulho, mesmo que deixadas na “insciência” de uma mesma herança como sugere o poeta.

Aos meus professores, **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes**, que orientou de forma solidária meus primeiros passos e; ao **Prof<sup>o</sup> Dr. Luís Henrique Sommer**, que me acolheu no meio de um percurso já iniciado, respeitando e orientando com solicitude e de forma pontual, como se soubesse, desde sempre, que era disso que eu necessitava.

A **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mari Margarete dos Santos Forster**, que ao romper os muros desta Universidade foi a Montenegro, reacender em mim o desejo de compreender mais e mais minha profissão, o que acabou por me conduzir ao Mestrado.

A **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sirlei Terezinha Gedoz**, que, desde a Graduação em História, me fez despertar para a importância determinante da prática, enquanto elemento estratégico da ação educativa e profissional. És sempre uma referência importante!

Aos meus pais, **Gastão e Dalva**, dos quais o brilho nos olhos (ao me olharem) nunca me deixou duvidar de seu amor, mesmo quando ele me parecia por demais exigente. Desejavam e desejam minha felicidade! Conseguiram!

A **Vó Lila e Ana**, sogra e cunhada, que só fazem torcer e oferecer seu apoio irrestrito, sempre repleto de carinho e vibração.

Ao **PPGEDU UNISINOS** (professores e Secretaria) pelos conhecimentos partilhados e a recepção sempre calorosa e solidária.

A **CAPES/PROSUP**, pelo apoio financeiro, sem o qual este sonho/estudo não se teria realizado.

## RESUMO

A presente dissertação se inscreve no amplo campo de pesquisa sobre formação de professores. Seu objeto de estudo é o mal-estar docente entre professores de história. Mais precisamente, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, focalizo os significados que professores de história atribuem ao mal-estar docente. Baseada nas contribuições de Narodowski (1999), Nadorowski e Brailovski (2006), Zaragoza (1999), Aguiar e Almeida (2008), Arroyo (2004), Tardif (2002), Correia (2001), Garcia (2002), entre outros, focalizo o mal-estar docente articulado a ampla crise de sentidos na modernidade. Os objetivos da pesquisa que originou esta dissertação foram: a) Identificar elementos que têm referenciado a docência de meus sujeitos; b) Verificar como os professores de história entrevistados caracterizam o mal-estar e o contextualizam; c) Identificar algumas perspectivas no sentido da minimização, senão erradicação do mal-estar. O corpus de análise da pesquisa foi produzido a partir de entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto a seis professores de história do município de Montenegro – RS . Diante da questão fundante sobre a produção do mal-estar na perspectiva desses docentes busquei compreender as possibilidades de produção da docência no contexto atual e a produção do mal-estar como marca desta docência. Ao longo da dissertação, apresento as seguintes dimensões de análise apontadas na pesquisa: a) a *paixão* e a *potência transformadora da docência* (principalmente da História), associadas à *experiência*, como elementos estruturantes a sustentar a prática cotidiana e a permanência na profissão e b) a *flexibilidade* e a *abertura ao novo* como referenciais de um novo parâmetro profissional necessário para que o mal-estar não assuma a totalidade da docência. Assim, compreendo e pontuo, a partir desse conjunto analítico, que o contexto educacional (político, econômico e social) é tão determinante na produção do mal-estar quanto à implicação de cada docente na profissão. Contudo, é urgente que se estabeleça já desde a formação inicial um novo parâmetro profissional, menos idealístico e mais real e consistente, que referencie a profissão não só em nível individual, mas também coletivo.

### **Palavras-chave:**

Formação de professores; Mal-estar docente; História



## ABSTRACT

The present dissertation aims at the broad field of research concerned to teachers' training. Its objective of study is the discomfort among the teachers of History. More precisely, from a qualitative research approach, I focus the meanings that the teachers of History attribute to the discomfort among the teaching staff. Based on the contributions of Narodowski (1999), Nadorowski and Brailovski (2006), Zaragoza (1999), Aguiar and Almeida (2008), Arroyo (2004), Tardif (2002), Correia (2001), Garcia (2002), among others, I study the teaching discomfort articulating it to a great crisis in senses in the modern world. The objectives of the research that originated this dissertation were: a) to identify some elements that have supported the teaching staff lately; b) to verify how the teachers of History who were interviewed characterize and contextualize the discomfort; c) to identify some prospects aiming at minimizing or even vanishing this discomfort. The corpus of analysis for this research was developed from semi-structured interviews applied with six teachers of History in the city of Montenegro-RS. From the basic question about the development of discomfort in their point of view, I tried to understand the possibilities of teaching work as a whole nowadays and the development of the discomfort as a mark of the teaching job. Along the dissertation I present the following dimensions of analysis pointed out in this research: a) the *passion* and the *transforming power of teaching* (specially of History), associated to the *experience* as structuring elements that give support to their daily practice as well as to their remaining in the profession and b) the *flexibility* and the *opening to the new* as references for the urge of a new professional standard in order the discomfort does not take over the teaching staff. Thus, I understand and point out, having as a start this analytical set that the educational context (political, economical and social) is as determining at the development of the discomfort as the implications of each teacher in their profession. However, it is urgent that a new professional standard is set now, taking into consideration the training of the teachers since the beginning of their careers, less idealistic and more realistic and consistent, that gives reference to the profession not just on an individual level, but also of the group.

### Key words

Teacher education; teacher' malaise; History

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 MINHA TRAJETÓRIA, PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES QUE O CERCAM.....</b>	<b>11</b>
1.1 SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
<b>1.1.1 Dos caminhos da pesquisa .....</b>	<b>25</b>
<b>2 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS .....</b>	<b>28</b>
2.1 DO MAL-ESTAR DOCENTE .....	28
2.2 DO ENSINO DE HISTÓRIA .....	32
<b>3 DA CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE .....</b>	<b>38</b>
3.1 DAS ESPECIFICIDADES DO MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DE CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE.....	46
3.2 DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA SOB A RUPTURA DA ESCOLA MODERNA.....	56
<b>4 SOBRE OS SENTIDOS DO MAL-ESTAR .....</b>	<b>67</b>
<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa que investigou os significados que professores de História têm atribuído ao mal-estar docente. Referenciada teoricamente na crise de sentidos da modernidade, ou crise do paradigma moderno, é que lanço meu olhar para o mal-estar que vem atingindo grande parte dos docentes que atuam na instituição escolar, universalizada através dos sistemas de ensino gestados no século XIX no ocidente. No reconhecimento de que o modelo escolar vem demonstrando fissuras desde a metade do século XX e que, agora, já não é possível negar a inoperância de seus dispositivos é que situo os sentimentos de desistência e desajuste que atingem a docência, diante da ausência de referenciais “mais precisos” que iluminem as novas formas de relacionamento com o conhecimento, com os alunos e com as comunidades.

A partir da revisão do que tem sido publicado sobre a produção do mal-estar docente é que constato a ausência de pesquisas desenvolvidas nas áreas disciplinares específicas. Creio que tal abordagem seria relevante na identificação de elementos e pressupostos subjacentes às diferentes áreas e que serviriam de subsídios para se pensar em processos formativos mais efetivos. Ao significarem o mal-estar docente, além de se evidenciar seu contraponto, o bem-estar docente, se poderá inferir sobre os estereótipos que persistem no imaginário desses profissionais, bem como as condições atuais de produção da docência e da própria área de conhecimento em questão, na articulação com a própria história e desenvolvimento das disciplinas. Será que professores da área das Ciências Exatas significam os processos que envolvem a docência de forma semelhante aos professores das Ciências Humanas? Afinal, por mais que falemos em professores de forma genérica, é preciso considerar que a formação inicial “imprime” nesses profissionais muito de suas tradições científicas, o que acaba por configurar um olhar peculiar sobre o mundo e, certamente, sobre a docência perspectivada em cada uma dessas tradições. Sabemos que o paradigma emergente de uma ciência aberta tem marcado fortemente o campo educacional, mas isso não se dá com a mesma intensidade em outros campos, especialmente aqueles tradicionalmente menos propícios à reflexão e à consideração da subjetividade envolvida nas ações de ensinar e aprender.

Diante, então, da revisão de literatura que realizei e da percepção que venho construindo, ainda restrita ao campo empírico das escolas onde atuo e aos diálogos que estabeleço com colegas das diversas áreas de ensino, tem se evidenciado para mim que a forma de significar o mal-estar encontra nos docentes das diferentes disciplinas especificidades relativas à constituição destas, na medida em que concebem as relações com o conhecimento e com os alunos a partir de pressupostos de sua área específica. Apesar deste fato não configurar propriamente uma novidade, buscar descrevê-lo e

compreendê-lo em suas singularidades, rupturas e contradições, exteriorizadas nas falas dos profissionais de cada área poderá auxiliar àqueles que se ocupam de sua formação.

Para tanto, traço o perfil disciplinar que vem constituir a História ensinada ao longo de sua trajetória escolar, e que acaba, logicamente, por ceder à docência algumas características dessa sua constituição. E, nos estudos sobre o mal-estar recolho os aspectos mais gerais de sua produção, apresentando-o como evidência da ruptura sofrida pela escola moderna que resguardava aos professores o lugar seguro de portadores e transmissores de um conhecimento ainda pouco disperso. Foram esses os referentes que conduziam meu olhar teórico e metodológico, assim como as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo desta dissertação trago minha trajetória de educanda e educadora, onde busco elementos que referenciam minha constituição pessoal/profissional, além da explicitação dos caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da investigação. O segundo capítulo apresenta as tendências e perspectivas contemporâneas nas pesquisas sobre o mal-estar e sobre o ensino de História. No terceiro capítulo, exponho os referenciais teóricos da crise de sentidos da modernidade, onde localizo a produção do mal-estar, bem como, algumas especificidades do ensino de história ao longo do processo de escolarização. Finalmente, o quarto capítulo consiste nas análises propriamente, onde dou destaque às seguintes dimensões: a) a *paixão* e a *potência transformadora da docência*, associadas à *experiência*, como elementos estruturantes a sustentar a prática cotidiana e a permanência na profissão e b) A *flexibilidade* e a *abertura ao novo* como referenciais de um novo parâmetro profissional necessário para que o mal-estar não assuma a totalidade da docência.

Em *Palavras finais*, apresento alguns pontos-síntese que traduzem os significados atribuídos ao mal-estar para meus entrevistados. Certamente que não se trata de uma conclusão, mas apenas uma perspectiva conclusiva e provisória que além de me instigar a seguir pesquisando, busca contribuir para o campo da formação inicial e continuada de professores e no estímulo a novos estudos.

## 1 MINHA TRAJETÓRIA, PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES QUE O CERCAM

*Os impulsos cruzados  
Do que sinto ou não sinto  
Disputam em quem sou.  
Ignoro-os. Nada ditam  
A quem me sei: eu 'screvo.*

*Fernando Pessoa*

Investir sobre meu passado escolar me desperta certa desconfiança e, instintivamente, lanço sobre ele um aguçamento crítico, pois temo enfeitá-lo mais do que merece, dando-lhe demasiados créditos. Ao relatar minha trajetória escolar, recrutando lembranças que possam vir a referenciar ou justificar “certa verdade” sobre minha escolha profissional, percebo a ausência de fatos e passagens coerentes. Parece que registrei apenas fragmentos caóticos como cheiros de merenda, de cadernos novos e velhos, de giz de cera, gestos e imagens de alguns professores... Diante dessas tantas impressões, lacunas e imprecisões sobre minha história escolar lembrei-me de Fernando Pessoa, que há muito acolhe em sua poética os “impulsos cruzados do que sinto ou não sinto e que disputam em quem sou”, para me auxiliar nesta produção, desprovida da arrogância que a busca da verdade pode conduzir. É nele que referencio a imprecisão e incompletude da vida, de seus sentidos e das narrativas que dela compomos. Quem melhor que um poeta para fazê-lo?

Assim, busco em meu passado vestígios de minha vida escolar até a quinta série, em um Grupo Escolar de Montenegro, e que ficam, efetivamente, mais no campo das sensações. É uma lembrança de um lugar familiar de aconchego, mas também de hostilidades, como qualquer lugar familiar. Registrei, entre cheiros e imagens vagas, certo esforço que já fazia para apreender aquele espaço. Sentia que ele fazia exigências nem sempre claras de mim e de meus colegas e eu precisava descobri-las para não passar nenhum constrangimento. Brincava muito, tinha muitos amigos, adorava o cheiro da biblioteca e participar do grupo de teatro usando belas fantasias. Quando entro nas escolas em que trabalho ou onde meus filhos estudam, busco encontrar aquelas rotinas e acontecimentos que passaram a me dar relativa confiança. Com o passar do tempo, pois, fui compreendendo aqueles movimentos e práticas diárias, decifrando seus códigos e suas lógicas, sabendo o que ia acontecer e como deveria acontecer e isso facilitava a vida de quem não queria expor-se e auxiliava os que assim o desejassem, pois bastava para isso transgredir aquelas regras bastantes claras! Eu pertencia ao primeiro grupo, praticamente não me expunha e preferia “estudar” minuciosamente aquele espaço. E, assim, acho que cedo aprendi alguns mecanismos de sobrevivência

naquela “pequena selva”, o que me fez passar pela escola travestida do que se convencionou chamar de “uma boa aluna”. Nem sempre isso bastava para meu pai, que achava que eu deveria ter as melhores notas, mas disso eu não dava conta. Fui atrás de notas a partir da sexta série, já num Ginásio estadual de minha cidade. Por medo, vaidade, ou exigência familiar, precisei empenhar-me mais e acabei por realmente melhorar as tais notas. Esse fato me trazia certa alegria e a permanência no lugar de “boa aluna”, que parecia ter em todas as escolas e que se dava pela sutil combinação de um bom comportamento e algum estudo. Acabei por me sentir protegida e gostando desse lugar e, creio que, por isso, aceitei quase tudo que ele exigia, tanto as “dores” de sustentá-lo quanto as “delícias” de usufruí-lo!

Quanto ao aprender em si, tenho lembranças mais nítidas do Ginásio em diante e do estudo que dedicava para as provas e trabalhos. Preocupava-me, então, muito com meu desempenho, passava longas horas decorando as matérias para que minha mãe, à noite, me tomasse a lição. Geralmente, quando o conteúdo da prova não estava disposto em questionários ou outros exercícios que me auxiliassem a fixá-los, eu mesma transformava-o em questões para depois tentar respondê-las. Lembro, também, que confeccionava alguns cartazes, com palavras importantes e flechas indicativas, os quais eu colava nas paredes do meu quarto para seguidamente visualizá-los e que, na hora da prova, me auxiliavam a lembrar da matéria. Um pequeno quadro-negro sempre fez parte da mobília de meu quarto, como um convite insistente ao estudo. Preenchê-lo com os conteúdos das aulas nos momentos de estudo, ou com simples desenhos, ou aulas para bonecas e amigos sempre me proporcionava certo poder, como se de alguma forma eu conduzisse alguma cena ou acontecimento importante.

Lembro que sempre achei que ser professora era fazer algo importante e que exigia muita responsabilidade. Imaginava que, se eu, sendo apenas uma aluna já me ocupava tanto com a escola, os professores deviam ocupar-se muito mais para saberem tudo aquilo que eu almejava ou deveria almejar saber. Essa ideia foi reforçada por minha família que me orientava a sempre respeitar e considerar muito meus professores, pois eram fundamentais na formação dos alunos. Nunca acolheram minhas queixas sobre qualquer um deles e ainda acrescentavam: – O professor tem sempre a razão e se não tiver, o que é pouco provável, aprende com isso também. Não é ele que irá se moldar a cada aluno, mas o aluno a ele e a vida! De mais a mais, ele já sabe e tu é que precisas aprender com ele!

Em Narodowski (1999), este fato é apresentado com muita clareza sob o argumento de que, na concepção moderna de infância, o aluno constitui-se como lugar do não saber e a escola, através dos professores que ocupavam o lugar do saber, inscreveria sobre eles os conhecimentos e hábitos necessários para a construção da

sociedade desejada. Havia uma razão escolar e pedagógica que sustentava com clareza esses lugares perante a sociedade.

Desprovida de razões diante de minha vida escolar, como praticamente todos os meus colegas, só me restava estudar as matérias e obviamente os professores, aqueles seres interessantes e merecedores da incondicional confiança de meus pais e que pairavam, logicamente, acima de nós. Atribuo, hoje, esta confiança de que desfrutavam os docentes à aliança escola-família descrita, também, em Narodowski (1999), o que atuava como dispositivo para que a escola absorvesse efetivamente a infância. Essa transferência da educação das crianças para a esfera pública vem brindar os primeiros e mais importantes argumentos que justificarão a necessidade da corporação docente. Primeiramente, por surgir complementar à função familiar de educar os filhos, pois as mulheres cada vez mais saíam para trabalhar e alguém precisaria encarregar-se deles. Outro fator era referente à ordem, uma vez que o correto ensinamento se realizaria em instituições especializadas e sob a ação de especialistas e, por fim, representava uma racional decisão quanto à divisão do trabalho, em que cada um faria sua atividade sem distrair-se com outras. Dessa forma, a “desprivatização” da educação sob o ordenamento escolar é garantida pela aliança família-escola, onde o mestre tem naturalmente o poder sobre o aluno, assim como o pai sobre o filho.

Assim, desde as primeiras vezes que ouvi de meus pais o veredicto sobre a inalienável razão dos professores não concordei plenamente, mas sabia que não tinha muito a fazer e passei a prestar-lhes uma sutil atenção, a fim de não ser pega de surpresa por alguma personalidade mais contundente com a qual eu pudesse esbarrar e em desvantagem. E a conclusão a que cheguei, já bem antes de entrar no Magistério, é que, independente do jeito de ser de cada um, eles desejavam ensinar um pouco do que sabiam e que isso nunca era algo ruim. Ou seja, tudo ou quase tudo que vinha dos professores, tirando alguns traços pessoais que não me diziam respeito, era bom e para o bem. Compreendi, então, que meu sentimento em relação a eles era sempre de afeto e respeito. Sempre os considerei muito confiáveis, alguém em quem valeria a pena me espelhar!

Com esse saber e sentir fui compondo certa coerência para minha vida escolar e que se materializa numa espécie de véu que envolve minha trajetória na Educação: um véu de credibilidade e amor. Às vezes, penso onde estaria a poesia desse relato para fins de justificar minha escolha profissional, pois lembro que tinha dificuldades em algumas disciplinas, não tirava sempre as notas desejadas e nem gostava igualmente de todos os colegas e professores. Mas, lembro também de não poder atribuir essas dificuldades aos professores. Meus pais diziam que as considerasse de minha responsabilidade e que deveria resolvê-las estudando mais. Além disso, não precisava gostar de todos os professores, apenas respeitá-los era o suficiente. Creio que esta estabilidade, advinda da

aliança estabelecida entre minha família e as escolas em que estudei, contribuiu para que eu encontrasse no ato de estudar um espaço de descobertas, refúgio e muito prazer! Adorava ficar em casa fazendo exercícios de matemática e meus temas de forma geral. Era um jogo que eu gostava de jogar! Nesses momentos eu pensava sobre as coisas e me sentia literalmente alimentada, justificando nobremente os momentos em que eu desejava ficar sozinha ou não fazer algum trabalho doméstico. Para estudar tudo era perdoado! Hoje, ao analisar estas situações escolares que vivenciei, percebo que de alguma forma eu deslocava da figura do professor, quando necessário, e focava no que ele me oferecia - seus conhecimentos, oportunidades de pensar diferente sobre algo, exercícios e posturas. E, decididamente, o que vinha dele eu acolhia como algo sempre bom, quase que, independentemente dele próprio, de sua personalidade!

Creio que essa aura de quem está "de forma legítima e incondicionalmente a serviço do bem e da humanidade" foi o que me seduziu, aos quatorze anos, a fazer o Curso Normal. Costumo dizer que aí me casei com o idealismo, na esperança de transformar o mundo através do meu trabalho de educar. Trago, novamente, Narodowski (1999) que, ao referir-se ao dispositivo utópico da pedagogia moderna, expressa com exatidão as intenções e convicções que eu e minhas colegas partilhávamos na época: "La utopía conforma una crítica permanente y, por lo tanto, se convierte en el motor de la rebelión: vamos cambiar el mundo, nos alentaban, vamos a educar." (NARODOWSKI, 1999, p. 22). Complementa, ainda, que somos educadores configurados pela utopia numa luta eterna pela plenitude da realização utópica. Diante dessa monumental proposição nós só precisaríamos nos apropriar dos instrumentos teóricos e metodológicos para "mudarmos o mundo" que nos rodeava. No momento, não víamos outra proposta mais tentadora e poética!

Assim, toda essa construção que, desde a infância, fui compondo sobre o significado de ser professora encontrou nos três anos de formação inicial (Magistério) os fundamentos que tornavam minhas pretensões cada vez mais realizáveis. Tudo estava, ali, disponibilizado sobre como ser uma "boa professora", bastava querer sê-lo! Não questionávamos se haveria dificuldades e, inclusive, situações de que efetivamente não daríamos conta, era tudo uma questão de saber o que e como fazer.

Trago para fundamentar este fato a questão dos enfoques normativos que, segundo Zaragoza (1999), orientaram e orientam, ainda, a formação inicial desde a aparição deste conceito. Esses enfoques nortearam os programas de formação com base num modelo de professor ideal, "eficaz" ou "bom", agrupando um conjunto determinado de qualidades atribuídas ao "bom professor" em uma sociedade, num determinado momento histórico e que se constitui em norma, definindo o que o professor deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar para adequar sua ação educativa ao modelo proposto. Por volta dos anos 80, do último século, os enfoques normativos começaram a



ser criticados e muitos pesquisadores (Martínez, 1984; Bayer, 1984; Veenman, 1984) descrevem e ordenam o que Zaragoza (1999, p. 124) denomina de “[...] problemas derivados desse domínio ‘de fato’ dos enfoques normativos, os quais eu atribuiria ao peso da imagem social estereotipada do “professor [...]”.

O autor acrescenta que, apesar da crítica, os modelos normativos de formação do professorado ainda perduram por se sustentarem sobre uma ideia básica e simplista, arraigada profundamente na imagem social do professor, de que existe uma espécie de denominador comum nos traços de personalidade dos “bons professores”. Esse estereótipo social se perpetua, inclusive, em muitas instituições de formação, conforme as pesquisas indicadas acima, e produzem efeitos negativos sobre a personalidade dos professores, constituindo uma importante fonte de ansiedade em sua atividade profissional, à medida que se distanciam do modelo idealizado.

Registro, aqui, a realidade de minha formação inicial, que se deu em meio a discursos de uma tradição pedagógica pautada em regras, conselhos, normas e atitudes sobre a devida ação docente e que extrapolavam a realidade escolar e pedagógica, alcançando esses profissionais em sua privacidade e intimidade. Segundo Garcia (2002), que analisa autores instauradores e disseminadores da concepção teórico-crítica de educação e formação docente - como Paulo Freire e Demerval Saviani, entre outros - esses “discursos pedagógicos estão entre muitos que disciplinaram e vêm disciplinando a identidade plural de professoras e professores e de outros intelectuais do campo educacional, especialmente nas décadas de 1980\1990, no Brasil.” (GARCIA, 2002, p. 16)

Assim, em meio a tantos mitos e prescrições sobre o lugar de aluno e professor, orientados por conhecimentos teóricos e metodológicos advindos dessas crenças, e que nos garantiram relativa estabilidade profissional, hoje, nos vemos em meio às novas exigências e configurações sociais, aparentemente deixando a desejar sobre nosso ofício e a reinventar os mitos de nossa própria docência. Se o lugar de “bom professor” tem exigido o que já não sabemos ser ou fazer e poucos estudantes sentem-se confortáveis no lugar de “bom aluno”, parece que persistir nos estereótipos é improdutivo e demasiado frustrante. Já não resisto em perguntar (-me) quais serão os silenciosos mitos que subjazem às novas configurações de nossa profissão nos atuais contextos?

Minhas pretensões de futura professora se fortaleceram, portanto, em fundamentos que lhes conferiam concretude durante essa formação inicial. O que não era concreto o bastante era o fato de que “gostar de crianças” não significava para mim, naquele momento, conviver com elas oito horas por dia, tendo que, literalmente, descobrir “fórmulas mágicas” para que me olhassem ávidas de meus ensinamentos; estabelecer vínculos preferencialmente com todas, levando-as a construir saberes importantes para suas vidas, para que todos fossem minimamente felizes, senão para

sempre, pelo menos por um ano letivo. E, tudo isso, independentemente do meu momento pessoal, de minha humanidade e possibilidades profissionais, aliás, “detalhe” que nesta idade eu não dimensionava. E assim, movida pelas teorias críticas e construtivistas, pelo ideário freireano e pela coragem idealista de todo jovem que reconstrói o mundo magicamente, sem o intermédio da realidade que se impõe, fui para o meu estágio em uma primeira série de uma escola pública estadual com vinte e nove subjetividades para interagir.

Costumava dizer que aquelas crianças desconheciam ou simplesmente desprezavam minhas pretensões pedagógicas, o que acabou por transformar meu estágio numa “*overdose* de realidade”, pois no final do segundo mês já não me reconhecia como a professora que eu havia sonhado. Meus alunos não eram tão dóceis e aptos em suas aprendizagens como eu havia desejado e as teorias e metodologias que me foram ensinadas pareciam não funcionar naquele momento surreal. O que havia acontecido com meu conto de fadas? Como, depois de três anos de estudos, eu chegava à conclusão de que havia me enganado sobre a profissão que escolhera? Eu não era “talhada” para ser professora e não havia me dado conta disso antes de sê-lo! Como dar essa notícia para meus pais que haviam feito o esforço de me colocarem, pela primeira vez, numa escola particular, para que eu realizasse o meu sonho? Eu não podia nem dividir a responsabilidade com eles, pois nunca me induziram ou sugeriram à profissão, pelo contrário, meu pai achava que eu deveria fazer o concurso para o Banco do Brasil ou para a Caixa Federal, o que me traria mais estabilidade financeira. E a reação foi a esperada, e a resposta simples e definitiva: – Me debes um diploma! Se não queres ser professora, decide isso depois, mas vais concluir teu estágio com empenho e responsabilidade e me entregar o diploma, pelos investimentos que fiz. Chorei, odiei e... Não tive outra escolha!

Descobri, porém, que minhas amigas estavam sofrendo do mesmo mal – do castelo que desmoronava – e resolvemos preparar aulas juntas, trocando ideias e nos auxiliando. Éramos bastante empenhadas, acreditávamos que as crianças não tinham culpa de nosso engano profissional e resolvemos sobreviver à situação em que nos encontrávamos da melhor maneira possível. Ao concluir meu estágio, já não havia achado uma experiência tão aterrorizante, mas estava convicta de que não era esse o meu caminho e pensei tê-lo abandonado logo depois de receber meu diploma. Hoje, situo esta passagem dentro do imaginário estereotipado que a própria formação inicial ajudou a construir, ligado aos modelos normativos e formais sobre a ação educativa e que se traduz nas palavras de Lopes quando destaca que “a idealização da profissão docente é concebida quase exclusivamente como uma atividade individual, quando de fato, na prática educativa o exercício da docência aparece freqüentemente relacionada a situações grupais conflitivas, muito distantes dessa visão ideal.” (LOPES, 2002, p.42)

Acrescentaria, ainda, que, até hoje, em palestras e cursos de formação, salvo raríssimas exceções, percebe-se determinados “deslizes” por parte dos ministrantes no intuito de passarem uma ideia ou, quem sabe, de poderem eles mesmos acreditarem em uma razão pedagógica que persiste no campo educativo e que, conforme Correia (2001), o povoam de entidades e onde os seres reais estão ausentes.

Argumenta, também, Garcia (2002), que nas décadas de 80 e 90 do século XX, em meio ao ideário de redemocratização da Nova República e o movimento de revalorização e garantia dos direitos elementares e representativos do cidadão, as políticas educacionais, através de programas e reformas curriculares dos cursos de formação docente, bem como de capacitação e alfabetização de jovens e adultos, colocaram em prática propostas relativas a uma educação redentora e salvacionista. Sob este encaminhamento, a formação cultural e científica proporcionada pela escola viabilizaria a conquista de formas superiores de existência individual e social.

Após ter apresentado brevemente “o clima” em que se deu minha formação inicial e a culminância pouco otimista da realização do estágio – praticamente primeiro contato com este universo de trabalho tão complexo – acabei por buscar outros rumos. Não consegui entrar no Banco do Brasil, como sugeriu minha família, mas fui trabalhar em um banco particular, onde permaneci por quatro anos. Compreendi, então, que não queria trabalhar em algo que não me possibilitasse interferir de alguma maneira na dinâmica dos acontecimentos, onde não houvesse espaços de criação, autoria e personalidade, mas apenas tarefas a serem cumpridas, quase que mecanicamente. Sentia, naquele tempo, como se estivesse deixando atrofiar minha inteligência e criatividade. Cursava Biologia à noite, na Unisinos, mas sem muita convicção. Foi então que larguei tudo o que me incomodava – o Unibanco e o curso de Biologia – e fui trabalhar numa creche, ganhando a metade do que ganhava no banco. Mas, por algum motivo minha intuição – ou, conforme o poeta, os tais “impulsos cruzados que ditam o que sou” - me dizia que ali eu encontraria o espaço de criação que buscava.

Retomei, então, a estrada da docência e cheguei a sentir gratidão por meu pai ter me exigido o diploma de professora. Fui perdendo o medo das crianças reais, aprendendo a conviver com colegas, fazendo muitos cursos que me habilitassem a contar histórias, desenvolver o raciocínio lógico-matemático, compreender um pouco da psicologia infantil, enfim, não parei mais de estudar. Fiz concurso público para professora municipal e assumi concomitante uma escola particular, como alfabetizadora nas duas. Mais tarde, já com um casal de filhos pequenos, fui cursar História, sem a intenção de lecioná-la, convicta de que seria apenas para compreender mais a humanidade.

“Peças do destino...” Além de me apaixonar pelo curso e encontrar alguns sentidos que buscava, deparei-me novamente, em 2002, com a situação de estágio, porém, agora, com “alunos grandes” em um Curso Supletivo de Montenegro, à noite.

Lembro-me exatamente de minha primeira aula, diante de quarenta alunos, quando eu precisaria "encantá-los" durante quatro períodos de uma sexta-feira. Ao observar o professor titular, tudo me pareceu muito simples e como ele mesmo dizia: - Não tem segredo, é só seguir o livro! Eles sabem muito pouco, são umas pedras! Mesmo com a experiência que eu já tinha com crianças, choquei-me novamente, agora muito mais pelas caras de tédio com que me olhavam. Saí da primeira aula pensando em como reverter um pouco aquela situação, afinal, nem eu e nem eles merecíamos passar quatro horas juntos, semanalmente, sem que nada se processasse em nossas vidas, sem que pudessemos pensar ou sentir um pouco diferente quando estivéssemos ali.

Nunca fui de entender a vida como um somatório de acontecimentos totalmente aleatórios, sempre quis atravessá-la e me deixar atravessar por ela. Mesmo não conhecendo Larrosa e sua proposição de se pensar a vida e a educação a partir do par experiência\sentido já achava que seria bom se pudessemos, eu e meus alunos, pensarmos juntos e tornar aquelas sextas-feiras menos entediadas. Hoje, acrescentaria a proposta de Larrosa (2001, p. 21) de que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece."

Propus-me, assim, a estabelecer alguma comunicação com eles e cada aula passou a ser um desafio nesse sentido. Recorri aos meus conhecimentos de formação e experiência e utilizei vários recursos como filmes, debates e outras tantas dinâmicas, utilizando o livro didático apenas como mais um recurso. Elaborei meu planejamento procurando respeitar os conteúdos solicitados, sobre duas temáticas que me pareciam aflorar nas discussões: trabalho e relações de gênero. Fomos, assim, percorrendo os conteúdos atravessados por questões que envolviam as relações humanas com o trabalho e entre homens e mulheres. Obviamente, nem todos se envolveram, alguns desistiram, mas nos comunicamos muitas vezes, eles se fizeram presentes com suas experiências e já não achei tão difícil aquela experiência. Compreendi, nessa época, que ensinar implica a mobilização de múltiplas dimensões nossas e de "nossos aprendentes" como desejos, vontades, bloqueios, momentos pessoais, expectativas de vida, etc. Algumas delas conseguimos acessar no decorrer do processo, outras não e, ainda, há outras que nem suspeitamos que existissem por trás daqueles rostos incógnitos e que convencionamos identificar (a todos) como alunos.

Daí, passei a desejar ocupar esse espaço de professora de História, de jovens e adultos, e a me perguntar, então, como seria a professora que eu esperava para os meus filhos. Depois de persistentes reflexões, longas conversas com as sempre colegas e amigas e as experiências da vida, fui percebendo que a professora ideal para os meus filhos só existia na minha imaginação, assim como a mãe que eu desejava ser para eles: simplesmente perfeita! Sempre paciente sorridente e "sabedora de como ser\fazer".

Ou seja, aquelas mães que só se encontram em manuais de *Como Criar seus Filhos*, bem como as professoras ainda prescritas em diversas produções pedagógicas e que, de certa forma, parecem persistir no imaginário social.

Progressivamente, comecei a trabalhar com as frustrações inerentes à condição humana – que para mim se traduzem por essa inelutável implicação, objetiva e subjetiva, em uma cultura. Trago, para o momento, as palavras de Foucault (*apud* GARCIA, 2002, p. 26) sobre que “a experiência refere-se ao processo pelo qual a subjetividade é fabricada para os seres humanos, que a experiência pode ser definida como correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e modos pelos quais os sujeitos se reconhecem a si próprios como sujeitos de certo tipo.”

À compreensão sobre esta “liberdade condicional” de sermos e fazermos fui associando estudo, reflexão e o desejo forte de compreender as coisas da vida como elas se apresentavam e, de preferência, sem amargura.

Referenciada nesses significados de vida e de docência é que venho buscando constituir-me no que para mim é *ser professor(a) – ser gente que deseja educar(-se)* – certamente cometendo meus humanos pecados, mas sempre imbuída da necessidade e vontade de refletir sobre minha ação, nem sempre justa, nobre, amorosa, paciente e “tudo mais que se espera sempre de um professor”, para poder compreendê-la e aprimorá-la. Mesmo que somente para meu travesseiro, procurava e procuro despir minhas máscaras profissionais, tirar os enfeites e panos quentes para reconhecer minhas possibilidades e limites naquele momento. Descobri que esse movimento de busca constante de conhecimento, de novas posturas e compreensões sobre as múltiplas relações que se estabelecem numa sala de aula não se restringem a ela, mas tomam todo o ser – *self*<sup>1</sup> – até que compreendi que já não consigo delimitar nesta fusão o que diz respeito a meu eu fora de minha profissão.

Perscrutando assim minha trajetória é que busquei o Mestrado como mais uma experiência na constituição do que tenho sido e me identificado mais intensamente até o momento – mulher\mãe\professora - buscando dar o que tenho de melhor, como sempre achei que me foi dado. Para tanto, neste momento, só me ocorre investigar sobre outro véu que vem envolvendo cada vez mais a docência, porém tecido de sentimentos de dor, desistência, desprezo, alienação, falta de confiança e amor pela profissão e que, por toda essa exterioridade, instituiu-se patológico – O mal-estar docente ou *síndrome de burnout*<sup>2</sup>. Hoje, trabalho ao lado de ex-professores meus e os vejo sendo desrespeitados e sem conseguir desempenhar sua função, ou sem saber qual é ela, como eles mesmos

---

<sup>1</sup> Configurações que, no interior da pessoa, representam as interações com o contexto (Revista de Educação vol. XI nº 2, 2002. Departamento de Educação da FCUL – Construção de Identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores, Amélia Lopes, p. 38).

<sup>2</sup> Termo surgido na bibliografia anglo-saxã, associado ao conceito de estresse e esgotamento e utilizado para descrever o “ciclo degenerativo da eficácia docente” ou mal-estar docente; (ZARAGOZA, 1999, p. 56-57)

dizem: “– Me ocupo muito mais com as atitudes de alunos do que com o ensinar!”; “– Nunca pensei que passaria por isso em minha profissão!”; “– Onde estão as famílias que não se ocupam em educá-los?” Além disso, eu mesma sou tomada por esses sentimentos, por vezes, interdita em minha docência. Afinal, qual é o meu papel? Os alunos, certamente não em sua totalidade, mas grande parte deles, não querem mais o que a escola oferece! Diante desses fatos que marcam o cotidiano escolar, sinto uma espécie de reedição daquele “choque de realidade”, lá do início da profissão. Como afirma Zaragoza (1999, p. 13), “A mudança social acelerada converteu nosso sistema educacional em uma realidade qualitativamente diferente da que se tinha há vinte anos. O professor precisa voltar a pensar no papel que representa.”

Convidei, assim, professores de História para serem meus sujeitos de pesquisa por compreender que trazem de sua formação inicial, certamente marcada pela normatividade, os estereótipos de “bom professor de História” nos quais se espelham, assim como também trazem o recurso da contextualização como instrumento teórico e prático fundamental de compreensão da realidade. Por mais que o façam “à moda tradicional”, enumerando causas e consequências de forma estanque, cronológica e linear, essa não deixa de ser uma marca desse profissional no cerco aos fenômenos. Aliás, forma que já há um bom tempo vem sendo fortemente criticada como reducionista do potencial compreensivo da história, demasiadamente atrelada a conteúdos (datas, nomes e fatos políticos) e métodos (transmissão) e que, pelo menos em tese, já está superada. Minha preocupação não foi analisar a metodologia utilizada por esses docentes por sabê-la resultante de suas concepções sobre o conhecimento e sobre a História. Apostei, realmente, nos referenciais que trazem da formação e da prática diária da docência e no “hábito de contextualizar” desses profissionais para significarem o mal-estar.

Diante das atuais condições, aparentemente de ausência de sentidos para a educação escolar, parece que têm restado poucas alternativas para os docentes: uma seria deixar a profissão definitivamente; outra seria tentar suportá-la até a aposentadoria, num misto de rotinas, cansaço e desesperança, que me parece demasiado pesado; e, por fim, lançar-se sobre suas questões fundantes através da pesquisa acadêmica, de grupos de estudos nas escolas e nas comunidades, afinal, a educação é um empreendimento coletivo. Tendo optado pela terceira alternativa, na certeza de que não encontrarei um antídoto para “o todo e sempre”, busquei, nos significados que professores de História de Montenegro têm atribuído ao fenômeno do mal-estar, algumas proposições menos utópicas para o encaminhamento profissional, aceitando humildemente a sugestão de Zaragoza de se voltar a pensar no papel que a docência tem representado.

Não é a primeira vez na história que a escola é convocada enquanto elemento estratégico no processo civilizatório. Já o fez a Igreja, em prol da catequização das almas; o Estado-Nação, na construção da identidade nacional e, agora, parece ser convocada pelo Mercado que, ao impor uma nova ordem à organização social do trabalho num contexto global, acaba por impor que a educação se pergunte, mais uma vez em sua história, qual o seu sentido nesse novo contexto. Pois, ao que parece, a *Educação Possível* – esta que está posta, e para a qual tantas críticas têm se voltado – encontra-se em descompasso com o momento atual. Assim, ao lançar-me neste movimento de compreensão, mais uma vez inspirada no poeta, reconheço e reitero minha crença na docência como espaço de formação, criação e autoria!

*Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.*  
Fernando Pessoa

Embora minha formação acadêmica seja de licenciada em História, posso dizer que foi no Ensino Fundamental, especificamente na Alfabetização, que se deu a gênese de minha docência. Foi nesse espaço que me constituí em sonhos, sensações, práticas, conhecimentos, reflexões e indagações. Porém, apesar da pouca experiência com o Ensino de História, é para ele que volto meu olhar investigativo a fim de ampliar minhas compreensões, pois há algum tempo tenho desejado atuar nessa área, bem como na formação de professores. Apesar de saber “que só se aprende a andar andando”, creio que entrelaçar as compreensões decorrentes da pesquisa aos saberes que me constituem e aos conhecimentos dos autores que convoco auxiliará a mim e a outros que buscam ir além do Bojador<sup>3</sup> e, que, para o momento, se configura em mal-estar. Além dos esforços teóricos e metodológicos reunidos, conto com as falas de meus sujeitos – professores de História – dispostos a ir além do mal-estar, ou seja, além de sua própria dor cotidiana. Certamente, não se irá transpor o mal-estar de um todo por ser este um intento complexo, tanto quanto o Bojador o foi no século XVI. Será preciso a conjugação de forças políticas, econômicas, sociais, tecnológicas, pedagógicas, de reflexão, de criatividade e, mais do que isso, de um sentido.

Para o momento, desejo não negar ou subestimar o mal-estar, enquanto registro de uma docência desfigurada, o que me parece um movimento importante para o processo de recondução profissional que urge ser feito coletivamente. Certamente, essa recondução deverá assentar suas bases num projeto de formação mais adequado à

---

<sup>3</sup> O Cabo Bojador situa-se na costa do Saara Ocidental. A primeira passagem pelo Bojador deve-se a Gil Eanes em 1434. O desaparecimento de embarcações que anteriormente o tinham tentado contornar levou ao mito da existência de monstros marinhos e da intransponibilidade do Bojador. ([www.dicionario.babylon.com](http://www.dicionario.babylon.com)).

realidade prática do magistério, quem sabe mais atento e centrado na dimensão relacional que se estabelece entre professor-aluno-comunidade e que tem figurado como elemento crucial de fragilização da profissão.

### 1.1 SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Tal como os físicos começam a desconfiar que se passe no Universo e os biólogos começam a acreditar que certamente se passa na vida – as “coisas” humanas e sociais têm não apenas causas, mas provavelmente também alma (...). Uma dimensão múltipla e muito complexa de interioridade, de subjetividade e de intersubjetividade. Aquilo de que nem é preciso falar muito. Sim, porque cada um de nós sabe e sente “o que é”.*

*Zaia Brandão*

A existência humana constrói-se sob períodos de constâncias e rupturas que acabam por gerar pressupostos (supostas ou provisórias verdades) estruturantes da vida e que dão certa estabilidade a ela, porém, cedo ou tarde, esses pressupostos vão deixando de sustentar a complexidade da existência que se renova constantemente em seu processo adaptativo. Esse movimento desencadeia mudanças nas mais variadas dimensões da vida a tal ponto de configurar rupturas como as que temos visto e vivenciado, também, no campo educacional. Hoje, por exemplo, já não cabe lançar mão de muitos dos dispositivos da escola moderna, mas, ao contrário, investirmos em superá-los.

Diante da ruptura sofrida na constância da Modernidade, onde a democratização da escola ocupou centralidade – de forma incomparável ampliando vagas e oferecendo formação básica para os professores – couberam-nos outras tarefas como, por exemplo, repensar e analisar os parâmetros de qualidade do ensino massificado, avaliar os sistemas escolares que nos constituíram, apostar na formação em serviço e em alternativas para os inúmeros problemas que atingem os contextos escolares.

Mas, além destas questões, temos sido solicitados a realizar outro fazer científico, não mais pautado nos conceitos de causalidade, determinação e verdade absoluta. Nossos pressupostos já não se sustentam sobre esses valores que nutriram a estabilidade da Ciência Moderna e somos convocados a operar com a flexibilização das fronteiras entre as diversas tradições científicas e a desconfiança em relação às metanarrativas que as explicavam, configurando o que muitos chamam de pós-modernidade ou crise dos paradigmas.



Sobre a ocorrência de uma nova constância que se vem instituindo, ensejada por uma nova racionalidade advinda da Física e das Ciências da natureza, um Universo em aberto desponta sob nosso olhar para ser assim compreendido. Considero fundamental ressaltar, segundo Carlos Alberto Plastino (*apud* BRANDÃO, 2007, p. 11) que “a questão não é a renúncia da racionalidade, como parecem crer certos autores ao refletir sobre as “exigências da condição pós-moderna”, mas entender que “a racionalidade a ser construída passa necessariamente pelo crivo de nossas opções éticas”.

O radicalismo das transformações atinge-nos em nosso cotidiano docente, nas relações que estabelecemos com um conhecimento sempre inacabado, com a busca por uma formação que efetivamente subsidie nossa práxis, com os novos alunos que se expressam, com as famílias que reivindicam o que a escola já não pode oferecer como a garantia de um lugar social e estável para todos que nela passam etc. No âmbito da História, ciência para a qual direciono minha curiosidade epistemológica, a crise paradigmática desdobra-se na “passagem de uma História meramente factual e descritiva para uma História fundamentalmente interpretativa”. (MENDONÇA *apud* BRANDÃO, 2007, p. 14)

Obviamente, viver quase que sobre o avesso de tudo o que nos constitui tem consequências e, segundo Maria Aparecida Neves (*apud* BRANDÃO, 2007, p. 12), uma consequência primária seria o estabelecimento de um “grande vazio” decorrente da

[...] ausência de referências no plano do conhecimento e que confronta o homem não só com o problema da verdade, mas com o próprio processo de substituição das verdades que anteriormente lhe conferiam um sentimento de segurança. A nova situação, segundo a autora, reativaria alguns dos “medos básicos” do homem: o do retorno ao estado de indiscriminação do início da vida, o medo do novo e o medo da perda do já estabelecido, que lhe garantiria a segurança do saber. O sentimento de angústia, ativado por esses medos, o estimularia a tentar superar a crise de duas maneiras – pela fundamentação epistemológica ou pelo recurso à autoridade de um suposto “dono do saber” – ambas insuficientes para a superação da atual crise.

Assim, desde meados do século XIX fomos deixando de ser aquele sujeito que observa seu objeto à distância e passamos a, pelo menos, reconhecer nossa total implicação com o que buscamos conhecer ou compreender. Passamos a buscar os múltiplos significados em detrimento da busca de leis únicas e generalizantes e, conforme Brandão, hoje se percebe que “todo o conhecimento objetivo é um saber que passa objetivamente em e através de uma subjetividade” (BRANDÃO, 2007, p. 61).

O resultado dessas mudanças de perspectiva e compreensão da realidade traduz-se, entre outras coisas, em nossa possibilidade enquanto pesquisadores de realizarmos infinitas interpretações de partes de alguma dimensão do todo real, o qual a Antropologia Social tem definido como uma leitura de mundo que as pessoas contam para elas, sobre elas e entre elas.

Por esses caminhos de uma ciência aberta é que a abordagem qualitativa em Educação começa a chegar às práticas dos estudos clínicos, desde o século XIX, da psicanálise e da psicologia humanista, alastrando-se entre as diferentes tradições de pesquisas da história, da lingüística e da antropologia. Assim, começam a ser aplicadas no campo educacional teorias e metodologias mais atentas às relações sociais e simbólicas em escala local, interativa e cotidiana. E mais uma vez recorro a Brandão:

O "qualitativo" não chega ao mundo da educação como moda e nem ao acaso. Não chega pronto em pacotes. De formas diferentes e em momentos diferentes ele começa a acontecer quando educadores e outras pessoas dedicadas à pesquisa em educação enfrentam a realidade de algo novo. Quando, por exemplo, descobrem a subjetividade da pessoa do estudante onde antes havia a função sociopedagógica do aluno; (...) quando a pesquisa em educação na escola desvela o acontecimento da experiência interativa do/no cotidiano, ali mesmo onde antes se olhava e se viam apenas as estruturas formais do poder legítimo do/no ensino escolar. (BRANDÃO, 2007, p. 90)

Dessa forma, no reconhecimento das subjetividades, antes negadas pela ciência moderna e positiva, mergulha-se nas questões cotidianas através da pesquisa etnográfica, descritiva por excelência e com a aplicação de métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.

Ao focar sob o rigor teórico e metodológico meu objeto, no decorrer da pesquisa, foram se desvelando para mim alguns sentidos que atribuo à vida de forma geral e, pelas circunstâncias de um Mestrado em Educação, acabei por dar uma atenção especial ao encaminhamento profissional que tenho construído. Lembrei-me, assim, de Boaventura de Sousa Santos (2003) ao afirmar que todo conhecimento é autoconhecimento, à medida que todo o ato de conhecimento e o produto que dele resulta são inseparáveis. Diante do esforço que o conhecimento exige fui conhecendo e reconhecendo um pouco mais de minha própria composição, que se dá em sonhos, práticas, desejos, objetivos, movimentos de avanços e recuos, enfim, essa explosão complexa e única que somos e que sou.

Ao buscar descrever esse meu movimento de conhecer – a pesquisa – e de pensar a metodologia lembrei-me da apropriada afirmação de Brandão (2003), quando refere que um método científico não é mais que uma seta entre outras tantas e apontando um caminho entre outros tantos, assim como as técnicas e procedimentos são os recursos apropriados ao terreno que vou trilhar (calçados, bastão...), mas que, fundamentalmente, quem caminha pelo conhecimento sou eu. Mais que isso, no domínio do real há sempre mais do que a objetividade que os dados podem alcançar.

Pergunto-me, então, porque escolhi esta direção e este caminho que acabou por delinear a pesquisa. E no turbilhão de impulsos cruzados que assolou minha existência nesse momento, o que pude captar foi que parti de um sonho, o de compreender mais e mais a docência em suas inelutáveis contradições, o que segundo Zaragoza (1999) é um

problema atemporal, pois o professor tem sido sempre uma figura questionada pela mesma contradição intrínseca que representa. Nas palavras desse autor

A velha acusação de Sócrates, por corromper a juventude, ilustra as tensões existentes, há vinte e quatro séculos, entre o professor que faz o que a sociedade desejaria que fizesse. Entre a aspiração ao desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência social de submissão a integração à ordem estabelecida. (ZARAGOZA, 1999, p.21).

O sonho não coube em minha concretude... Acabei por dar-lhe a forma desta pesquisa!

### **1.1.1 Dos caminhos da pesquisa**

Diante da problemática que me propus investigar – Os significados atribuídos ao mal-estar docente por professores de História – é que situei a pesquisa sob a *abordagem qualitativa*, ao buscar nas condições específicas (a docência) de determinados sujeitos (professores de História) ou fenômenos (mal-estar docente) uma compreensão do sentimento de desistência e desajuste profissional que tem marcado uma parte significativa dos professores.

Mais precisamente, a pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como de *inspiração etnográfica* que, conforme Severino (2007) é aquela pesquisa que visa compreender os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades, mergulhando no microssocial com uma lente de aumento para, fundamentalmente, descrevê-lo.

Num detalhamento do caminho metodológico, reconheço a investigação como um *estudo de caso* que, segundo o mesmo autor, concentra-se no estudo de um caso particular (professores de História) e representativo de um conjunto de casos análogos que esses sujeitos podem representar de forma significativa. Os seis professores previamente escolhidos são representantes da rede pública e particular de Montenegro, com mais de quinze anos de atuação profissional, apontados no meio escolar como professores comprometidos profissionalmente e reconhecedores do descompasso que se processa diante das atuais perspectivas educacionais e as possibilidades reais da profissão. Considero-os, assim, representantes de um conjunto maior e análogo composto por muitos outros professores com características aproximadas.

A seleção prévia se deu em função de já termos sido colegas de trabalho e compartilhado algumas ideias sobre questões que envolvem a educação de forma genérica, e as especificidades da disciplina de história. Nesses momentos, sempre os percebi bastantes críticos, reconhecedores das dificuldades atuais da docência, das especificidades da própria disciplina, mas sem os tentadores e simplistas apelos de apenas encontrar culpados, sem buscar uma compreensão mais abrangente dos fatos. Ou seja, encaixavam-se em minhas pretensões de professore que contextualiza e que

busca ampliar o olhar a fim de compreender os fenômenos, sem deixar de reconhecer-se implicado neles. Também, pelo reconhecimento que lhes é tributado, por parte de alunos e colegas nos diversos espaços escolares onde atuaram e atuam em Montenegro, de serem “bons professores”, conceito que aqui não irei explorar por não ser necessário aos propósitos da investigação, mas que referencio enquanto marca de um profissionalismo que se busca construir.

Para coleta dos dados fiz uso do procedimento operacional da *entrevista semi-estruturada* que, segundo Lüdke e André, é aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o orientador faça as necessárias adaptações”. (ANDRÉ *apud* LIMA, 1997, p. 117)

As questões propostas, pertinentes ao objeto e articuladas, foram pensadas para que pudessem, além de informar sobre a problemática, deixar os entrevistados à vontade para expressarem suas representações. Fiz uso da gravação e posterior transcrição das falas sendo que as questões, como sugere Severino (2007), já haviam sido previamente testadas em um pequeno grupo e os ajustes realizados para que pudessem realmente cumprir sua função de produção de conhecimento científico ao articular o teórico com o empírico.

A transcrição das entrevistas respeitou os critérios e procedimentos sugeridos pelos estudos atuais de História oral de que

Editar uma entrevista equivale a tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta. [...] assume-se que a entrevista deve ser corrigida e que o ideal é a manutenção do sentido intencional dado pelo narrador que articula seu raciocínio com as palavras. Por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm. (BOM MEIHY *apud* LIMA, 1997, p. 120)

Sendo assim, o texto resultante da entrevista foi corrigido em seus vícios de linguagem, erros ortográficos e repetições desnecessárias, sob o cuidado de não desviar o sentido das narrativas ou, como sugere Brandão na epígrafe inicial: retirar a alma dos sujeitos entrevistados.

Para que esse empreendimento se desse de forma coerente foi preciso um sentido e objetivos claros que conduzissem meus movimentos de conhecer. Quanto ao sentido, partilho com Nóvoa (2008), que é o de renovação da educação como espaço público, através da reconciliação da escola com a sociedade. E, na corrente deste sonho e deste sentido, emergiu a *questão fundante* que enunciei com a seguinte problemática:

*Que significados professores de História têm atribuído ao mal-estar docente diante das (im)possibilidades de produção da docência que se desenha na sociedade atual?*

Nesta direção, delimito as questões que cercam este núcleo investigativo a fim de precisá-lo, evitando que se perdesse de sua rota num mar de infinitas possibilidades. Para tanto, investi em compreender:

1. As possibilidades (inibidores e potencializadores) de produção da docência no contexto atual.

2. A produção do mal-estar como marca da docência.

Motivada pelo sonho de compreender mais e mais a docência... Amparada pelo sentido da reconciliação da escola com a sociedade e focada no problema de pesquisa é que delimito os seguintes *objetivos*:

- a) Identificar elementos que têm referenciado a docência de meus sujeitos;
- b) Verificar como os professores de história entrevistados caracterizam o mal-estar e o contextualizam;
- c) Identificar algumas perspectivas no sentido da minimização, senão erradicação do mal-estar.

Diante deste delineamento, ousou tentar contribuir com tantos outros esforços que têm sido feitos em termos de pesquisas para que se possa vislumbrar como sublimemente sugere o poeta, para além do escuro e do abismo que tomam a docência e percebermos o céu que também nela se espelha.

Partindo, assim, do desejo de aprofundar minha compreensão sobre o fenômeno do mal-estar docente numa perspectiva disciplinar busquei iluminar meu recorte com elementos que enunciasses o que é ser professor hoje, na especificidade da História, e no que diz respeito à formação e atuação para, então, neste universo, recolher dimensões que balizassem minha análise sobre os significados do mal-estar para meus entrevistados. Diante disso, construí minha entrevista sobre as duas categorias que fundamentalmente embasaram essa pesquisa: a docência, na perspectiva disciplinar da História e o mal-estar, enquanto produção específica e localizada no espaço-tempo que se delineia sobre o rompimento dos padrões do pensar e agir que deram sentido à Modernidade.

## 2 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS

*A consciência do mundo e a  
consciência de si como ser inacabado  
necessariamente inscrevem o ser  
consciente de sua inconclusão  
num permanente movimento de busca*

*Paulo Freire*

Buscar uma compreensão sobre determinado fenômeno remete-nos ao reconhecimento primeiro de nossa incompletude e à necessidade de solicitarmos a outros suas também incompletudes. Diante dessa condição, recolho de outros suas inscrições neste *continuum* a fim de conhecer e comunicar o que ainda não conheço. Apresento, assim, uma síntese de estudos produzidos academicamente sobre o mal-estar docente e sobre o ensino de história, para inserir-me neles com minha pesquisa.

### 2.1 DO MAL-ESTAR DOCENTE

As pesquisas realizadas entre 2003 e 2007, envolvendo teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES vêm demonstrando, entre outras, a preocupação em apontar as causas do mal-estar e as possibilidades de renovação das energias profissionais, geralmente associadas a estratégias de prevenção. Apontam também para a abrangência mundial desse fenômeno, a sua influência na atuação do professor com consequências negativas na relação ensino-aprendizagem, além de gerar problemas físicos e emocionais para esses profissionais.

Fica constatado o caráter polissêmico da expressão mal-estar docente, utilizada para expressar sintomas físicos, emocionais e mentais gerados por situações relativas à natureza do trabalho docente, que envolve tanto os alunos quanto a instituição empregadora.

As causas relacionadas apontam para o fenômeno da globalização e de sua configuração neoliberal, as aceleradas mudanças sociais e constantes reformas educacionais numa perspectiva de articulação entre escola e sociedade. Nesses novos contextos, o ambiente de trabalho, a indisciplina e o desinteresse dos alunos, a violência, a falta de recursos, os relacionamentos interpessoais desarmoniosos, o excesso de trabalho e a questão salarial figuram como os principais fatores desencadeantes do mal-estar. Há, também, o reconhecimento de que a profissão docente é das mais estressantes devido às contradições e exigências inerentes à complexidade gerada pela

carga de interações diárias que demanda. Atribui-se, assim, a produção do mal-estar e do bem-estar à tensão entre fatores externos ligados à conjuntura social de exercício profissional e condições objetivas no mundo cotidiano dos docentes e que incide sobre cada um de forma diferenciada, conforme aspectos mais vulneráveis da constituição biológica, psíquica e social de cada indivíduo (*self*).

Em relação aos sintomas descritivos do mal-estar, são apontados angústia, tristeza, frustração, cansaço e depressão. Esses trabalhos indicam a necessidade de se descobrir como combinar estratégias pessoais, suporte administrativo e apoio emocional coletivo que fortaleçam a resiliência e promovam o *engagement*, que seria um estado de envolvimento saudável e equilibrado no trabalho.

Algumas abordagens articulam teorias psicanalíticas e educação, contrariando a visão ditada pela neuropsiquiatria e pela medicalização da educação e consideram, pois, as produções sociológica, psicológica, pedagógica na articulação com a psicanálise. Essa perspectiva nasce com Freud que enuncia a vinculação absoluta entre indivíduo e cultura. Sendo assim, na quase integralidade destes trabalhos, o mal-estar é abordado como “um sintoma psíquico, que aponta para o desconforto subjetivo e singular de um sujeito, no exercício de seu *métier*”. (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p.11)

Alguns dos autores mais referenciados nas pesquisas sobre o mal-estar são:

Dejours, sob o aporte teórico da Psicodinâmica do Trabalho, onde existiria um “paradoxo psíquico do trabalho: este é, para uns, fonte de equilíbrio; para outros, causa de fadiga e sofrimento.” (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p.15)

Nessa ótica, são discutidas a natureza e as condições do trabalho docente no contexto capitalista, bem como são realizados levantamentos sobre o número de licenças de saúde entre professores e as doenças que provocam seu afastamento. Sob as atuais condições, parece que o trabalho docente perde seu caráter humanizador, constituindo-se como fonte de sofrimento e interferindo diretamente na saúde dos professores. Algumas dessas pesquisas fundamentam-se no materialismo histórico de Karl Marx, especificamente no que se refere à função ontológica e alienadora do trabalho.

De forma geral, esses estudos buscam formas estratégicas de agir sobre a formação de professores no sentido de ampliar sua consciência para buscar um equilíbrio afetivo-energético e com o acréscimo de políticas voltadas para essa formação e para a prevenção de doenças ocupacionais desta categoria.

Na perspectiva que articula a Psicanálise à Educação, encontramos *Zaragoza*, para quem o mal-estar vem descrever efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do professor, como resultante de condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido aos contextos de mudança social mundial.

Para *Codo, Carlotto e Farber*, segundo Aguiar e Almeida (2008), o *burnout* resulta da combinação de exigências do próprio ofício de mestre e as exigências pessoais de

perfeição: atender a classes superlotadas, preparar aulas e avaliações, correções das produções, etc., na intenção não só de cumprir com suas obrigações e responsabilidades, mas de corresponder a elas, sem nunca falhar. Refiro aqui Narodowski (1999), já citado no capítulo dois sobre esse aspecto, e seu argumento de sermos educadores configurados pela utopia. Estamos, com isso, irremediavelmente atravessados pelo mal-estar resultante do choque entre o mundo em que vivemos e nossa posição de educadores, numa luta eterna para chegar à plenitude da realização utópica que seria o ideal pansófico: "esa pretensión moderna, universalista y democratizante de 'enseñar todo a todos'". (NARODOWSKI, 1999, p. 23)

Algumas perspectivas se encaminham para as relações de gênero numa percepção da feminização da educação que guarda suas singularidades e que são, ou não, contempladas nas políticas públicas de atenção à saúde e ao adoecimento das professoras. Ainda, sobre esse aspecto e segundo Abraham (*apud* LOPES, 2001, p. 54), são construídos argumentos sobre o estereótipo feminino, acentuando características de passividade, dependência e pensamento reprodutor em detrimento de características também femininas como o interesse pela expressão de sentimentos, a receptividade e abertura nas relações humanas e sua conseqüente capacidade de ação e de mudança real do meio de vida. Acrescenta a autora, uma perspectiva positiva na visão dos efeitos da feminização da profissão, sob o fato de que dá às mulheres um grande poder social do qual não têm consciência e, portanto, não usufruem. É problematizado, por vezes, de que forma a saúde ou adoecimento se refletem nos espelhos sociais, construindo imagens sobre esse processo que acomete um número significativo de professores e professoras.

A questão da diversidade que a escola vem abarcando sobre os discursos da inclusão também tem gerado sofrimento nos professores, que se traduz na dificuldade de estabelecer laços entre professores e entre professores e alunos. Intensificadas pelas condições de trabalho desfavoráveis e por crenças e estereótipos relacionadas às crianças diferentes, criam-se alteridades radicais que visam à exclusão da subjetividade do Outro, considerado estranho.

Conforme algumas pesquisas realizadas sob esses referenciais, e que para mim surgem como fundamental, é a presença da individualidade de cada docente que, ao interpretar às exigências cotidianas de sua profissão, atribui a ela significados diversos que acabam por produzir também diferentes graus de sofrimento e sintomas. Para endossar essa questão, trago Zaragoza (1999) ao afirmar que os conceitos básicos para se compreender as conseqüências do mal-estar giram em torno de auto-implicação-inibição. Argumenta que em trabalho anterior verificou ser significativa a implicação pessoal com que cada professor enfrenta o magistério "tornando-se paradoxalmente a cara e a cruz de sua atividade educadora". (ZARAGOZA, 1999, p. 60).



O autor acrescenta que a educação na sociedade contemporânea coloca o professor em interrogações que extrapolam a dimensão do conhecimento e atingem o âmbito dos valores, ideais de vida e atitudes frente à sociedade e o contexto, fazendo-o rever continuamente a coerência da própria ação e do próprio pensamento, residindo aí à ambivalência da implicação pessoal. Portanto, evidencia que o nível de envolvimento que o professor estabelece com seu ofício, com a equipe de trabalho, com os alunos e suas famílias interfere, também, no processo de saúde/ adoecimento e não só as condições objetivas de seu trabalho. E demos boas vindas às subjetividades!

Para Murta (*apud* AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 17), “o sofrimento psíquico” dos docentes expressa “um conflito interno vivido no âmbito da profissão”, portanto não se distanciando radicalmente das demais abordagens.

É também significativa a contribuição de *Dolto* que permite, conforme Aguiar e Almeida (2008), dimensionar que o significado dado pelo indivíduo a sua dor ou delícia se constitui no seio de uma cultura estando, portanto, toda subjetividade impregnada, comprometida com a cultura da qual os sujeitos fazem parte.

Estudos baseados nas Teorias Críticas explicitam a realidade escolar no contexto atual, a partir das mediações que as práticas cotidianas exercem sobre os indivíduos. Em sua base epistemológica, essas teorias reconhecem o momento de transição no saber-fazer do professor para poder contemplar as exigências atuais dos macro-atores sociais. Esses estudos buscam apontar novas formas de atuação docente na compreensão da realidade que se impõe. É enfatizada a importância de se rever os programas de formação no reconhecimento de que os professores encontram-se, sim, em crise de identidade pelos fatores decorrentes do mundo globalizado.

As pesquisas baseadas em fundamentos sociológicos apontam para a necessidade de analisar a saúde/doença dos professores numa perspectiva não só da individualidade. Ao contrário, essas análises indicam a necessidade de contextualizar sempre, tanto no nível das políticas públicas quanto no universo específico que constitui cada escola.

Outra perspectiva que surge em termos de pesquisas sobre a temática centra-se nas manifestações de professores sobre a condição de bem-estar na docência, no desenvolvimento de práticas de si, que evidencia serem pessoas que perspectivam sua própria vida como uma obra de arte a ser resilientemente construída. Emergem desses estudos ideias sobre a formação do estilo pessoal na perspectiva de uma estética da existência. Essa abordagem é fortemente embasada pela Pedagogia Progressista, teorizada por Snyders (1974), que foca a alegria como categoria fundamental do trabalho pedagógico, juntamente com os conceitos de satisfação, felicidade e esperança. Coloca que o equilíbrio físico e mental do docente depende prioritariamente de seu empenho em buscar atualização e ferramentas necessárias para seu trabalho, tornando-o assim significativo.

O que parece ficar evidenciado nesta revisão de literatura é que o mal-estar, mesmo não sendo um fenômeno relativamente recente, assume hoje as características de seu entorno macro-social e local. Configura-se na complexidade dos tempos de globalização e, para além de um sentimento de desencanto e insatisfação, assume, quem sabe, um status de marca registrada da docência desses nossos tempos. Mesmo que não se possa atribuir essa marca à totalidade dos profissionais, ela tem incidido de forma avassaladora sobre eles.

## 2.2 DO ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar sobre o ensino de História, seu significado, sua produção e difusão, a formação de professores da área e suas possibilidades de renovação são algumas das variadas abordagens apresentadas pelas pesquisas realizadas entre 2003 e 2007, abrangendo teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES. Uma forte tendência tem sido a de analisar como professores de história têm se posicionado frente ao uso da Informática Educacional, bem como das tantas ferramentas advindas dos avanços tecnológicos, incorporando ou não esses recursos em suas aulas e o impacto dessa presença na docência. Ainda, neste campo, busca-se compreender o papel que assume a disciplina em um período marcado pelo constante avanço tecnológico, em que o passado torna-se cada vez menos importante em detrimento da cotidiana sedução do presente e até do futuro. Investigam-se propostas curriculares de estados que apresentam como eixo norteador da ação do professor o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, com base nas Diretrizes Educacionais Nacionais para a área de Informática Educacional, a partir dos PCNs, publicados no início de 2003. Geralmente, em algum espaço de muitas dessas pesquisas é analisada a forma como os professores têm se apropriado destes avanços tecnológicos, no que diz respeito às estratégias de ensino e do auxílio que prestam à aprendizagem.

Sob a perspectiva do histórico da disciplina, surgem pesquisas que buscam compreender e/ou justificar algumas “práticas tradicionais” que persistem em muitas salas de aula de vários estados, a partir da observação do trabalho de professores, tanto da rede pública quanto particular. Geralmente, essas práticas tradicionais, baseadas na transmissão e na perspectiva linear, factual e cronológica da História, se justificam no processo de desmobilização desses profissionais no período ditatorial em que se estabelecem as licenciaturas curtas e a possibilidade de profissionais de outras áreas habilitarem-se legalmente para as atividades do magistério.

Em relação às práticas escolares dos professores de História que buscam orientação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), fica evidenciado que o desconhecimento ou mau uso do material torna-se um desafio a mais a ser enfrentado pelos docentes, descaracterizando-o

enquanto material de apoio pedagógico. Os professores têm encontrado dificuldades em incluir, excluir ou fazer recortes nos conteúdos a partir dessas orientações, tomando o vestibular como elemento de referência.

O material didático, mais precisamente o livro didático e sua forte presença nas escolas, é geralmente criticado nas pesquisas. Primeiramente, por constar como praticamente o único recurso metodológico utilizado nas aulas e, em segundo lugar, fica evidenciado que ele por si só não é capaz de produzir uma narrativa que se vincule à experiência da vida prática contemporânea, não desenvolvendo, assim, uma consciência histórica, ou seja, uma articulação entre o passado, enquanto experiência e o presente e o futuro, enquanto campos de ação orientados por este passado.

As investigações sobre o currículo de História demonstram em sua totalidade a presença de um descompasso entre as prescrições do currículo oficial e o processo de transposição didática, que se dá nas disputas e conciliações entre as concepções de currículo dos docentes e as concepções que compõem o currículo oficial. Sob esse encaminhamento, são analisadas as relações entre saberes, formação e práticas, buscando compreender as tensões, aproximações e distanciamentos entre as duas dimensões curriculares, o que acaba por determinar os limites e possibilidades epistemológicas, políticas e pedagógicas da ação educativa.

Segundo Fonseca (2006, p. 9), "o sistema educacional brasileiro se encontra com uma auto-imagem degradada, após os amargos (e também combativos) dias da ditadura e os frequentemente piores episódios – apesar de nesgas democráticas, conquistadas pelos movimentos sociais – das gestões Sarney/Collor".

A autora acrescenta que a Pesquisa Histórica tem sido negligenciada no que diz respeito ao ensino dessa disciplina em muitos centros de pós-graduação e nas publicações especializadas. É um significativo foco de abordagem a trajetória da disciplina no ideário da educação brasileira, com ênfase nas reformas curriculares ocorridas nos anos 70 e que desencadearam, nos anos 80, os debates que deram origem às atuais propostas curriculares de História nos níveis fundamental e médio.

Conforme Fonseca, em mesma obra, nos anos 70 já era evidente uma lacuna entre a produção acadêmica de História e aquela destinada ao ensino nas escolas de 1º e 2º graus. Geralmente, aos currículos e livros didáticos do ensino fundamental correspondia uma História de versão única, impondo-se como verdade absoluta sobre os temas a serem abordados. Também pais, alunos e muitos professores encaravam a História como unicamente o estudo do passado e dos grandes homens, legitimando a memória dos dominantes e dificultando a efetivação de experiências que rompessem com este modo tradicional de ensino e favorecessem a configuração de uma história que dissesse respeito à vida dos alunos.

É importante destacar que a organização disciplinar nos currículos escolares ocorre sempre no seio de políticas decorrentes do momento histórico vivido pelo país. Com base em documentos oficiais e na literatura, Fonseca analisa a historicidade do ensino de História desde os anos 60. Desses estudos decorre que as mudanças educacionais implementadas após 1964 tornam o ensino de História um alvo privilegiado do poder político autoritário dominante, que acaba por enquadrá-lo ao binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional. Diante desse enquadramento, a proposta educacional se dá como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e, por isso, em consonância com as medidas econômicas e políticas do país. A partir daí, o Estado financia cada vez menos o setor educacional público, favorecendo o crescimento do ensino privado em todo o país, especialmente o ensino superior e 2º grau, basicamente nos cursos preparatórios para as universidades e cursos profissionalizantes, predominantemente noturnos. Em sua análise, Fonseca argumenta que a dimensão privatista da política educacional dos anos 70 e 80 dá prosseguimento à predominância do privado sobre o público, com a drenagem de recursos públicos para as esferas privadas, num processo denominado pelos educadores de "seletividade escolar".

A concepção privatista de educação em sua vinculação ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas no período. A reforma universitária, por exemplo, que vem atender as demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação tinha um objetivo desmobilizador, atacando duramente o movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Segundo Fonseca (2006, p. 21),

Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes.

O 2º grau, por sua vez, volta-se para a habilitação profissional dos alunos, priorizando a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Certamente, muitas resistências se fizeram presentes sob as críticas de que a formação específica diminuiria a demanda por cursos superiores uma vez que forçava os jovens a um rápido ingresso no mercado de trabalho; os setores empresariais criticavam os projetos de profissionalização por serem onerosos às escolas e às empresas e os educadores acrescentam que não há condições mínimas ou infra-estrutura para promover uma habilitação profissional de alto nível técnico. Diante disso, as escolas privadas se voltaram para cursos noturnos que exigiam poucos investimentos em

laboratórios e materiais como Contabilidade, Magistério e Secretariado, bem como expandem suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, voltados para as classes média e alta.

A negação de uma formação geral aos educandos, nos anos 60, 70 e parte dos anos 80, veio atender assim aos propósitos do poder, no ideal do Conselho de Segurança Nacional, no sentido de controlar e reprimir as opiniões e pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer forma de resistência ao regime autoritário. Somente em 1982, quando legalmente acaba a predominância da formação específica sobre a geral, é que houve um retorno acanhado das disciplinas que haviam sido praticamente banidas dos currículos, como a História e a Geografia. Mesmo assim, a carga horária dessas disciplinas continuou diminuída em relação às Exatas e Biológicas. Nesse movimento, também os vestibulares começaram a exercer pressão sobre os currículos e os processos de ensino nas escolas de 2º grau, dificultando mais uma vez o resgate da reflexão, do livre debate, enfim, da formação integral do jovem.

É importante salientar que o professor é um dos elementos estruturantes do planejamento e execução do ensino e que dentro desse ideário de desenvolvimento econômico e segurança nacional sua autonomia chocava-se com esse empreendimento. Assim, o Estado passou a investir no processo de desqualificação/requalificação desse profissional. A lógica capitalista de racionalização foi aprimorada no sentido de maior controle do processo de ensino e subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos e da massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência). Porém, o ataque maior, segundo Fonseca, foi sob a formação de professores com o estabelecimento das licenciaturas curtas e a permissão legal de que outros profissionais se habilitassem ao magistério. Isso significou a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. A licenciatura curta atendia à lógica de habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção.

Assim, as licenciaturas curtas inauguraram e institucionalizaram a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação, acelerando sua perda de autonomia frente ao processo ensino-aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes era mínima ou quase nula. Para Fonseca, as licenciaturas curtas cumpriam o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.

Também nos anos 70, a adoção de Estudos Sociais, englobando Geografia e História, no 1º e 2º graus, atingiu a formação de professores que passou a ocupar-se em formar docentes polivalentes, com o objetivo de descaracterizar as Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, transfiguradas e transmitidas como mosaico de

conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Já quase nos anos 80, os professores de História e Geografia foram excluídos do ensino de 1º grau, que ficou a cargo dos licenciados em Estudos Sociais.

Segundo Fonseca, isso significa um controle ideológico sobre a disciplina de História em nível de 1º grau, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. Afinal, um profissional oriundo de uma licenciatura curta e generalizante estaria mais propenso à utilização do manual didático, reproduzindo-o quase que absolutamente, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a crítica e a criatividade.

No encaminhamento das pesquisas que abordam essa desconfiguração do ensino de História encontram-se os projetos teóricos e políticos de setores acadêmicos e profissionais que reagiram a este processo. Vários estudos registram e analisam as lutas de Déa Fenelon, uma das pioneiras na luta contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais. Também, são registradas as manifestações ocorridas através do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na USP, e das manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). No decorrer dos anos 70, a luta ganhou força na medida em que outros movimentos sociais populares se articularam e cresceram, englobando o movimento dos professores. Sob essas pressões em 1976, o MEC recuou em algumas medidas e a História e Geografia foram reintroduzidas como disciplinas autônomas a partir da 5ª série.

Outras investidas no sentido de desqualificar o profissional de História persistiram, assim como as resistências que acabaram por ganhar uma dimensão classista com o surgimento de novos sindicatos, greves e reivindicações salariais.

Para finalizar a abrangência das temáticas que abordam o ensino de História nessa base de dados, escolhi fazê-lo com uma pesquisa que contempla elementos bastante atuais nos debates sobre este ensino como: a constatação do desinteresse pelo ensino de História, manifestado por um número expressivo de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública de São Paulo, geralmente conceituada de decorativa e maçante; a implicação da formação inicial e continuada dos docentes na constituição da disciplina com essas características; o fator "indisciplina" que incide no espaço escolar, dificultando a comunicação entre professores e alunos; a apreciação de que os professores de História encontram-se em fase de transição, procurando adequar-se à escola que se configura e que apresenta alunos que, indisciplinados ou não, se expressam; por fim, a verificação de que o carisma do professor é determinante na relação que o aluno estabelece com a disciplina, aproximando-os ou afastando-os desta área do saber.

Referenciada nos levantamentos realizados conduzirei, no capítulo seguinte, a fundamentação teórica de minha proposta investigativa, recrutando autores que

abordam a produção do mal-estar docente, bem como os que abordam a constituição da disciplina de História no processo de redemocratização do país e do qual decorrerá também a formação dos professores desta área de conhecimento. Na interlocução desses dois campos fenomenológicos – mal-estar docente e ensino de História - emergirão as dimensões analíticas deste projeto de investigação e que irão articular-se aos achados do campo empírico.

### 3 DA CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE

*Dotada de uma vontade que transcende a vontade daqueles que a habitam, encarada como um monstro burocrático-administrativo triturante, a escola já não é uma instituição. Ela já não é susceptível de ser objectivável num conjunto de funções, de papéis e de saberes, num conjunto de estruturas estruturantes do trabalho profissional, mas apresenta-se como uma criatura desarticulada que perdeu o sentido da sua missão, para apenas existir.*

*José Alberto Correia*

Pensar educação remete-nos fundamentalmente à complexidade que envolve esse empreendimento. Tal complexidade vai além de uma simples dificuldade em abordar a temática e parece atingir, em seu extremo, a impossibilidade de captura de todos os processos em curso na compreensão do que ocorre em nós e ao nosso redor. Atribuo parte dessa complexidade à nossa obediência a certa forma de pensamento que se impõe, desde nossa infância, fazendo-nos pensar separando um objeto de seu ambiente e de seu observador, na intenção de a evitarmos. Uma das marcas desse pensamento disjuntivo e redutor é hoje nossa dificuldade em pensarmos para além de técnicas e métodos de ensino.

Abordar sobre sentidos e fins para a humanidade, assim como para o processo educativo, remete o empreendimento científico e nossa reflexão a uma complexidade com qual já não sabemos operar, na ausência de dispositivos que nos habilitem para tal feito. Contudo, considero que parte da fertilidade do momento atual esteja no convite impreterível que ele nos dirige para que, cientes de nossa incompletude, possamos nos perceber no mundo como parte desta sua complexidade e não como donos de suas razões e de seus infinitos processos. Com essa ressalva, sinto-me mais confortável ao buscar uma complexa coerência para a combinação que busco realizar no entrelaçamento do mal-estar docente e do ensino de história.

Considerando, pois, que estejam alguns professores aliados ao grupo dos “românticos” que atribuem à razão escolar a redenção social, ou ao grupo dos “pós-românticos” que veem na educação uma possibilidade, mas não toda a realização de justiça social, o fato é que ela ainda aparece, mesmo sob a urgência de sua transformação, como um espaço de esperança e (re)construção do humano e da sociedade. E é na tensão de uma sociedade que já esperou tudo da escola e que, neste



momento, se depara com suas muitas limitações, e até com a ausência completa de uma razão de ser (uma finalidade) para uma parcela significativa das populações ocidentais, que localizo a produção do mal-estar e os significados a ele atribuídos. Portanto, é nessa perspectiva que encaminho minha argumentação articulando a historicidade dos fenômenos escola moderna, docência e ensino de História, por compreendê-los imbricados num mesmo movimento de produção e negação de sentidos – a Modernidade.

Se fossemos comparar os fluxos de morte e vida que gestam a existência e suas infinitas formas de exteriorização à dinâmica dos vulcões, poderíamos dizer que estamos vivendo sobre uma de suas tantas erupções. Mesmo quando quieto por longo período, um vulcão está em atividade constante produzindo o magma que um dia irá irromper sobre a superfície dando-lhe uma nova configuração. Dessa forma procede a história que, mesmo sob longos períodos de estabilidade social, não prescinde em suas profundezas de gerar novas forças que se irão consubstanciar e irromper, alterando a configuração e permanência estabelecidas.

Trazendo tal evento para a concretude de nosso momento atual, poderia dizer que o último período de constância vivido pela humanidade ainda guarda seus preciosos registros em muitas de nossas instituições, convicções e práticas. Refiro-me ao que se convencionou chamar de Modernidade. No século XIX e metade do XX o mundo ocidental partilha de verdades científicas que fundamentaram toda sua configuração concreta e simbólica, sobre as bases da racionalidade científica. Antes, porém, no século XVI, sob a ânsia de que “navegar é preciso” - imprescindível e possível - através de instrumentos e técnicas, ou seja, de um método, confirmou-se que o mundo era um globo a ser explorado. Assim, começa a aventura humana de desvendar os segredos mais íntimos da Mãe Natureza, para o bem e para o mal.

Esse intento globalizante exigiu nações fortes, primeiramente a financiá-lo, onde o Estado-nação centralizado surge como a forma política capaz de reunir as condições necessárias para tanto. Dos muitos desdobramentos desse longo processo de estatização da sociedade interessa-me, aqui, analisar o sentido que a educação vem assumir, num determinado momento, ao articular-se a este Estado que, desde o século XVI, vem se alastrando e tomando para si a organização política e cultural de povos do ocidente sob o intento civilizatório.

Em Narodowsky (2006) encontra-se uma análise que me parece bastante abrangente ao tentarmos penetrar na crise de sentidos que vem comprometendo a organização político-social e as narrativas construídas nesse período. Para este autor, o Estado-Nação foi concebido, desde o início do discurso pedagógico, por volta do século XVII, como uma instância supraescolar, primeiramente apenas a financiar a utopia educacional de ensinar tudo a todos. A escola que assume a exterioridade que hoje nos impregna e que é alvo de tantas críticas tem suas bases assentadas neste período, mais

precisamente, na primeira versão latina da *Didática Magna*. Para Comenius, autor da obra, seria possível modificar ou reformar a sociedade seguindo um caminho adequado. Este instrumento teórico, que inaugura a pedagogia moderna, funda-se sobre utopias que vêm delimitar as grandes finalidades da educação, orientando e disciplinando os discursos e as práticas escolares.

Essas utopias se estabelecem sob duas dimensões: a primeira, como foi dito, a determinar as grandes finalidades relativas à ordem social e onde se insere a educação escolar; a segunda seria a utopia metodológica, que apresenta um esquema teórico e prático de como atingir tais finalidades, através de um método. A *Didática Magna* representa a integração e a condensação de princípios que já vinham sendo esboçados na pedagogia e que, em seu texto, se veem sistematizados acerca da educação da infância e juventude na Modernidade que se inaugura. Conforme Narodowski (1999, p.19), "La obra comeniana constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y de la juventud a través de una novedosa tecnología social: la escuela."

Por volta do século XIX, em que começam a se organizar politicamente os Estados nacionais sob as forças liberais e democráticas, em algumas cidades da Europa e América, a infância e a educação articulam-se a esse processo de estatização, somando-se à capacidade financeira estatal uma nova capacidade legitimadora de caráter político e moral.

Arelado a esta configuração de Estado - provedor simbólico e efetivo de recursos - um conjunto de crenças e valores se vai conformando e acaba por produzir uma ideologia que remete ao público um sentido amplo como forma de funcionamento das estruturas institucionais. Nasce, assim, o ideário da escola pública, enquanto associação de interesses entre o Estado burguês e o Ideal Pansófico dos pedagogos de "ensinar tudo a todos". Decorrente da amplitude que a dimensão do "público" vai assumindo, os lugares sociais que se produzem nele o fazem investidos de "uma autoridade contratual, funcional a um orden social, atravessada por la lógica de la función pública. Y de algún modo, a la vez que se apoya em ella, la autoridad del maestro sostiene a la autoridad del Estado". (NARODOWSKI e BRAILOWSKY, 2006, p. 65)

Não se pode pensar, porém, que os processos humanos ocorrem por adesão generalizada ou sem conflitos. Como bem se sabe a escola e a infância que conhecemos não são decorrências naturais de uma existência supra-humana, mas antes uma construção histórica na produção das formas de existir de nossa cultura. Hoje, é sabido que nossa ideia de infância e os sentimentos e empreendimentos que a ela voltamos não existiam até o século XIV, em que as crianças não passavam de adultos em miniatura, inclusive compartilhando com eles suas várias atividades. A partir do século XVII é que

surgiu uma percepção de que as crianças eram diferentes e necessitavam de proteção por parte dos adultos. Segundo Narodowsky (1999, p.40),

Esto se complementa com uma concepción del niño como um ser moralmente heterônomo y com el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal. El outro sentimiento surge com el interés por la infancia, pero ahora como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados em este proceso, y la escuela o, mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de estes intereses.

Dessa compreensão decorreu a ação escolar moderna enquanto dispositivo projetado para encerrar a criança e o adolescente a fim de "formá-lo". Esse encerramento deu-se sob a dimensão física, na contenção material de seus corpos; assim como na contenção epistêmica, através das categorias que a pedagogia têm-lhes atribuído enquanto alunos. Para Narodowsky (1999), a infância vai representar o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia moderna, justificando-a enquanto prática e discurso que deve atuar educando, disciplinando, instruindo e desenvolvendo.

Arroyo (2004) aponta que para a pedagogia a infância é sua cúmplice desde seu nascedouro (a Paidéia), sendo assim, pedagogia e docência alimentam-se de imagens da infância e, tanto a docência quanto a pedagogia nascem em função deste corpo social que se diferencia do adulto. Parece, então, compreensível que a docência esteja tão insegura diante das imagens desfiguradas dessa infância e adolescência que hoje negam a categorização de aluno que as representava. Afinal, quando as imagens construídas dos alunos se quebram, quebram-se nossas próprias autoimagens de docentes, como sugere este autor. Parece que essa quebra de imagens e sentidos é que hoje vem atingir o bloco monolítico da educação moderna de forma fulminante.

Esse processo de sujeição do infantil às práticas e discursos pedagógicos se dá sob a construção do conceito de aluno integrando-o, assim, ao âmbito da instituição escolar. Para endossar essa questão trago "a morte metafórica do pai" que, em Rousseau, foi um dos fundamentos da pedagogia moderna e sob o efeito da qual nos constituímos enquanto alunos e professores. Para que os pais confiassem seus filhos ao governo do mestre foi preciso um dispositivo que os transformassem em alunos, para que no espaço escolar pudessem estar submetidos à tutela de especialistas – os pedagogos. Quanto a isso, Rousseau expressa que "Emilio debe honrar a su padre, pero debe obedecerme a mí". (Rousseau *apud* Narodowski, 1999, p. 61)

O lugar de aluno é, portanto, o lugar onde a falta se estabelece e onde deverão ser inscritos os saberes e poderes escolares sobre os corpos dóceis, em função de uma utopia sociopolítica preestabelecida de ensinar tudo a todos e sob certas pautas metodológicas que garantissem essa transmissão e disciplinamento.

Para la pedagogía, la infancia es um hecho dado, um supuesto indiscutible a partir del cual se construye teórica y prácticamente al alumno. [...] La cuestión consiste em situar a los cuerpos em posición de alumno, a partir

de su condición presuntamente "natural" (es decir, naturalizada por la pedagogia) de niños e adolescentes. [...] por lo que quien se constituye em posición de alumno, cualquiera sea su edade, es situado em el "como si" de uma cierta infância heterônoma y obediente, aunque desde el punto de vista etário no necesariamente se trate de niños. (NARODOWSKY, 1999, p. 41-42)

Assim, em finais do século XIX, no Ocidente, o Estado tomou definitivamente para si a infância como questão, sob a teoria do corpo infantil educável e sob uma política de administração massiva e centralizada da infância. Para tanto, justificou suas ações juridicamente através de leis do Estado que estipulam a universalização da escolarização como forma de reprimir a marginalização da população pobre e através da obrigatoriedade e gratuidade; distribuiu cronologicamente os alunos para controlar a relação entre idade e conhecimentos e, por fim, os distribuiu de forma meritocrática - prêmios e castigos pelo desempenho e adaptação individual - sob as vistas de um currículo unificado nacionalmente que é também uma marca da educação pública. Pode-se, assim, observar que a administração da infância se dá baseada em uma razão pedagógica tutelada pelo Estado num longo processo histórico-cultural.

Tampoco se trata de condiciones "naturales" o "genéricamente humanas", aunque la pedagogia y la psicologia del niño tiendan a presentear esas condiciones como si fueran esenciales inherentes a um ser ahistórico, eterno. Y como si la pedagogia y la psicologia del niño tuviesen la mágica capacidad de develar esas esencias. (NARODOWSKY, 1999, p.44-45)

Essa configuração de educação tutelada pelo Estado Educador e sob as prescrições de uma razão pedagógica que estabelecia finalidades e caminhos para atingi-las, viveu um século de relativa estabilidade, da qual até bem pouco usufruímos e na qual nos constituímos educadores. Este Estado Educador era de tal forma integrado ao processo educativo que interferia nas questões pedagógicas, formava e selecionava seus profissionais, determinava metodologias de ensino e separava os que pensavam a educação (pedagogos) e os que a praticavam (mestres). Ou seja, radicou efetivamente sua tutela sobre a infância e sobre os docentes, através dos sistemas educativos nacionais, baseados na simultaneidade sistêmica que seria a capacidade de reproduzir efeitos educativos homogêneos em um conjunto amplo de instituições escolares. Para tanto, procedeu sobre o controle do tempo, não deixando tempos vagos, sem atividades e sobre um calendário escolar único; e, também sobre um currículo único, determinando o que deveria ser ensinado para todos em cada tempo escolar.

No século XIX, enfim, é que as burguesias nacionais na Europa e América institucionalizaram esses sistemas educativos nacionais: sancionando as grandes leis que os fundamentavam; fazendo com que Igrejas e corporações educativas se ajustassem a seus postulados para sobreviverem; e, criando instâncias supraestatais de controle e garantia da simultaneidade sistêmica, até chegar à criação dos Ministérios da Educação. Sob esse domínio estatal, segundo Narodowski (1999), entre 1880 e 1980, vivemos "o

século da escola” que significou progresso para as nações e ascensão social para os indivíduos; modernização científica e tecnológica e certezas sobre o passado e o futuro, com vistas ao progresso e garantidas pelo positivismo metodológico. Nesses moldes, a escola pública prometeu ser o veículo mediante o qual se alcançaria a felicidade de todos pela igualdade de oportunidades. Democratizar a educação significava dar as mesmas oportunidades a todos os homens, supondo-os essencialmente iguais, portadores das mesmas possibilidades de aprender, adquirir, conhecer ou de serem educados. Será que é assim que ainda pensamos a educação e os alunos de hoje? Afinal, como já dizia Baudrillard (*apud* NARODOWSKI, 1999, p.12), “Estamos condenados a desentranhar os poderes quando estes já se deixaram de exercer”.

Assim, até meados do século XX, quando vivíamos regozijados e plenos das conquistas desta escola pública e igualitária, outras forças que se amalgamavam em seu interior começaram a irromper. Os educadores perceberam que sua vontade racional começava a chocar-se radicalmente com outras tantas vontades racionais (de alunos, famílias...), através das Teorias Críticas em Educação (Althusser, Bourdieu, Bowles, Gintis). Diversos estudos (Apple, Laren e Burbules), na década de oitenta do século passado, concluem que uma educação igual para todos não garantiria a democratização do sistema. As presenças de fatores socioeconômicos, de gênero e etnia colocavam em questão a ideia de igualdade de oportunidades, no reconhecimento da diversidade cultural que habita os sistemas de ensino. Conforme Narodowski, na América Latina, Germán Rama afirmava, em 1989 que:

La noción de igualdad es una noción utópica. Tiene una gran cepa religiosa, y en el marxismo la noción de igualdad es la misma que en San Pablo. La igualdad es uno de los anhelos permanentes de las sociedades humanas. Nuestro período el siglo XX, es el gran siglo de las luchas por la igualdad. (...) Pero en la noción de igualdad yo no creo porque, siguiendo los nuevos trabajos de la genética, se ve que la naturaleza no selecciona aptos, como decía Darwin, sino seres completamente diferentes. El tema central es conocer esas diferencias. Admitir la capacidad de ser diferentes. Pensar que la sociedad puede tener consenso admitiendo las diferencias (RAMA *apud* NARODOWSKI, 1999, p. 101).

A evidência de que as promessas da escola moderna não se cumpriram e que a segregação dentro e fora dela permanece acaba por romper as certezas e os discursos totalizantes que lhe sustentaram por longos três séculos. Nesse movimento, altera-se também o equilíbrio obtido pela confiança que as famílias nutriam em relação às promessas da escola de cumprir a função social de encaminhar seus filhos profissionalmente. O Estado ao alinhar-se ao projeto globalizador em moldes neoliberais passa a privar a educação de sua ação reguladora, disciplinadora e legitimadora, estabelecendo não mais uma relação de Estado Educador, mas de Estado Avaliador. Diante dessas transformações que se operam sob nosso olhar e atingem-nos

cotidianamente vem a desorientação, a desarticulação, o desencanto e, certamente, o mal-estar.

Narodowski fala aqui de uma mudança de sentido sofrida pela escola moderna que antes se dava sobre dispositivos básicos, tais como: uma infância dócil e um docente investido de autoridade pedagógica; a transmissão homogênea e organizada sobre a simultaneidade sistêmica e, sobretudo, sob um horizonte utópico e totalizante, sustentado pelo Estado e seu projeto nacionalista, dando coerência a toda essa configuração que bem se conhece.

Como nota Mandra (*apud* LOPES, 2001, p. 40), no século XIX e início do XX, havia um consenso social de que a instrução permitiria ao homem aumentar o progresso das ciências e das técnicas e que este progresso, conseqüentemente, melhoraria a condição, o juízo e as condutas dos homens.

Em suma, os males da sociedade procediam da ignorância, mãe de todos os vícios. A instrução pública faria desaparecer todos os males. Sendo assim, a escola é um garante do direito à educação e a mobilidade social, mas também uma ocasião ímpar de disciplinação ideológica e moral, imprescindível a um Estado centralizado, responsável pela organização de uma sociedade sem religião. (FOUCAULT, 1987 *apud* LOPES, 2001, p. 40)

Para finalizar esta exposição e análise sobre o significado atribuído a instrução pública, trago em Correia (*apud* LOPES, 2001, p. 40) o seguinte argumento: "Compete-lhe não só fazer adquirir conhecimentos elementares, necessários ao progresso, mas também fazer internalizar normas morais reguladoras de uma sociedade em que o conflito de classes se torna uma ameaça."

Assim, trazer os elementos que edificaram o processo de escolarização moderno apresenta-se fundamental para a compreensão de que os pressupostos e práticas que impregnam muitas de nossas ações e organizações educacionais ainda hoje, e que viveu sob razoável estabilidade até finais da década de 70/80, instituiu-se articulado ao modelo de Estado nacional. Hoje, no momento que este Estado assume outra configuração para um realinhamento ao fenômeno da globalização, sob o modelo neoliberal, a educação escolar vê-se privada da autoridade e regulação contratuais que este lhe outorgava. E numa equação, que parece mais simples de ser explicada do que vivida, a crise da docência, que se desdobra em mal-estar, indisciplina e desvalorização social da profissão, entre outras nuances, vem justificar-se articulada à crise de solidez e de autoridade estatal vivenciada em nossa sociedade.

A legitimidade, antes outorgada pelo Estado ao projeto educativo escolar, em sua configuração nacionalista, esvazia-se à medida que ele busca, agora, outro marco de sentido para sua existência – o mercado. Será, portanto, na inter-relação e desdobramentos das crises de sentido – do Estado-nação e da escola moderna – que o mal-estar vem instalar-se a passos firmes no cotidiano dos docentes que compartilham

as tensões do mundo ocidental, buscando novas formas de identificação e representação social.

Para Nóvoa (1999), os múltiplos fatores que interagem no ambiente escolar acabam por configurá-lo enquanto um espaço aberto às diversas e divergentes forças geradas nos múltiplos contextos que a envolvem: dinâmicas que agem em nível local (pressões dos pais, dos poderes, da opinião pública, etc); em nível internacional (apoios financeiros, acordos, pareceres, etc); e de normalização oficial (currículos, programas, regras de contratação de professores, etc).

Considero fundamental salientar a importância da dimensão utópica do projeto escolar moderno que, em todas as suas variações pedagógicas não se desprende da intenção de educar o homem para uma finalidade totalizadora. Segundo Narodowsky (1999, p. 21), "La utopia es el norte obligado hacia donde reman incansablemente los pedagogos", ou seja, as utopias da pedagogia moderna não são meramente um lugar ao qual chegar, mas operadores concretos que guiam, dirigem, disciplinam a produção pedagógica. Daí, se pode depreender o quanto a escola moderna constituiu sua prática e seu discurso sob parâmetros seguros e concretos, tornando evidentes aqueles que não se encaixavam em suas prescrições. Enquanto educadores configurados pela utopia pedagógica, parece óbvia a persistência de um forte e crescente mal-estar em relação ao mundo real que temos sido capazes de produzir, numa eterna luta para chegarmos à plenitude da realização utópica.

Ao considerarmos que é o modelo escolar moderno que se rompe ou finaliza – onde o parâmetro de exercício profissional se referenciava num professor detentor e transmissor de saberes, legitimado em sua autoridade por um Estado Educador – pode-se compreender o descompasso dessa profissão no momento que esses parâmetros e esse Estado já não sustentam nem a escolarização e nem os professores, enquanto redutores sociais. Obviamente que outros fatores vêm somar-se à desestatização da educação, o recrudescimento dos discursos utópicos e o fim da infância moderna – dócil e maleável – descrita nos manuais sob a razão pedagógica, corroborando para tal situação. Para Baudrillard (*apud* NARODOWSKY, 1999, p. 12) "a explosão de novos conhecimentos, a fragmentação do poder dos especialistas, a mutação no exercício da leitura a favor da emergência de modos novos de tecnologização da palavra atingem diretamente os conteúdos escolares".

Para Sacristán, a função de conservação e reprodução social e cultural atribuída à escola, no decorrer de sua história, choca-se, inevitavelmente, com tendências de indivíduos ou grupos que se sentem desfavorecidos pelos formatos que compõem a estrutura escolar vigente no complexo e conflitante tecido social. Nas palavras desse autor, "O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil

equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo [...]”.  
(SACRISTÁN, 1998, p.14)

Isso leva a constatar que as tensões atuais diferem daquelas do início da escolarização apenas em sua intencionalidade e especificidades, pois os conflitos sempre estiveram presentes na dialética que se estabelece entre a conservação e a mudança da estrutura escolar. Ainda mais, se pensarmos que a educação escolar é sempre um empreendimento – um investimento em um determinado sentido de sociedade – portanto, pretende dar uma forma específica, uma formação que certamente não atingirá ou servirá à multiplicidade dos setores sociais.

Como não viver sob o paradoxo de educar com qual finalidade? Sabemos que não há mais lugar pra todos neste modelo de liberalismo econômico e social. A que vem se prestar a escola, então, sem o respaldo de garantir a todos um lugar digno na sociedade?

Por todas essas questões que trago – a crise de sentidos do Estado-educador e da escola moderna; o fim da infância produzida pela razão pedagógica; a dissonância entre o ensinar e o aprender e as dificuldades encontradas pelos professores em seu exercício profissional – é que me sinto impelida a realizar esse movimento de buscar compreender os significados que professores de História da rede pública de Montenegro tem dado ao mal-estar nas atuais condições de produção da docência.

### 3.1 DAS ESPECIFICIDADES DO MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DE CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE

*Em la historia, como en la naturaleza,  
la putrefacción es el laboratorio de la  
vida.*

*Karl Marx*

Perscrutar a amplitude do contexto em que se produz o mal-estar - esta “forma de vivenciar a docência”- levou-me a diversas pesquisas, como Zaragoza (1999), Lopes (2001) e Correia (2001), que apresentam, além das causas e sintomas, algumas propostas de encaminhamentos no sentido da revitalização profissional e da compreensão do fenômeno do mal-estar docente e suas implicações no cotidiano escolar. Porém, à revelia de toda essa produção e compreensão, o mal-estar parece seguir determinado a capturar mais adeptos, aparentemente indiferente aos nossos conhecimentos sobre ele. Sabê-lo não tem aplacado as dores da docência e nem evitado seu processo de putrefação que, conforme Marx, faz parte da elaboração dos processos da vida!



Conduzo minha argumentação na perspectiva de que a produção desta, já tão bem conhecida, "síndrome da desistência" ou "síndrome de *bornout*", se dá para além das inúmeras e concretas causas que lhe venham justificar, tais como a indisciplina dos alunos, os baixos salários, a falta de condições de trabalho envolvendo recursos materiais, relacionais e de gestão e que realmente configuram um ambiente pouco propício para as pretensões redentoras que pairam sobre a educação escolar. Obviamente, que não desprezo nenhum desses elementos, mas considero que acompanham a docência há muito tempo, aliás, desde um tempo em que não se falava em mal-estar, indisciplina ou perda de *status* social. Venho, com isso, supor que essas últimas manifestações são produtos mais recentes e que decorrem de uma fratura brusca que se dá no processo histórico-cultural moderno e que atinge profundamente a sociedade como um todo e a educação, de forma particular, por ser ela uma tecnologia estruturante da experiência e da narrativa moderna. Enquadro, assim, esses fenômenos sob o rompimento de um sentido sobre o qual se constituía a escola. Com as palavras de Marx, na epígrafe inicial, pode-se ilustrar essa situação se considerarmos que o que apodrece e finaliza é o modelo escolar gestado na modernidade – a escola comeniana, disciplinar – para que seja gestada outra versão escolar, mais coerente com seu momento. Que assim seja!

As referências sobre a presença do mal-estar como fenômeno que tem caracterizado fortemente os professores intensificaram-se há aproximadamente vinte anos. LOPES (2001), CORREIA (2001), AGUIAR e ALMEIDA (2008), ARROYO (2004), entre outros, têm demonstrado que a indisciplina dos alunos, a falta de vontade de aprender e o baixo nível das aprendizagens disputam com os baixos salários da categoria o primeiro e o segundo lugar nas causas do sofrimento psíquico ou mal-estar docente. Porém, também tem sido evidenciado que muitos alunos não encontram na escola nenhuma possibilidade de inserção, negando e rejeitando suas formas, sentidos e intenções e mantendo-se nela apenas por obrigação. Ilustro este fato em Arroyo ao argumentar que

Os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores, mas também dos alunos. (ARROYO, 2004, p. 9)

Parece que o mal-estar dos professores e a indisciplina dos alunos alinha-se num movimento que denuncia uma ruptura maior – a da escola com seu tempo – e que deixam em seu rastro poucas sombras de consenso. Fertilizam-se discursos e propostas reformistas e inovadoras, despontam experiências pontuais nos sistemas educacionais, mas ainda num processo lento, sem atingir proporções de maior significado, conforme resultados das avaliações nacionais. Lembro, aqui, as palavras de Baudrillard (apud

Narodowski, p.12), já referidas, quando diz que "estamos condenados a desentrañar los poderes cuando éstos ya se han dejado de ejercer". Ou seja, estamos inelutavelmente atravessados pelos dispositivos e sentidos da escola que nos constituiu enquanto alunos e professores e na premência de construirmos uma escola mais condizente com nosso momento, tendo que, literalmente, muitas vezes, inventá-la.

Segundo Zaragoza (1999), o mal-estar docente é um fenômeno internacional, cujos sintomas começaram a se fazer evidentes no início da década de oitenta. Partindo de dados estatísticos de relatórios sobre a saúde - e que indicam problemas concretos na categoria docente - este autor apresenta a evidência do problema em fatores característicos da função docente como questões relativas aos recursos materiais e humanos, e ainda nas modificações no contexto social das últimas décadas, o que mudou significativamente o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade.

Ainda, conforme este autor,

A imagem atual que o professor tem de si está condicionada pela exigência de posturas requeridas pela sociedade. Entre o ideal da função de professor - requerido tanto pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador - e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente. (Zaragoza, 1999, p. 8)

Poderia acrescentar-se a este fato os avanços tecnológicos, as dificuldades de formação, os baixos salários e um elevado número de horas/aula que acabam por levar a um acentuado absentismo, provocado pelo aumento de licenças de saúde, dentro de um quadro típico de doenças de professores. A acelerada mudança do contexto social em que se exerce o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências diante dos quadros multiculturais e pluralistas das sociedades ocidentais. Nosso sistema de ensino, congestionado de burocracias e reformas apressadas para atender às mudanças sociais mais urgentes, acaba por multiplicar as exigências contraditórias em relação aos docentes, sem o reconhecimento social de que eles não contam com as estruturas de ensino adequadas às novas demandas. A massificação do sistema educacional das últimas décadas acaba por acumular problemas pela incapacidade de reagir à altura dessas demandas mutantes e contínuas.

Zaragoza (1999, p. 20) argumenta que "é insustentável manter as exigências de um sistema de elite, em um sistema de massa que não pode oferecer em troca nem uma qualidade digna de ensino, por falta de professores preparados, nem a esperança de um trabalho qualificado ao término dos estudos".

Baseado nas pesquisas que realizou, o autor aponta que mudar a imagem da função docente - tanto para o ponto de vista da sociedade, como do próprio professor - e tentar reduzir o mal-estar que a atinge implica mudanças desde a formação, passando

pela seleção de pessoal e pelos programas de ensino, bem como por em alerta as autoridades, as entidades de classe e a própria categoria da educação, no reconhecimento da importância que é o trabalho de educar e formar as populações. Acrescentaria a esses elementos fundamentais enumerados pelo autor sobre a imprescindível persistência da reflexão e debate sobre os fins e sentidos da escolarização em nossa atual configuração social, para não nos perdermos mais uma vez em questões apenas de como fazê-la acontecer.

Sobre a terminologia "mal-estar docente" o autor revela que é intencionalmente ambígua ao identificar que algo não vai bem, mas que não somos capazes de definir o que não funciona e o porquê. O termo tem sido utilizado há muito tempo (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983) por ser o mais inclusivo dos utilizados na bibliografia atual e para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo e que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Lopes (2001) argumenta que o que vemos é apenas a ponta do iceberg constituído por uma maioria de professores que encontram na profissão um equilíbrio muito frágil em termos psicológicos e muito pobre em termos educativos. São, aliás, os efeitos multiplicativos de uma tal situação no domínio educativo que preocupam os investigadores neste âmbito.

Quanto à expressão do problema, pesquisas norte-americanas (Brodbelt, 1973) e francesas (Mandra, 1984; Amiel, 1972), referidas em Lopes (2001), indicam que

[se] a acção educativa não cria fatalmente desordens psicológicas e enfermidades mentais, é um revelador severo e potente das dificuldades da personalidade e das dificuldades de adaptação das condutas. Alarga brechas, acentua desequilíbrios latentes e amplifica angústias, num processo tanto mais implacável quanto é sob o olhar constante dos outros que isto acontece, e pior ainda, quando se trata de crianças. (LOPES, 2001, p. 11)

Segundo a classificação de Blase (1982, p.103), utilizada por Zaragoza (1999), quanto aos fatores causadores da configuração do mal-estar, estes podem ser agrupados em fatores primários, que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas e fatores secundários, referentes às condições ambientais ou contextuais e que agem indiretamente, afetando a eficácia e diminuindo a motivação do professor para o trabalho, de sua implicação e de seu esforço.

Zaragoza (1999) argumenta que, quando isolados, esses fatores têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam (primários e secundários), influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive, à autodepreciação do ego. Lopes, complementando esta questão, acrescenta que Abraham

(1984) e Mandra (1984) referem que nos professores “o fracasso profissional se confunde com o fracasso pessoal: ser carpinteiro medíocre não significa ser um mau homem. Pelo contrário, a constatação que atinge o professor afecta a pessoa no mais fundo do seu ser.” (LOPES, 2001, p. 12)

Conforme a classificação acima citada, os *fatores secundários* seriam:

*a) A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização.*

Diz respeito ao aumento e/ou total transferência das responsabilidades e exigências, antes da alçada das famílias e da comunidade social, que se projetam sobre os professores, decorrentes da rápida transformação do contexto social. Entre os principais fatores que causaram essa transformação, destacam-se a incorporação da mulher ao mundo do trabalho e a transformação da família, abandonando as relações com outros membros e reduzindo-se a unidades menores em sua dimensão e em seu universo de relações. Zaragoza acrescenta que “muitos professores souberam integrar e utilizar com harmonia as vantagens que oferecem esses novos agentes [...] e, que quem ainda pretende manter a exclusividade só tem a perder”. (ZARAGOZA, 1999, p. 30)

Quanto ao papel dos professores, argumenta o autor que a escola coincidia com a sociedade e com as demais instituições que participavam na socialização da criança nos valores fundamentais, produzindo uma socialização fortemente convergente, que afirmava a segurança pessoal do professor desde que se mantivesse dentro dessa delimitação geral dos valores aceitos. Havia consenso entre sociedade, família e corpos docentes. Segundo Zaragoza, estudos comparados (Cooper e Crump, 1978; Kyriacou, 1981; Eden, 1977) “realizados em diferentes ambientes culturais, demonstram que as consequências do estresse são menores naquelas sociedades em que o consenso social é grande, como ocorre no Japão e nos kibbutz israelenses.” (ZARAGOZA, 1999, p. 30)

Hoje, os professores precisam redefinir sua função – o que devem fazer e os valores que defenderão – pois se perdeu o antigo consenso, sucedendo um processo de socialização conflitivo e divergente.

*b) A função docente: contestação e contradições.*

A ausência de consenso social e, portanto, de amparo, faz com que as atitudes dos professores estejam sujeitas à contestação de grupos e forças sociais e com o apoio de diferentes correntes de opinião que têm suas origens nos meios de comunicação de massa.

Na visão de Lopes (2001), isso decorre da contradição entre muitos dos papéis que o professor se vê solicitado a desempenhar, como o de amigo dos alunos, na oferta de um apoio em seu desenvolvimento pessoal. Mas, ao mesmo tempo lhe é exigido que, ao final do curso, os selecione em suas competências, ou seja, converte-se em um amigo que julga. Exige-se que o professor propicie o desenvolvimento autônomo de cada aluno, ao mesmo tempo em que produza uma integração de todos às regras do grupo. Exige-se

que atenda às necessidades individuais dos alunos juntamente às de ordem das políticas educacionais que estão a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento. Por mais que o professor não concorde com a estrutura social ou da própria instituição em que trabalha, aos olhos dos alunos e da comunidade aparece como representante da sociedade e da instituição. Para complementar essa ideia das contradições a que o professor está constantemente exposto, trago em Zaragoza o seguinte argumento:

A acelerada mudança de contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. A mudança não faz senão começar, pois como assinala o relatório Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez em sua história, em preparar os homens para um tipo de sociedades que ainda não existe (...) provocando tensões e desorientações nos indivíduos ao obrigá-los a uma mudança excessiva em um lapso de tempo demasiado curto. (ZARAGOZA, 1999, p. 32)

*c) Modificação do apoio do contexto social.*

Aqui se encontra uma questão bastante forte na configuração do mal-estar no sentido de que os professores queixam-se fortemente de que os pais, além de pouco ensinar aos seus filhos o sentido da disciplina, da cortesia e do respeito, ainda os apóiam diante de conflitos estabelecidos entre eles e seus professores. Muitas vezes até responsabilizam o professor pela falta de educação dos seus próprios filhos. Há uma espécie de simplificação dos males da escola, como se os professores fossem os responsáveis universais por tudo o que nela possa haver de errado, mesmo em situações em que a responsabilidade do professor e sua capacidade para evitar problemas são limitadas.

Conforme pesquisa apontada por Lopes (Ranjard, 1984), até os anos 50 se atribuía ao mestre, principalmente o bacharel, um status social e cultural elevado, assentado em seu saber, abnegação e vocação. Hoje, esses valores caem por terra numa tendência social de se estabelecer status com base na renda salarial. Escolher o magistério, para muitos pais, está associado à incapacidade de fazer "algo melhor" e de ganhar mais dinheiro. Certamente, o fator salarial dos professores é computado como um forte elemento da crise de identidade que os afeta.

*d) Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento.*

Atualmente, a escola massificada já não representa a chance de sucesso que há alguns anos atrás representava para as famílias que enviavam seus filhos a ela. Segundo Proefriedt (1981, *apud* ZARAGOZA, 1999), a seleção social já não depende do nível de escolaridade, tornando incoerentes as exigências de um sistema de ensino competitivo sem que se saiba substituí-lo por um sistema cooperativo, no qual o desenvolvimento profissional se constitua no objetivo fundamental na substituição do êxito social.

O avanço contínuo do saber vem modificando o papel do professor na medida em que, dificilmente, se ensina os últimos conhecimentos em cada área de estudo ou que os conhecimentos ensinados poderiam, talvez, ser substituídos por outros mais úteis. Essas questões acabam por afetar a segurança do professor em si mesmo ao tentar preparar o aluno para uma sociedade que ainda não existe.

Zaragoza (1999) assinala talvez ser necessário que os professores vivenciem uma crise de identidade para vencerem os mecanismos de resistência à mudança e à inovação. Já não é mais possível manter o papel de modelo social, o de transmissor exclusivo de conhecimento e o de possuidor do poder. Afinal, assumir as novas funções que o contexto social exige já não supõe apenas a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de uma ampla série de habilidades pessoais.

*e) A imagem do professor.*

O olhar que a sociedade tem lançado sobre o professor traduz-se numa imagem conflitiva ou idílica. A primeira corresponde às situações de violência, geralmente apontadas pela mídia, implicando professores, alunos e famílias em confrontos ideológicos ou de valores; aos baixos salários; a precariedade material, de instalações, de material escolar e que, muitas vezes, são aumentadas pelos meios de comunicação de massa.

Quanto à imagem idílica, que se contrapõe à conflitiva, é veiculada principalmente através de filmes, onde é enfatizado o professor amigo, que auxilia os alunos em problemas fora da sala de aula e onde a relação pedagógica se dá em pouquíssimas cenas. Identifica o professor mais como amigo e conselheiro do que como educador, numa realidade que não corresponde aos fatos cotidianos. Zaragoza (1999) refere-se a essa idealização da profissão docente, assim concebida, como uma atividade de relação individual, quando de fato, na prática educativa o exercício da docência aparece muito mais relacionado a situações grupais conflitivas.

Complementa esse autor que

a contradição que supõe esses dois estereótipos – idílico e conflitivo – em sua intenção de representar a imagem do professor, tem seu fundamento na realidade; pois, a idealização e o enfrentamento do conflito seriam dois momentos sucessivos na representação que os professores fazem de sua identidade profissional. Durante sua formação e nos primeiros anos de exercício da docência, os professores vão identificar-se com “ideais pedagógicos não realizados – e sem dúvida irrealizáveis, vistas as atuais limitações da prática”. Além disso, esses ideais vão ser reforçados em muitos dos programas de formação de professores e, ao mesmo tempo, vão configurar a imagem pública do professor, largamente difundida em nossa sociedade (ZARAGOZA, 1999, p. 43).

Além do mais, alguns dos professores que não conseguem atingir os ideais pedagógicos assimilados no período de formação inicial, muitas vezes acabam por culpar-se pessoalmente pela incapacidade de chegar a eles e negam a realidade por não

suportá-la, ou ficando ansiosos por não disporem dos recursos adequados para chegarem ao ideal ou, muitas vezes, não conseguindo manter o desejo de não renunciar e de não cortar sua implicação pessoal no magistério.

Os fatores primários seriam:

*a) Recursos materiais e condições de trabalho.*

São frequentemente limitadores da ação pedagógica e apontam a contradição de que muitas vezes a sociedade e instâncias educacionais superiores exigem uma renovação pedagógica e metodológica sem dotar os professores dos recursos necessários. Ao prolongar-se essa situação, acaba por provocar no professor uma reação de inibição, perda de ilusão e, conseqüente acomodação na velha rotina escolar.

Segundo Zaragoza (1999), as pesquisas apontam uma desesperança generalizada por parte dos professores de que a situação vá mudar. A esse sentimento de desesperança vem somar-se o constrangimento pelas críticas que são feitas à categoria sobre a falta de renovação metodológica ou incorporação tardia de novas técnicas que deveriam acompanhar as novas exigências sociais.

*b) Violência nas instituições escolares.*

A violência nas escolas certamente reflete a situação da sociedade num todo, sendo registrada em vários países. Além das agressões físicas consumadas, há o sentimento de medo proveniente deste estado de violência, em que alunos e familiares agridem professores.

Os assaltos em centros escolares também têm aumentado, significativamente, merecendo a atenção dos meios de comunicação que noticiam roubos ou depredação das instalações, afetando diretamente as atividades escolares, destruindo os esforços de muitos anos para equipar a escola de algum material mais avançado na área de informática, audiovisual ou reprodução.

Para Zaragoza (1999) entram nessa rubrica as pichações com insultos a professores nas paredes e móveis; os insultos verbais, muitas vezes de caráter sexual, e os atentados de maior ou menor grau em carros de professores nas proximidades dos centros.

O autor adverte que o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, é maior, muitas vezes, do que no plano real, levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos, a um sentimento de intranquilidade e de mal-estar mais ou menos difuso. Em conjunção aos fatores contextuais, produz um emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo que Polaino (*apud* ZARAGOZA, 1999) situa como causa do estresse dos professores.

*c) O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor*

Caracteriza-se pelo absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério – os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. O esgotamento vem a ser a consequência do mal-estar docente, sendo que este último termo vem designar o conjunto de condições psicológicas e sociais negativas em que se exerce a docência.

Conforme as pesquisas que subsidiam Zaragoza (Amiel, 1972; Mandra, 1984) o mal-estar concretiza-se em “absentismo, em pedidos constantes de transferência, em estresse, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, em doenças reais, em neuroses reativas ou depressões mais ou menos graves.” (ZARAGOZA, 1999, p. 58)

As pesquisas apontam, também, a sobrecarga de trabalho que incide sobre os docentes, forçando-os a uma atividade fragmentária e em frentes distintas, como por exemplo: manter a disciplina e ser simpático; atender satisfatoriamente os alunos mais rápidos em suas aprendizagens, bem como os lentos; cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro educativo, atender frequentemente a problemas burocráticos..., numa lista de exigências que só aumenta, levando os docentes ao esgotamento. Esta acumulação de responsabilidades, desproporcionais ao tempo e aos meios de que dispõe, força o professor a realizar mal seu trabalho e ser visto como um profissional ultrapassado. Surge a ansiedade generalizada e indiscriminada, a depressão pela falta de adaptação, a desimplicação pessoal das tarefas docentes, tornando-se impermeáveis aos juízos de valor de seus alunos e da sociedade toda.

Cabe salientar, conforme Polaino (*apud* ZARAGOZA, 1999, p. 60), que

A pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes na prática do magistério não afetam por igual a todos os professores. Entre eles, um grupo é capaz de romper esse mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas, para fazer frente aos novos problemas [...] os mais numerosos, contudo, são os professores que recorrem, como uma reação de defesa, a um mecanismo de inibição que lhes permite romper a pressão à qual se encontram submetidos. Portanto o jogo de conceitos básicos para entender as consequências do mal-estar docente é o de auto-implicação-inibição.

Este autor assinala ainda que se o professor não mascarar a autêntica relação educativa, precisará implicar-se pessoalmente nela, mesmo no enfrentamento de sujeitos que lhe provocam constantes interrogações, colocando-o em questão, não só no âmbito da instrução, mas também dos valores, ideais de vida e atitudes frente à sociedade e o contexto.

Eu acrescentaria que a implicação é tamanha que coloca o professor, diária e constantemente, diante de espelhos, por meio de



[...] temas nos quais o educador não pode separar o que diz do que pensa e do que faz. Nisso reside a ambivalência da implicação pessoal: de um lado, é condição indispensável para uma relação educativa de qualidade; mas por outro, propõe ao professor a exigência de um constante questionamento, revendo continuamente a coerência da própria ação e do próprio pensamento, para responder às interrogações que nossos alunos nos propõe. (ZARAGOZA, 1999, p.60)

Os autores, com os quais tenho trabalhado e citado neste texto, argumentam ainda que a prática docente é, essencialmente, caracterizada pela obrigatoriedade das relações humanas e é o caráter despótico ou neurótico destas que é gerador de patologias. Lembrem-nos que há três décadas, essa obrigação não era evidente, pois, ao contrário do que acontece hoje, o professor era uma personagem a quem se escutava e não uma pessoa que se esperava dialogante. Segundo Amiel (*apud* LOPES, 2001, p.12), "a carga psíquica inerente ao trabalho docente é normalmente enfrentada de um modo paradoxal, engendrando enfermidades através de tentativas de estabilizar ou de solucionar problemas que não se puderam regular de uma forma mais satisfatória."

Há, enfim, certa unanimidade entre os autores aqui acessados de que a neurose se insurge, sobretudo quando o meio é complexo e as estruturas individuais pouco diferenciadas e rígidas e, ainda, que o caráter fundamentalmente interpessoal da relação educativa pode ser fonte de satisfação também. No entanto, trata-se mais de uma conquista de que um dado: a segurança, o prestígio, a confiança e, sobretudo, os laços recíprocos de estima e afeto, envolvidos na grande parte das escolhas pela profissão docente exigem uma dura conquista, praticamente exigindo desses profissionais que sejam "aventureiros dispostos a pôr em causa a sua aposta todas as manhãs." (MANDRA *apud* LOPES, 2001, p 13)

Diante dessas questões, até aqui esboçadas, resta-me apontar, brevemente, algumas consequências do mal-estar docente, verificadas nas pesquisas:

*a) O absentismo trabalhista e o abandono da profissão docente.*

São as reações mais frequentes para acabar com a tensão. Corta-se a implicação pessoal, mas em troca despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos, tornando-as superficiais. A atuação do professor em sala de aula torna-se mais rígida, sendo que ele evita mostrar o que pensa ou sente e reduz a aula a explicações dos conteúdos, sem buscar relações com o que os alunos vivem. Mais ainda, reduz e impõe limites ao uso da palavra para que as perguntas dos alunos não o atinjam.

A inibição e o recurso da rotina não é, na maioria dos casos, uma atitude mantida desde o início da carreira docente, mas um recurso a que chegam muitos profissionais para cortar a implicação pessoal da docência e as tensões que dela derivam.

*b) Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais*

Este é considerado o último degrau do esgotamento docente e diz respeito a um grupo nada desprezível de professores que sente sua saúde física ou mental afetada em

função das tensões e contradições acumuladas da profissão, mesmo que numa escala ampla de variações reativas que podem figurar entre: sentimentos de desconcerto e insatisfação diante das possibilidades reais de exercício profissional e a idealização deste; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho; pedidos de transferência para fugir de situações conflituosas; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo trabalhista para cortar a tensão acumulada; esgotamento, cansaço físico permanente; estresse; depreciação do ego e culpabilização diante da impossibilidade de melhorar o ensino; ansiedade permanente; neuroses reativas e depressões.

Segundo Lopes (2001), aqui não se fala dos quadros gerais de estresse, mas de casos em que se produz um desajuste prejudicial para o organismo, requerendo a atenção e intervenção médica. Geralmente, os professores percorrem o trajeto acima descrito e, não vencendo as etapas com seus recursos de confronto, chegam à exaustão (*burnout*). Esta será a fase caracterizada pela incapacidade do indivíduo em dar respostas adaptativas para restabelecer o equilíbrio perdido.

### 3.2 DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA SOB A RUPTURA DA ESCOLA MODERNA

*Os discursos pedagógicos são práticas, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam.*

*Maria Manuela A. Garcia*

Minha intenção ao focar a percepção e leitura que professores de História têm realizado sobre o fenômeno do mal-estar, como já argumentei na justificativa desta minha pesquisa, se dá sob o reconhecimento de que esses profissionais “estejam habituados a contextualizar”, forçosamente, mais que os de outras disciplinas. Este fato, por mais que não seja generalizável, decorre de que, ao trabalhar com fatos, culturas e tempos diversos, antes de qualquer coisa, torna imprescindível que se localize minimamente os fenômenos, a fim de compreendê-los em suas singularidades. Em nossa formação (explicitamente ou não) é acentuado esse movimento de ampliação do olhar na captura da produção dos fenômenos, cercando-os de suas causas, características e conseqüências e também para a construção de uma “sensibilidade científica” para não realizarmos julgamentos simplórios e moralistas sobre outras culturas.

Ao investir no olhar que esses docentes lançam sobre o mal-estar que atinge a profissão conduzo-me na articulação entre o reconhecimento de que esses sujeitos se

constituem fundamentalmente atravessados pela formação que lhes foi oferecida e a perspectiva teórica de ruptura da escola moderna, onde a própria concepção de história, de verdade, de ensino e aprendizagem e dos lugares de professor e aluno se veem irreversivelmente tensionados.

Como venho desenvolvendo ao longo deste texto, a escola, em qualquer estado ou cidade brasileira, é a expressão atualizada de uma matriz pedagógica elaborada no século XVII, com a criação do método simultâneo, no qual um único professor ensina a todos os alunos ao mesmo tempo um mesmo conteúdo. Em outras palavras, a configuração escolar desse nosso século XXI guarda muitos dos dispositivos do século XIX, claramente rastreados nos discursos pedagógicos mais inovadores, apesar das descontinuidades operadas na instituição escolar ao longo do tempo.

O surgimento do fenômeno "escola moderna" se dá sob a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não mais na vida. Com isso, os grupos sociais são desapossados de suas competências e prerrogativas, opondo-se ao modo social que lhe precedeu e onde se aprendia fazendo e ao ver fazer, já que a aprendizagem da criança se dava pela participação direta nas atividades da família. A educação na modernidade vem institucionalizar a transformação da criança em adulto produtivo, inserindo-a nas práticas econômicas e sociais, numa ordem que se afirma pela competência e pelo mérito. Assim, o sujeito da educação é reduzido a aluno para que se possa operar sobre ele, como lugar da falta, através de discursos, práticas, tecnologias, etc.

No desenrolar desse processo chega-se, hoje, à crise do conhecimento, das verdades por ele tão fortemente estabelecidas e da própria instituição escolar onde,

As situações de fracasso escolar, explicadas nas décadas de 1960 e 1970 pelas teorias da carência cultural, que responsabilizavam os alunos e suas famílias, cederam lugar à tentativa de ver a escola como espaço multicultural, com implicações pedagógicas que interferem nos resultados obtidos, e a ênfase na atuação do professor como educador no sentido mais amplo e como sujeito que produz o conhecimento. Não cabe a ele apenas organizar e didatizar o saber que vai ensinar, mas refletir sobre o conhecimento que pretende ensinar. Sem dúvida espera-se muito do professor (...) (NUNES *apud* MONTEIRO, 2004, p. 46)

A escola pública moderna chega, ao momento atual, maltratada, com um excesso de expectativas em relação ao papel dos professores que se veem empobrecidos e vivendo uma crise de identidade, como salienta Nóvoa (*apud* MONTEIRO, 2004, p. 47),

[...] relacionada à evolução do próprio ofício, que foi impingindo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Alimentada pelo processo científico, essa separação encarnou-se nas instituições e teve relevante papel na intensificação do controle sobre os professores e no esvaziamento do sentido do seu trabalho.

Segundo Monteiro (2004), a cobrança em relação ao desempenho dos professores acirrou a divisão e o fechamento desse grupo profissional em posturas individualistas, que confinados em suas salas de aula ou em suas disciplinas de ensino, acabam por

cultivar o desinteresse pelo sistema escolar no seu conjunto. A atual racionalidade administrativa e econômica que enfatiza uma qualidade de ensino tecnocrática, gerencial e pragmática choca-se com a tradição liberal que entendia a educação numa concepção política, substantiva e democrática, constituída numa história de lutas contra as desigualdades, dentro e fora do Estado.

Assim, sob a ruptura dos sentidos que constituíram a escola moderna e diante das questões que esse rompimento impõe ao momento é de se pensar sobre a contribuição (ou sentido) que a disciplina de História e seus professores representam no enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos e no afastamento do fatalismo que se tem gerado.

Para Nunes (*apud* MONTEIRO, 2007), o passado não é apenas permanência, mas, acima de tudo, um conjunto de mutações e crises para o qual a História pode contribuir no enfrentamento dos problemas contemporâneos ao afirmar que escolhas foram feitas e, diante delas, que futuros foram apagados. E, sobre esses pressupostos, a função do historiador e do professor de história seria a de buscar construir uma perspectiva compreensiva de seus objetos para uma análise do momento histórico em que vive. É preciso abolir o estereótipo de que cabe ao historiador apenas estudar um passado que não ilumina as questões do presente!

Segue a mesma autora argumentando sobre a necessidade de se resgatar a tradição democratizante, que defendia a educação como direito social e buscava direcionar os recursos para os jovens excluídos dos bens sociais, através da recusa a vertente tecnicista. Essa vertente estava excessivamente preocupada com a transmissão de metodologias, reforçando aquela que relacionava a educação e, sobretudo, a escola fundamental a um projeto cultural para a infância e a juventude.

Sobre a questão da formação dos professores, hoje, desprovidos da legitimidade que lhes era outorgada, talvez seja necessário compreendê-la não mais como algo que se recebe, mas como

um complexo processo de interação que tem sido abalado pelo crescimento do trabalho cotidiano nas escolas; pelos instrumentos de controle e avaliação; pela presença de novas tarefas exigidas pelas reformas educacionais; pela responsabilização com relação ao insucesso dos resultados do sistema educacional. Resgatar um autêntico percurso formativo é possível se afrouxarmos as representações que interiorizamos e religarmos o que está cindido: a existência e a profissão; os saberes curriculares e os saberes significativos e estáveis na vida dos alunos; o espaço de trabalho e o espaço de lazer. É necessária uma reorganização do trabalho docente dentro das instituições escolares (...) principalmente no que diz respeito as representações que temos do funcionamento da escola e da atuação dos seus professores. (NUNES *apud* MONTEIRO, 2007, p. 52)

De forma mais específica, ao reportar-me aos sentidos dos quais a disciplina de História se tem investido, encontro em bibliografias sobre o tema (MONTEIRO,

GASPARELLO e MAGALHÃES, 2007; KARNAL, 2003; FONSECA, 2006; CORSETTI et al, 2002; DAVIES, 2001) e nos dizeres cotidianos de professores da área, manifestações de uma crise e de um mal-estar decorrentes da configuração dessa disciplina e que não se desprende de seu entorno, que é a configuração moderna de educação.

Outras tantas pesquisas sobre a história do ensino de História (CORDEIRO, 2000; GASPARELLO, 2004; FONSECA, 1993; etc), realizam um recorte sobre "a permanência de determinados conteúdos "tradicionais" e do método da "memorização", responsável por um slogan famoso da História escolar: uma "matéria decorativa" por excelência" (BITTENCOURT, 2004, p. 60).

De acordo com os dados da pesquisa que realizei em 2004 – e que trago neste momento a título de ilustração sobre a ausência de comunicação que tem perpassado este ensino - e as bibliografias citadas aqui, parece-me que o *slogan* da disciplina, com algumas exceções, se tem perpetuado nas escolas. Por ocasião de minha monografia, na graduação em História, busquei compreender as concepções de alunos do terceiro ano do Ensino Médio sobre a História. Ao indagá-los sobre a importância e sentido da disciplina nos currículos escolares e como ela contribuía para a ampliação de seus conhecimentos, as respostas apontaram-me três eixos de análise sobre o fazer histórico escolar.

Primeiramente, de que o passado estudado na escola pouco contribui para a compreensão do presente: "– Não nos ensina sobre a política ou sobre as guerras que vemos na televisão!"; "– Estudamos história desde que entramos na escola e pouco sabemos dos conflitos que nos rodeiam, não podemos nem opinar sobre eles!". Por ser o conteúdo histórico congestionado de datas e fatos, acaba por tornar incompreensível o momento estudado, assim como reduz e até impossibilita de relacioná-lo ao momento atual.

O segundo eixo apontou para a centralidade do professor na cena escolar. Se o professor sabe a matéria e sabe ensiná-la, tudo vai bem, mas se ele é chato, sabe pouco ou não sabe explicar, tudo vai mal: "– A gente aprende conforme o professor!"; "- A gente sabe que a matéria até é importante, mas é chata, é muita coisa pra entender, principalmente a História que é pra gente culta, que gosta de ler!".

O terceiro eixo diz respeito à compreensão dos alunos sobre serem ou não agentes ou sujeitos da história. Eles até entendem que são, mas não sabem como. Alguns arriscavam no voto a única possibilidade de participação; outros achavam que entrariam para a história como povo, sem maior importância e anônimos. O que chamou minha atenção na época foi o fato de que esses sentimentos e leituras que faziam sobre a História não diziam respeito somente a ela, mas também as outras disciplinas do currículo. Ou seja, não sabiam o que fazer com o que lhes era ensinado em História, mas nem com o que lhes era ensinado em Física, Química e, até mesmo, em Língua Portuguesa ou Matemática, disciplinas que ocupam lugar de destaque nos sistemas de

ensino. Diante dessas constatações, reconheci que não podemos efetivamente nos sentir confortáveis numa situação em que parece que fingimos ensinar para alunos que parecem fingir que aprendem. Em muitos casos eles não têm se prestado à cena, mostrando-se indisciplinados, desinteressados e apresentando aprendizagens medíocres, como demonstram as avaliações escolares e as nacionais! Obviamente que não localizo ou encerro na prática docente a razão de todos os males da escola e da educação, como já contextualizei no capítulo quatro, ao caracterizar a crise de sentidos da modernidade. Ressalvo, aqui, que o fenômeno da escolarização está inserido num contexto sócio-cultural maior e interdependente de fatores exclusivos (financiamentos, políticas educacionais e econômicas...) de outros setores e dimensões, onde a prática docente é apenas um elemento desse conjunto maior, embora estratégico.

Para compreender esse jogo escolar realizei uma breve retrospectiva sobre a História e os sentidos a ela atribuídos desde que foi incluída na escola secundária em 1837, ainda no governo imperial e passando a se efetivar nos currículos da escola pública a partir da década de 70 do século XIX. Apesar das mudanças que a disciplina sofreu em seus métodos e conteúdos, do século XIX pra cá, não deixou de estar a serviço da constituição de identidades nacionais, integrando tanto os currículos das humanidades clássicas como os currículos científicos. O primeiro pressupunha uma formação despreocupada com a utilidade imediata, mais característico da elite que desejava diferenciar-se do povo iletrado. Além disso, transmitia um ideário de civilização, disseminando valores como universais, mas que na realidade eram praticados fundamentalmente pela elite.

No fim do século XIX, o currículo humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do país, segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista. No Brasil, no decorrer do século XX, prevaleceu um amálgama entre as disciplinas científicas e as clássicas, onde História passou a ter uma função pedagógica mais definida em relação a sua importância na formação política da elite.

A História da Civilização fortalecia a ideia de racionalidade do homem, tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. Os conteúdos eram organizados pela cronologia na perspectiva de progresso tecnológico empreendido pelo homem branco. Unida à História do Brasil, prestava-se como formadora da cidadania e da moral cívica. É importante ressaltar que a identidade nacional calcava-se na Europa enquanto berço da Nação, ou seja, onde efetivamente teria iniciado nossa história - o Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima.

Somente em 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente no currículo e houve uma tentativa, sem sucesso, de introduzir a História da América neste currículo, cujo intuito era compor uma identidade nacional que abarcasse a diversidade populacional do país. É uma fase de redefinição do

secundário no favorecimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as atividades necessárias à modernização. Neste contexto, História vinha servindo à formação de uma “cultura geral e erudita”.

Críticas foram lançadas a essa perspectiva erudita da História por parte de professores deste ensino que defendiam uma formação que permitisse aos alunos elementos para uma autonomia intelectual ante os desafios impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visam o crescimento industrial e tecnológico. Assim, diante das mudanças sociais advindas do estágio de desenvolvimento capitalista e da modernização do país alia-se ao viés político do ensino de História o viés econômico, sem crítica ao predomínio eurocêntrico no conceito de civilização.

A ampliação da educação escolar nos anos 60 e 70, com um público advindo de setores diferenciados, provocaram mudanças substantivas na qualidade da escola pública brasileira. Prevaleceram, porém, mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, apenas simplificando e resumindo conteúdos sem efetivamente alterá-los. Ainda em 1971, a Lei 5.692 descaracteriza o secundário dividindo-o em dois níveis, sendo um profissionalizante, denominado segundo grau. A História e a Geografia se fundem para diminuir o número de docentes, sintetizando um ensino sobre a sociedade e disputando espaço com os conteúdos das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. A diminuição da carga horária e didática de História comprometeram, assim, qualquer mudança significativa de seu conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração advinda de culturas e condições sociais diversas.

Atualmente, as propostas curriculares elaboradas “a partir de 1980 pelos estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam implementar propostas de um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas (BITTENCOURT, 2004, p.99).

Segundo a autora citada, é preciso analisar com rigor metodológico esses novos rumos que se delineiam e como tem ocorrido “a seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos de hoje. Também é momento de avaliar o retorno da História e Geografia, com suas alterações apenas metodológicas e técnicas em resposta às demandas do mundo tecnológico e informatizado, repensando não apenas sua transmissão, mas o próprio conhecimento histórico escolar.

Internacionalmente, na década de 90 do século XX, os currículos oficiais de países do Mercosul, Portugal e Espanha, que possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica, sofreram mudanças. Essas reformulações alinham-se à nova configuração mundial que impõe um modelo econômico

que submete todos os países à lógica do mercado, criando formas de dominação e exclusão. Uma nova concepção de Estado se vem configurando, que não mais o Estado-nação (o Estado Educador da modernidade), agora, sob a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, submetendo as políticas e procurando impor suas metas. Cabe aos Estados mais pobres buscarem financiamento para tal empreendimento, assim como cabe à sociedade a tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado que exige domínios mais amplos do conhecimento. Conforme Bittencourt (2004, p. 102),

Para esse modelo capitalista criou-se uma "sociedade do conhecimento", que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho.

Os propósitos e metas advindos dos países desenvolvidos acabam por provocar movimentos migratórios de populações de países mais pobres para os mais ricos, principalmente para os centros urbanos, onde há maiores possibilidades de sobrevivência. Desta forma os públicos escolares se tornam cada vez mais heterogêneos, exigindo além de investimentos maiores por parte dos governos, também currículos, no mínimo, flexíveis.

O governo federal, ao alinhar-se ao modelo liberal, através do MEC, realizou total reformulação curricular atingindo todos os níveis de escolarização. Isso ocorre através da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional advinda da psicologia da aprendizagem piagetiana que orienta as reformulações sob a perspectiva construtivista. A partir daí, os currículos deverão centrar-se no ensino-aprendizagem e não mais somente sob o ensino, forma que prevalecia na escola moderna. Também, surgem discussões sobre o que ensinar, para que se atenda a diversidade que habita a escola. Os debates mais acirrados se dão entre "conteudistas", que defendem o domínio dos conteúdos tradicionais (de elite) como base de sustentação qualitativa do ensino-aprendizagem e os defensores da "educação popular", na defesa dos conteúdos significativos que propiciem a leitura do mundo social, transformando-se em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país.

A importância desse debate se dá pelo avanço que deverá trazer no estabelecimento de critérios de seleção de conteúdos mais próprios a escola que hoje se configura, com seus educandos tão diversos. O ensino de História e os demais conteúdos escolares não deverão permanecer sob a ótica da transmissão, mas como espaço de aprendizagens de conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Deverão ser integradas aos conteúdos escolares as informações obtidas pelos alunos nos meios de comunicação e nas novas tecnologias, bem como considerar



que a relação com o conhecimento tem se dado de forma diferente daquela que nos formou enquanto alunos e educadores. Conforme Bittencourt (2004, p.108), "As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo."

A questão das tecnologias não fica por aí, pois nem todos os alunos, e até mesmo professores, dispõem desses novos meios, sendo que este consumo pode ser mais um meio de exclusão social e cultural. Considerando esse processo como algo irreversível, se faz necessário encontrar encaminhamentos quanto a propostas curriculares e metodológicas para lidar com mais esse paradoxo que se estabelece entre as inegáveis contribuições que as tecnologias oferecem, mas também com os problemas que delas decorrem.

Diante da complexidade que insiste em se estabelecer no palco educacional e escolar, reitero a necessidade de se pensar uma questão central e recorrente na educação relacionada ao seu propósito. Recorro à lucidez urgente de Nietzsche, ao referir que não será pelo caminho da força e da tirania que o homem superará a si próprio, mas pela educação. E que é tarefa da educação criar as condições necessárias para fazer um homem superior, porém não qualquer educação, não a educação moderna - contra a qual o filósofo lançou duras críticas - mas a educação cultural, aquela que prepara o indivíduo para ser algo além de um profissional.

Sua ideia sobre a educação moderna compreendia as ações empreendidas pela escola como um adestramento necessário para adaptar, de forma cada vez mais veloz, o educando às necessidades da sociedade: onde a fragmentação de conteúdos seria estratégica, posto que adapta as pequenas e mesquinhas necessidades da vida cotidiana, bloqueando o caminho da reflexão acerca de si próprio; partindo da ideia utilitarista de medir os homens, não por sua grandiosidade de espírito que seria o não se deixar deformar, mas por seu grau de utilidade no rebanho e, por fim, estruturada sob um sistema de meios e ritualísticas visando a arruinar as exceções em favor da regra. Quem de nós não conhece essa escola ou discordaria de Nietzsche sobre esses seus dispositivos?

De certa forma, as palavras de Correia ao se referirem à escola moderna reafirmam a compreensão de Nietzsche:

Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e de se transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo, a ter-se em conta os estudos que são produzidos a seu propósito, parece ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades. A ter-se em conta estes estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação [...] (CORREIA, 2001, p.11)

Diante das ideias que venho recrutando sobre a educação escolar, sobre a docência e a constituição da disciplina de História no atendimento a projetos políticos e econômicos, diria que a rudeza do momento atual remete nosso olhar à educação possível – essa que efetivamente temos sido capazes de produzir no cotidiano e que oscila entre a idealização e os processos reais da docência. Aliás, profissão que desprovida de uma dessas dimensões – ideal e real – acaba por reduzir-se a mera rotina, esvaziada de sentidos.

Em Tardif (2002, p. 286)

a prática profissional não é vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela (...), mas torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.

Ressalto, conforme Monteiro (2007), que a história escolar sendo uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantém, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais.

Diante das evidências que venho inventariando sobre as condições do ensino de História, através dos autores e das pesquisas até aqui citadas, e das perspectivas que se delineiam para a reconstrução do processo educativo, em bases humanísticas e democráticas localizo Gasparello (2007), para quem a identidade do professor de História, na confluência da complexa e contraditória relação entre Educação e História, construída ao longo de uma experiência docente na prática cotidiana, sob um trabalho teórico-prático que se preocupa em criar condições de aprendizagem de conteúdos históricos.

Busco, assim, junto aos meus entrevistados e na análise que fazem do mal-estar docente, estabelecer alguns enunciados que balizem ações educativas menos idealizadas e mais férteis à realidade e esperanças. Uma esperança densa, e não espectral, construída e alimentada no reconhecimento das dores e delícias de nossa profissão no tempo e na necessária reflexão para essa compreensão; no compartilhamento dos entendimentos que nos dão a dimensão coletiva e na persistência instintiva da vida, que se renova e atualiza e na qual não desejamos apenas sobreviver, arrastando fardos e cruzes, mas desejamos plena e abundante, como nos foi prometida. Precisamos traçar caminhos e caminhá-los com a humildade de quem os reconhece na concretude do que são – apenas possibilidades entre tantas outras – para dimensionarmos as pedras que neles se apresentam e também os milagres que neles se revelam. Esse reconhecimento parece fundamental para tentarmos converter o momento crítico e real de crise e mal-estar no resgate de valores e de reconstrução profissional.

Em Tardif (2002), a ação docente exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. Para ele, o professor ao "dar aulas" mobiliza os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, onde a pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como "saber docente". O autor adverte sobre a necessidade de liberar esses saberes dos professores "e submetê-los ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica, enquanto um saber original sobre o qual detêm o controle é, empreendimento que lhe parece condição básica para um novo profissionalismo." (*apud* BITTENCOURT, 2004, p. 51)

É inegável que a docência tem ocupado, nos recorrentes discursos educacionais e midiáticos, um espaço de muitas faltas – falta-lhe conhecimento, falta-lhe vontade, falta-lhe condição material e, tantas outras faltas que poderíamos seguir relatando. Ou seja, parece haver certo consenso de uma "docência desprovida", envolta pelo mal-estar proveniente do entrecruzamento dessas tantas faltas e das atuais demandas sociais, que parecem solicitar outra docência que as "supra em plenitude". É consenso, também, que a escola democrática e universalizadora do século XIX não cumpriu suas promessas de justiça social e de um conhecimento acessível a todos. Além disso, é fato que os sujeitos que nela habitavam – professores, alunos, direção e famílias – ainda a habitam, porém (i)mobilizados por motivações, sentimentos, expectativas e exigências sociais que já não cabem mais nos rituais generalizantes, na vontade racional dos pedagogos e no disciplinamento arbitrário. Insurgem-se, esses sujeitos, em suas gritantes singularidades e desprovidos daqueles sentidos (da escola tradicional) que os orientavam e tornavam suas trajetórias, quem sabe, mais coerentes.

Creio serem apropriadas as palavras de Nóvoa sobre esse movimento metamórfico que toma a sociedade e a escola no momento atual:

Não alimentar ilusões nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não deixar-se levar pelo fatalismo, principalmente quando se disfarça com vestes científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre os dois extremos há um campo imenso de possibilidades. (NÓVOA, 2008, p. 233)

Parece-me que qualquer debate educacional que se pretenda crítico, inovador ou minimamente potencializador de uma intencionalidade formadora necessita ceder parte de sua dimensão utópica à dimensão concreta da emergência da vida. Caso contrário, será, inevitavelmente, arrastado pela força contingente dos acontecimentos para lugares cada vez mais distantes "das motivações dos homens, de suas quimeras e angústias", inviabilizando, assim, que determinemos nosso lugar exato de docentes em relação a nossos próximos e à comunidade, como sugeriu Einstein sobre a responsabilidade do fazer científico e profissional.

Esperar da escola, e somente dela, a redenção da sociedade é permanecer na dimensão apenas utópica, desconsiderando que ela produz seus sujeitos e seus conhecimentos, mas não dissociada da sociedade em que está inserida. Parece-me que encontrar espaços de inscrição nos processos educativos, entre o que morre e o que nasce, fugindo de fatalismos e ilusões, prescinde de estruturá-los sob a presença dos sujeitos em sua complexidade. Há coisas que cabem à escola e aos professores e outras que não dependem deles.

#### 4 SOBRE OS SENTIDOS DO MAL-ESTAR

*É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível a boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhado sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.*

FREIRE

É chegada à hora de culminar esse processo desencadeado pelo sonho de ampliar minha compreensão sobre o fenômeno do mal-estar que tem marcado a docência e do qual não fui exceção. Dei a este sonho um sentido, o da perspectiva de renovação da escola como espaço social e privilegiado de reflexão, de partilha, de construção de conhecimentos e de socialização. Em decorrência deste sonho e deste sentido busquei conjugar algumas “razões da vida no tempo”, ou seja, essa capacidade de justificarmos a produção da vida ou de alguns de seus aspectos sob o crivo de uma razão não aleatória, mas uma razão localizada no tempo e no espaço da existência, uma razão historicizada (mística, religiosa, científica, holística...) e da qual somos produtos e produtores. Também busquei conjugar alguns conhecimentos acumulados, dos tantos autores que percorri, aos dados empíricos da pesquisa na certeza de não alterar momentaneamente meu objeto, mas humildemente a mim mesma, sob um efeito que ainda nem posso dimensionar e talvez nunca possa fazê-lo em sua completude, senão parcial e provisoriamente nesta pesquisa. Por fim, tentei conjugar as questões que propus aos meus sujeitos ao meu “ouvir atento ao outro”, com quem nunca cesso em aprender, para poder captar, o mais sensivelmente, o que me diziam e estabelecer relações, correlações, intercomunicações... Enfim, não fracionar os conteúdos das respostas, mas entrelaçá-los na busca da interatividade das experiências diárias, múltiplas e complexas. Pretensiosamente, captar-lhes a alma!

Creio que é o que posso realizar neste momento – trazer a conhecer algumas relações relevantes sobre meu objeto e que possam contribuir com as demais investigações que têm sido feitas neste campo.

Partindo, então, para as relações relevantes das entrevistas, ou para a apreensão que faço das falas que me foram emprestadas, saliento dois pontos: o primeiro é que na transcrição das falas utilizo a letra “P”, seguida dos numerais 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para indicar o (a) professor (a) entrevistado (a), além de utilizar o itálico e manter as aspas

mesmo quando se tratar de citação em destaque, para marcar que se trata de transcrição do material empírico da pesquisa ; o segundo, é que o faço na perspectiva de que

Quando educadores e educadoras falam de sua prática na escola, ou alunos e alunas dizem do lugar que ocupam no processo educativo, eles e elas não dizem qualquer coisa, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e as suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes (GARCIA, 2002, p. 24).

Diante desses referentes situo as questões do primeiro bloco - Da docência na especificidade da História - na elucidação de alguns sentidos que meus entrevistados atribuem à docência, no que diz respeito a essa escolha profissional e a forma de permanência nela.

Dos seis entrevistados quatro escolheram primeiramente a docência como profissão e depois a História. Nos dois casos, porém, motivados pela paixão e pelo potencial transformador ensejado pela profissão e enfatizado pela disciplina. Destacam que:

*"Apaixonei-me pela profissão, pelo contato com os alunos e com o fazer pedagógico em si, as transformações que esse contato poderia operar."* (P1)

*"Quero que os alunos percebam a presença e o significado da história para a nossa vida e para o entendimento de tudo que nos rodeia. Isso é apaixonante!"* (P2)

*"Ser professor de História é ser um apaixonado pela humanidade, ser um leitor atento do mundo, sempre priorizando uma visão global dos acontecimentos (P3)."*

*"Ser professor de História é ainda ter esperança de mudar, transformar a realidade. É uma boa chance!"* (P4)

*"A figura do professor de História representa alguém que tem respostas, mas que ao mesmo tempo desperta desconfiças sobre a veracidade de seus argumentos. Isso desperta em mim um sentimento desafiador e apaixonante!"* (P5)

*"É a possibilidade de através dos conhecimentos fazermos os alunos se pensarem e pensarem a vida de forma mais abrangente para transformá-la em algo melhor. E essa é uma idéia apaixonante!"* (P6)

Um dos professores (P1) mencionou, inclusive, que essa profissão não deixa de ter aproximação com o sacerdócio e quando percebeu isso abandonou o seminário, pois o que desejava mesmo é estar junto às pessoas fazendo-as pensar sobre a vida e sobre o poder que possuíam na transformação de si e do social. Ao ouvir tal declaração lembrei-me que em Garcia (2002) encontra-se o argumento de que o cristianismo deixou sua

marca na escola não como ideologia ou doutrina, mas como uma tecnologia que produz uma personalidade moral auto-responsável e auto-reflexiva e que através de exercícios e práticas de governar-se a si mesmo introduz os indivíduos num modelo de relação pastoral entre o/a mestre e os/as alunos/as. Para a produção de cidadãos livres dentro da escola de massas era necessária a auto-regulação das condutas dentro de parâmetros oferecidos como modelos de uma boa conduta e de uma boa vida.

Salientam meus entrevistados que, apesar de perceberem ao longo da profissão que o poder que supunham ter era menor do que haviam perspectivado no início da carreira, esforçam-se em permanecer idealistas e preservar o gosto pela profissão, o que significa acreditar no potencial de transformação que ela permite, mesmo não sendo tanto quanto dimensionavam. Uma entrevistada (P5) afirmou que após vinte anos de atuação em sala de aula ainda preserva o sonho de "salvar o mundo" e que é só assim que não se desencanta. Outro declarou: *"Era um sonhador e achava que meu trabalho iria transformar radicalmente a realidade social. O sentido de que não só pela educação se operará a mudança social é que mudou em mim. Alguns se permitirão tocar, outros não."* (p1)

Ainda, segundo Garcia (2002) no final da década de 70 do século XX, em pleno processo de redemocratização brasileiro produzem-se discursos que propõe formas de ser e agir como professores e professoras críticos. Esses discursos estão implicados no esforço de moralização e normalização da conduta dos indivíduos e populações que, desde então, passam a ter um lugar obrigatório e gratuito na escola. Através de discursividades e tradições pedagógicas fornecem e divulgam regras, conselhos, práticas e uma gramática que possibilita aos indivíduos verem-se, narrarem-se, autotransformarem-se... Ou seja, tem efeitos disciplinares sobre as condutas, os pensamentos, as falas e atuações em relação a questões educacionais.

A educação sob essa perspectiva crítica acentua sua tarefa de "iluminar", "esclarecer" e "humanizar", onde os professores serão os agentes desse processo, através das verdades propiciadas pela ciência e pela reflexão que conduziriam a formas superiores de pensamento e existência individual e social, com vistas ao progresso. A educação deve produzir um sujeito crítico que a partir de sua realidade social possa ampliar sua compreensão mais e mais, dominando, assim, um "saber" e um "saber-fazer" como pré-requisitos de participação na vida social, crescimento pessoal e progresso da nação. O homem colocado, assim, numa posição epistemológica diante da produção da existência, instrumentalizado pela educação será capaz de superar a "imersão das consciências", advinda da educação bancária vigente até então. Ou, nos termos de Garcia (2002, p. 43) "o ensino e o trabalho pedagógico-crítico possibilitam ao indivíduo e à classe social uma visão de profundidade, de totalidade, de unidade, além da produção da verdade acerca de si e do mundo".

Este é o cidadão de direitos do Estado de direitos das democracias liberais, educado e humanizado sob o entendimento de que humanizar-se é esclarecer-se pela razão científica, moralizar-se nas relações sociais com vistas a uma sociedade futura que resultará das decisões das comunidades racionais que trabalham para concretização da utopia almejada. O ideário que norteou a escola de massas (moderna) apropriou-se da

[...] metáfora do pastor e do rebanho que não inspirou somente o pastoralismo cristão e suas práticas pedagógicas. Foi também uma das matrizes da racionalidade governamental do Estado nas sociedades ocidentais modernas. Foi o Estado governamental-pastoral uma das condições de possibilidade da escola governamental-pastoral. (GARCIA, 2002, p. 68)

Também para os discursos das pedagogias críticas o esclarecimento das consciências é condição de redenção e salvação. Assim o saber escolar e científico socializado representa o acesso a formas superiores de pensamento e existência, para que se possa ver o mundo como ele “realmente é” e transformá-lo. Para Garcia (200) esses discursos prometem liberdade e transformação individual e social e é dentro deles que encaixo muitas das intenções educativas de meus entrevistados que, inseridos no ideário que venho delineando, vêm no potencial de transformação de sua profissão o alcance de formas idealizadas de ser e agir, de um conhecimento que instrumentalize o aluno para leituras de si e de mundo mais críticas e ampliadas com vistas à realização plena.

Quanto à formação, de forma geral, os entrevistados caracterizam-na sob um cunho mais teórico e disciplinar, onde fundamentalmente aprenderam os conteúdos históricos:

*"Aprender a ser professor se aprende sendo, na prática!". (P1)*

*"É na prática que nos constituímos, com conhecimentos profundos, refletidos e adequados às necessidades concretas, cotidianas e nas especificidades das comunidades que atendemos." (P3)*

*"Precisei buscar outros instrumentos e recursos que respondessem às necessidades que surgem quando estamos coordenando uma sala de aula, onde, literalmente tudo pode acontecer." (P6)*

Em Tardif (2002) os saberes advindos da experiência de trabalho são identificados enquanto alicerce da prática e da competência profissionais, pois condicionam a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Nas palavras do autor,

A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21)

Mesmo diante dessa constatação sobre a formação reconhecem, pelos cursos e especializações que vêm fazendo, que atualmente a formação tem se ocupado mais com



a prática, com o pensar e teorizar aliado à experiência. Um entrevistado (P4) acrescenta que se faz necessário unir universidade e escola de forma cada vez mais efetiva para enfrentar os tantos desafios que temos.

Outra entrevistada (P2) revelou que é sua preocupação constante descobrir o que pode ser significativo para os alunos e como passar-lhes os conhecimentos que alimentem suas dúvidas e curiosidades. Acredita que a formação poderia dedicar-se um pouco mais ao aspecto da transposição que se precisa fazer do conteúdo recebido na graduação e aquele a ser ensinado, para que possa realmente instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica de mundo.

A última questão desse bloco indaga-os sobre que elementos são fundamentais para que permaneçam docentes, pois quis compreender aqui o que lhes sustenta profissionalmente e com “certo vigor” que, de alguma forma, transborda para além de suas salas de aula. Pois, esses são professores “relativamente” respeitados, e que trazem uma marca de credibilidade entre seus alunos e de gosto pela profissão. Digo relativamente, pois não estão isentos da desvalorização e do desrespeito que tem marcado as relações sociais/escolares, porém esforçam-se em olhar além delas e tentar compreender esse fenômeno.

As respostas para a questão sobre o quê os mantêm professores giram em torno da crença na profissão:

*“Crendo na educação. Ainda creio que ela seja fundamental para a transformação social.” (P1)*

*“Mas todos sabem ao escolher a profissão que não será fácil! Não adianta pensar que seremos donos da verdade ou que precisamos saber tudo, é preciso tirar a carapuça do professor competente! Precisamos mesmo é estar próximos dos alunos, caso contrário, nada se processará. Aposto na educação e na transformação positiva que ela pode operar no ser humano!” (P4)*

*“Adoro o convívio com os alunos, mesmo atribuindo a eles muito do desconforto vivido nas escolas. Não consigo não me entusiasmar com minha profissão, com a disciplina que ministro e apostar nelas. Empolgo-me e tento passar a complexidade dos fatos”. (P3)*

Fundamentalmente crêem na profissão, na sua importância para a transformação individual e coletiva enquanto instrumento essencial de leitura de mundo, de humanização e crítica. E, mesmo diante das tantas dificuldades que a profissão enfrenta ainda conseguem acreditar e apostar na sua importância.

Referenciados, então, na importância que atribuem à profissão e, principalmente, à disciplina de história, certamente computam alguns elementos que balizam e sustentam suas práticas. Revelaram-me que é imprescindível ter *flexibilidade*, que seria a capacidade de reinventar-se, às vezes, no momento mesmo da aula, dando a ela

outros rumos mais frutíferos, pois o importante é estabelecer a comunicação com os alunos, atingi-los. É preciso *estar aberto* às expectativas dos estudantes, as tecnologias tão envolventes para eles, respeitar os tempos e possibilidades individuais... Porém, reconhecem que as exigências feitas à escola são paradoxais:

Um professor (P4) afirma que "preparar para o mercado, ter prazer em aprender, respeitar os tempos individuais, ensinar/aprender... Não é pouca pretensão, se considerarmos que no fim o que importa é a nota".

Trago para iluminar essa questão Zaragoza (1999) que, conforme suas pesquisas, argumenta:

As respostas que a educação exige na sociedade contemporânea supõe para o professor uma profunda retidão pessoal, pois é no âmbito de sua capacidade de relação pessoal, e não do conhecimento acumulado – ainda que este deva ser suposto -, que o professor vai conseguir uma educação de qualidade. Se o professor não mascara a autêntica relação educativa, precisa implicar-se pessoalmente nela. (ZARAGOZA, 1999, p. 60)

Todos os argumentos de meus entrevistados demonstram sua implicação na profissão, através da busca constante de soluções para as questões que se colocam cotidianamente, tanto as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem quanto as que dizem respeito às relações pessoais que estabelecem. Esforçam-se em acolher, em decorrência de seu papel contraditório, uma postura de serem constantemente colocados em questão! Pois, ainda conforme Zaragoza, as interrogações enfrentadas na relação educativa superam com freqüência o âmbito da instrução entrando num terreno de valores, ideais de vida e atitudes frente à sociedade e o contexto, colocando o educador diante de temáticas onde não pode separar o que diz do que pensa e do que faz, residindo aí, principalmente, a ambivalência da implicação pessoal. Neste terreno da implicação pessoal e da forma com que cada docente irá lidar com a exigência de rever continuamente a coerência da própria ação e do próprio pensamento para responder aos alunos, pais e comunidade em geral, é que se dará a qualidade da relação que estabelece com seu trabalho.

Ao que parece meus entrevistados têm declarado de forma mais ou menos explícita que *é preciso mudar alguns parâmetros profissionais*, certamente aqueles que têm norteado certo ideal de professor competente, repleto de intermináveis atributos e abundantes nos tratados de pedagogia, para que se reconheça a urgência no estabelecimento de uma comunicação mais consistente com os alunos reais.

Este primeiro bloco de questões apresentou-me que as motivações que levaram meus entrevistados à docência resguardam-se fundamentalmente na paixão e na crença no poder de (auto) transformação que atribuem a ela. E o que os mantém professores até hoje, e com certa motivação, é crer na importância da docência para a sociedade. Crença essa que se renova ao longo de seu próprio desenvolvimento pessoal e

profissional devido à implicação/integração com que se colocam diante das pressões do contexto atual.

O que dizer da paixão nesta análise, senão que é o princípio / fim de tudo?! Histórica e simbolicamente a paixão é identificada com o fogo, elemento que ilumina, aquece, alastra-se e também consome (-se). Na modernidade a paixão é tratada como contraponto da razão, aliás, parecendo estabelecer entre elas o mesmo acordo calado que se dá entre o Sol e a Lua, onde cada um ilumina um momento distinto, mas fundamental da vida.

Porém, como tem sido o desafio de uma razão holística contemporânea o de religar o que a razão científica da modernidade apartou – o que vemos e testamos ao que sentimos e/ou intuímos - busco contemplar esse pulso tão significativo nas falas de meus entrevistados, a paixão. Para além da poesia que ela tanto inspira e das pressões dos discursos concretos do campo científico que a dispensam, referencio-a em Freud que concebe as pulsões<sup>4</sup>, das quais a paixão faz parte, como a base do advento do psiquismo do sujeito.

A pulsão deixa-se ver como matéria “mítica”, espécie de barro adâmico com que sua teoria procurou esculpir o sujeito e seu inconsciente. Noutras palavras, o modo de seu desmembramento em pulsões de vida e pulsão de morte vai impingir a cada sujeito, como matriz de seu próprio ser, a sua singular estrutura psíquica... (BEIVIDAS, 2006, p. 394)

Obviamente não é minha intenção desenvolver uma teoria da paixão, mas apenas trazê-la como dimensão real da constituição pessoal e profissional de meus entrevistados localizando-a, conforme o autor citado acima, sobre a base teórica do pensamento freudiano e da reflexão lacaniana que curva a psicanálise para o terreno da “episteme” da linguagem. Complementa que, em Foucault (1966), episteme vem significar o conjunto do saber do crer num campo de pesquisa: o pesquisador “crê-poder-saber” sobre o inconsciente em geral, considerando-o sob a pertinência da linguagem (do Simbólico).

Localizo, assim, a paixão como pulso que em cada sujeito assume uma forma singular, o qual já não poderia negar ou desconsiderar pela iminência própria que assume na linguagem de meus entrevistados e se “inscreve em seus corpos e seus psiquismos”, sob a pena de ocultar uma dimensão primitiva e constitutiva de nossa própria identidade humana. Pulso este que se faz movimento, sentido, forma, linguagem... Como não contemplá-lo?!

Mesmo sob a fragilidade de minhas considerações sobre a paixão e que me deixam com a sensação de não a ter contemplado na plenitude da força que assume nas

---

<sup>4</sup> Freud concebe as pulsões como base do advento do psiquismo, um *ab quo* do inconsciente, onde tudo começa para o inconsciente, isto é, a estaca de origem de tudo o que normal a patológico vai se grafar no corpo e no psiquismo do sujeito. (BEIVIDAS, 2006)

escolhas humanas, co-relaciono esses argumentos às falas de meus entrevistados para inferir que a paixão, enquanto pulso primário, e a razão do momento histórico em que vivemos – formar os alunos para cidadania e prepará-los para o trabalho - travam batalha na vida desses docentes. Eles tentam, incansavelmente, eclipsá-las, não permitindo que estabeleçam o mesmo acordo do Sol e da Lua, mas, ao contrário, que uma atravesse a outra, que paixão e razão cumpram juntas com suas promessas para com a humanidade. Neste caso específico, manter acesa a chama que levou meus entrevistados a escolherem a docência e mantê-los na profissão sob a crença (o fundamento) em seu potencial transformador. Buscam meus entrevistados, assim, a transgressão – uma trégua entre paixão e razão!

Uma professora (P5) enfatizou que se recusa a ser infeliz ou fazer algo de que não goste. Parece que mesmo sem verbalizarem dessa forma tão incisiva essa é, em síntese, a postura assumida por esses docentes, a implicação pessoal de meus entrevistados, mesmo diante da ambivalência de um ofício que exige não apenas o que temos a oferecer (nossos saberes constituídos), mas também o que não temos e precisamos inventar (-nos) a cada dia.

A partir dessas falas compreendo que meus sujeitos constituem-se e relacionam-se com a profissão sob as seguintes dimensões analíticas: a *paixão*, enquanto pulsão revelada e estruturante de suas personalidades; e, a *potência transformadora* da docência, que se ampara no poder de conversão da palavra, do discurso pedagógico. Discurso este que se dá “[...] pelo exercício metódico e objetivo e através da sujeição a formas particulares de nomear e agir no mundo que foram validadas no interior do regime de verdade da ciência moderna.” (GARCIA, 2002, p. 97). Assim, esses dois elementos – a paixão e a potência transformadora da docência - acabam por compor a substância estruturante do profissionalismo de meus entrevistados, um lugar onde atuam subjetiva e objetivamente.

No segundo bloco de questões volto meu olhar às especificidades do mal-estar docente, fenômeno cuja presença é identificada por todos os meus entrevistados. Recorro, assim, as suas falas para contextualizar sua produção:

*"Hoje, a maioria dos professores participam de eventos e cursos de atualização e formação com má vontade. É como se não precisassem mais aprender. Nada mais vale a pena! Se fecham para os palestrantes, mas garantem o certificado e, assim, se mantêm na profissão. Não é só pelos baixos salários que estamos desencantados, afinal sempre soubemos que seria assim. O mal-estar vem muito desse fechamento para o novo, para as aprendizagens, como se o novo não fizesse parte da educação. Afinal, temos pessoas novas nas salas de aula todos os anos, o conhecimento também muda e os professores lêem muito pouco, só um básico, ou nem lêem". (P1)*

*"Esses dois elementos - gostar do que se faz e ser valorizado profissionalmente - são fundamentais e geram desmotivação quando não ocorrem". (P2)*

*"O mal-estar é uma profunda irritação, raiva, indignação com o dinheiro posto fora e cobranças no lugar de apoio aos docentes. A burocracia nos enreda e afasta das decisões importantes. Há também sofrimento por falta de preparo profissional para lidar com os alunos que estão em nossas salas de aula e, conseqüentemente, recebemos a indignação deles por nosso frágil preparo". (P3)*

*"Caracterizo-o como uma grande decepção - de não conseguirmos buscar os alunos, com a estrutura escolar, a falta de liberdade de conduzir o trabalho, a questão salarial, a quantidade de aulas e trabalho em casa, o professor ter que ser vendedor de rifas, ajudar em festas para arrecadar fundos e sem nunca receber reconhecimento disso!". (P4)*

*"É um desconforto, uma insatisfação meio generalizada. Não é só em relação à sala de aula, mas ao contexto escolar como um todo. A estrutura, muitas vezes, nos impede de sermos o ideal. E, ainda, concorreremos com a tecnologia." (P5)*

*"O mal-estar é algo meio indefinido, um misto de raiva, cansaço, indignação... Tem abatido muita gente, pois vejo pouquíssimos colegas com alguma reserva de otimismo. Parece que hoje só cumprimos tarefas, mas meio desalmados e alienados..." (P6)*

Meus entrevistados parecem manter uma coerência em seus posicionamentos ao contextualizarem o mal-estar docente, pois até aqui eles têm demonstrado sua implicação com a profissão, a qual não dispensam quando se referem a este fenômeno. Compreendem que esse fenômeno que assola a profissão contempla elementos decorrentes do contexto social, mas também elementos que dizem respeito à forma com que os próprios docentes se colocam diante da profissão. Quanto aos elementos contextuais consideram que a burocratização da educação afasta-os das decisões importantes, assim como as gestões escolares afasta-os do funcionamento das escolas e dos processos de ensino e aprendizagem. Também a questão salarial é trazida recorrentemente. Cientes, porém, de que esta vem de longa data, acreditam que este fator corrobora para a desvalorização e descrédito social que hoje assola a profissão. Porém, sem mencionarem qualquer tipo de hierarquização em relação a fatores produtores do mal-estar, de primeira ou de segunda ordem, apontam para certa postura de fechamento ao novo por parte de muitos professores, uma espécie de recusa em relação ao que está posto. Uma entrevistada (P2) afirma que *"muitos professores deixam de gostar da profissão em função da desvalorização, pois ela é real, mas temos que reagir positivamente, buscando os recursos que dispomos para enfrentar a situação, senão as coisas só pioram."*

Também é apontada certa falta de preparo profissional diante das atuais exigências da docência. Um professor (P4) argumenta: "o pior é que nós é que teremos que encontrar os novos caminhos que nos libertem das amarras escolares e das prisões dos conteúdos." O mesmo professor acrescenta nesse fluxo de idéias que é difícil sustentar um lugar de referência social, pois nem sempre o professor ou a professora desfruta de união estável ou é tão "sério (a)" e regado (a) "como deveria". Outra professora (P5) menciona que a dificuldade dos alunos lidarem com frustrações acaba por ocasionar uma falta de apoio dos pais em relação à escola e os docentes.

Quanto à referência feita à burocratização da educação que acaba por afastar os docentes da gênese e planejamento de um processo que, em última instância, eles devem levar a cabo, trago em Correia (2001), que se referencia nas pesquisas de Michael Apple (década de 90), a afirmação de que o cotidiano da sala de aula está cada vez mais subordinado a uma "lógica administrativa que procura aumentar o rendimento dos processos de ensino e do *curriculum*" (APPLE apud CORREIA, 2001, p. 25). Para intensificar esse processo de controle sobre a ação pedagógica há um reforço da responsabilização individual dos professores no fracasso dos sistemas educativos, uma espécie de redefinição do trabalho docente que enfatiza a importância das lógicas produzidas localmente no funcionamento global dos sistemas educativos, sendo um efeito da crise do Estado-Nação que,

como realça D. Bell, "se tornou demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida" (In Giddens, 1995, p. 53), esta "desfocagem" das lógicas da responsabilização sustenta e "naturaliza" a construção de "disposições educativas" onde a reconstrução do local tende a ser entendida como a agregação de interesses individuais de actores autodeterminados, em congruência com a naturalização da metáfora do mercado como princípio organizador da vida social. (CORREIA, 2001, p. 26)

No capítulo três refiro-me à configuração de uma educação tutelada pelo Estado Educador que sob as prescrições de uma razão pedagógica estabelecia finalidades e caminhos para atingi-las e que nos delegou um século de relativa estabilidade, no qual nos constituímos alunos e educadores. Esse controle totalizante que o Estado exercia sobre a profissão vem se desfigurar quando este se preocupa em aumentar a permeabilidade do campo educativo às transformações econômicas, gerando "importantes transformações na estrutura curricular e na definição dos actores e dos interesses a quem se reconhece uma legitimidade para intervir na definição da vida das escolas, bem como nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos." (CORREIA, 2001, p. 26)

O realinhamento político/econômico nos rumos educacionais imprime às reformas educativas, das décadas de 80 e 90, tendências

[...] a uniformização da acção pedagógica e de uma crescente instrumentalização, agora exercidas por controlo remoto, onde as

indústrias do ensino e das explicações desempenham um papel particularmente relevante na estruturação das práticas profissionais, ao mesmo tempo que a diluição do papel do Estado nesta estruturação é compensada pelo seu reforço no controlo sobre os produtos (CORREIA, 2001, p. 20).

Em relação à referência de alguns entrevistados sobre que alguns professores fecham-se ao novo - a realidade concreta e cotidiana - me leva a crer que essa postura assume certa consistência e relevância, mesmo não sendo generalizada, mas ocupando um espaço significativo na produção da docência atual. Se num passado recente éramos guardiões do conhecimento acumulado, hoje, com a revolução tecnológica e comunicacional esse nosso lugar se dissolve na medida em que o conhecimento e as formas de conhecer já não são as mesmas. Para Zaragoza (1999) a inibição e o absentismo são a reação mais freqüente à tensão provocada pelo exercício docente. Nas palavras do autor,

Se a implicação é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais [...] reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem. (ZARAGOZA, 1999, p. 61)

Creio que o fechamento ao novo pode estar co-relacionado também à falta de preparo profissional mencionada nas entrevistas. Se admitirmos que a docência vive na tensão que se estabelece entre as expectativas sociais, os conhecimentos acumulados que não cessam de ser reformulados, as novas configurações familiares, as tantas culturas que habitam a escola, o ideal de professor e as possibilidades concretas dessa constituição... Como não encontrar no "fechamento" um recurso defensivo? Como dar conta de situações que as próprias teorias não encontram soluções satisfatórias? O novo desmobiliza, faz exigências que nem sempre se pode atender! Não assumo aqui a defesa de um profissionalismo descomprometido que certamente também habita os espaços educativos, assim como qualquer outro espaço de trabalho. Refiro-me, sim, ao que Zaragoza (1999) chama de "gestão precária de equilíbrios pessoais", ou construção de "profissionalidades alternativas", embora, segundo ele, elas não favoreçam o desenvolvimento do diálogo necessário à construção de formas cooperativas de exercício do trabalho profissional e "são mais propensas à cristalização de uma esquizofrenia comunicacional onde a visão entusiasmante da educação emanada do Ministério e de alguns técnicos contrasta com os silêncios e os sofrimentos que marcam as "narrativas profissionais" dos professores." (*ibidem* p. 23)

Seguindo o fluxo dessas falas surge a questão da dificuldade do professor sustentar o lugar de referência social, sendo que, muitas vezes, suas histórias de vida não cumprem os roteiros idealizados. Reporto-me, aqui, aos discursos pedagógicos

críticos<sup>5</sup> que, segundo Garcia (2002) conduziram e, ainda, conduzem os processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente. Conforme a autora eles

[...] propõem uma ética para docentes e intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer do docente e do intelectual crítico, propondo um certo trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certo tipo de sujeitos. (GARCIA, 2002, p. 17)

Desde o final da década de 70 do século XX esses discursos atingiram certa institucionalização sustentando políticas públicas e reformas curriculares, disciplinando a identidade plural de professoras e professores, especialmente nas décadas de 1980/1990. Institui-se, assim, uma mística em torno da função docente de que a moralização é imanente a ela e ao seu discurso.

Essa referência também já foi feita em Correia (2001) sob o argumento de que muitas das narrativas que os docentes produzem sobre si próprios estruturam-se sob um conjunto de entidades onde eles próprios estão ausentes ou têm um sentido que depende das representações e modos de existência que lhes foram definidos na escola. Ou seja, temos operado com ideais de alunos, mas também de professores e o peso disso tem se evidenciado e sido reclamado por todos.

A falta de apoio dos pais reincide nas falas de meus entrevistados e busco em Zaragoza (1999) o respaldo para isso. Segundo o autor, atualmente os pais têm simplificado os males da escola apontando os professores como os responsáveis universais por tudo o que nela possa haver de errado, mesmo quando os problemas extrapolam a capacidade do professor em evitá-los. Os professores se sentem injustamente julgados pelos pais como representantes mais próximos do corpo social.

Em relação à implicação de cada profissional na configuração da docência e do mal-estar meus entrevistados são unânimes sobre as responsabilidades individuais de cada professor. Consideram que essas responsabilidades seriam: escolher de forma mais consciente a profissão, desistir se não mais a desejarem, permanecer aberto a mudanças, continuar estudando sempre e procurar incansavelmente comunicar-se com os alunos. Acrescentam que isso, por si só, não isentaria o profissional do mal-estar, mas permitiria que compreendesse melhor a profissão e esse sentimento. Mencionam que muitos colegas dão as mesmas aulas há anos e que buscam atualização mais por obrigação e pela promoção, pois *"voltam iguais para a escola, como se nada os atingisse e culpam somente os alunos pelo caos das aulas"*. (P3)

Consideram que a minimização do mal-estar se daria pela conjunção das várias instâncias responsáveis pela educação: do professor individualmente; dos docentes

---

<sup>5</sup> Discursos tributários de pressupostos tais como: a crença num sujeito centrado, cognitivo, racional, coerente, fonte e origem do pensamento e da ação; conhecimento como correspondência, adequação e reflexo; a lucidez como privilégio de uma consciência "educada", isto é, de uma consciência livre da influência de fatores estruturais de distorção, tais como o capitalismo e o patriarcado, etc. (GARCIA, 2002. p 10-11)



enquanto grupo profissional, na busca pelo debate e reflexão que abordasse a temática do desencanto, entre outras de suma importância para o coletivo profissional; dos governos, pela valorização real da educação; das famílias e comunidades que têm se eximido de suas responsabilidades.

Uma professora (P3) declarou: “o mal-estar é uma espécie de resistência civil a um descalabro geral. Os alunos não têm culpa individualmente, mas como parte da sociedade seus responsáveis têm. O Brasil tem que parar e pensar o que fazer com a escola”.

Parece-me que essa declaração sintetiza uma idéia generalizada de que os vários atores sociais estão envolvidos na produção da educação escolar e, por isso, muitos são os responsáveis pela direção que ela tem tomado e também pelo mal-estar que atinge a todos. Aliás, em vários momentos das entrevistas fica evidenciada a ausência de uma direção a seguir, o que acaba por fomentar um individualismo, pois se não se sabe exatamente para onde ir, cada um escolhe um caminho, mesmo que com pouca convicção. A professora que fez a declaração sobre que o mal-estar seria uma espécie de resistência civil acrescenta que o individualismo nos faz pensar também no mal-estar sob esse prisma: “*Tipo os incomodados que se retirem. Mas isto é muito individualista!*” (P3)

As referências à falta de apoio, colaboração, solidariedade e criação de vínculos – um individualismo profissional – surgem nas falas desses professores como marca do profissionalismo em que estão inseridos. Quanto a essa questão, Correia (2001) coloca-nos que constitui um dos efeitos mais visíveis da crise dos mecanismos de delegação do poder nos professores e tende a ser agravado pelo desenvolvimento de sistemas de formação profissional estruturados em torno de uma ideologia das necessidades de formação. Na medida em que são os professores os deficitários do sistema educativo são eles também os responsáveis diretos pela crise da escolarização. Essa tendência acaba por instituir subjetividades profissionais no interior das quais a superação do mal-estar docente passaria, inevitavelmente, por uma procura individualizada de formação que asseguraria uma especialização crescente encarada como ingrediente imprescindível ao domínio dos problemas profissionais. Conforme o autor (CORREIA, 2001, p. 91), “esta visão cumulativa e individualista da formação profissional dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária, entendida como construção partilhada de uma convivialidade profissional.” Acrescenta que, ao contrário, cristaliza uma solidão profissional que se estende para as diferentes esferas que estruturam a vida dos profissionais.

É importante trazer para a reflexão que o individualismo é marca da profissionalidade docente, porém, hoje, segundo Correia (2001) é qualitativamente diferente daquele onde o professor era o depositário individual da responsabilidade do Estado Educador, da delegação de poder da comunidade científica a que ele se

encontrava vinculado e de uma justiça escolar que, por não carecer de explicitação, estava ao abrigo de qualquer questionamento profano. Nas palavras do autor,

[...] este individualismo institucional, exaltante e fonte de solidariedades mecânicas, que impregnava a vida dos profissionais de educação disponibilizando-lhes um conjunto de referentes estáveis e securizantes que inibiam a emergênciadas crises profissionais fazendo a economia do estabelecimento de uma conexão entre estas crises e a crise da escolarização, tende hoje a dar lugar a um individualismo onde o professor, mais do que alguém que está na escola, tende a ser definido como alguém que "vai à escola." (CORREIA, 2001, p. 92)

A impossibilidade de se definir o sentido do trabalho docente somada à precarização dos dispositivos que referenciavam a vida escolar retira dela e de seus atores a possibilidade de identificação, conduzindo a um estado de despersonalização profissional gerador de sofrimento e individualismos.

Quanto ao olhar que os professores, em geral, lançam ao mal-estar, meus entrevistados consideram que há diferenças, mas que essas não estão relacionadas diretamente à disciplina em que atuam ou se pertencem à área de Exatas ou Humanas. Recolho, aqui, as falas de um dos sujeitos e que são bastante ilustrativas do todo da entrevista neste aspecto:

*"Acho que há diferença de olhar! Inclusive estabelecem que na aula do outro, de outra disciplina é mais fácil ensinar ou estabelecer comunicação. Mas, não diria que a diferença se daria entre Exatas e Humanas, mas entre personalidades. Há disciplinas que favorecem uma leitura de mundo mais ampla, como a minha, por exemplo. Mas, também, há professor que se abstém do conteúdo, é preciso achar pontos de equilíbrio." (P4)*

Percebem "o pessoal das Humanas" mais idealista, mais otimista, talvez pela maior possibilidade de diálogo que a área enseja, proporcionando maior envolvimento entre professores e alunos e pelo sofrimento relativamente menor na hora de avaliar. Atribuem os diferentes olhares lançados pelos professores ao mal-estar à personalidade de cada um, onde os determinantes da configuração pessoal são em última instância os responsáveis pela implicação com que perspectivam, agem e avaliam a vida e a profissão enquanto um aspecto importante dela. Uma professora (P5) afirma: *"Não acho que esteja relacionada à área (a visão diferenciada), mas à personalidade de cada profissional."*

Considero que há certa contradição nas respostas, pois mesmo atribuindo à personalidade de cada profissional o olhar que lançam ao mal-estar, admitem algumas vantagens "do pessoal das Humanas" em relação ao "pessoal das Exatas" em termos de maior comunicação com os alunos e uma dificuldade relativamente menor em avaliar. Ilustro a questão com algumas falas:

*"Há diferenciação com certeza. O pessoal das Humanas é mais otimista, acho que porque normalmente atingem mais os alunos,*

estabelecem uma comunicação maior com eles. Já nas Exatas, de modo geral, pois não se pode generalizar, eles sofrem e reclamam mais. Acho que nas Humanas há mais possibilidade de se dialogar com os alunos, proporcionando maior envolvimento entre professores e alunos.” (P2)

Trago, para tentar compreender essa contradição que em meu olhar se estabelece, a crise paradigmática em que vivemos, pois estamos certamente no fim de um ciclo hegemônico da ordem científica, onde o perfil de uma nova inteligibilidade se delinea a passos largos. Como diz Boaventura de Sousa Santos, “A distinção dicotômica entre ciências naturais e sociais deixou de ter sentido e utilidade. (SANTOS, 2003, p. 61)

Porém, fazemos o quê exatamente com isso? Hoje, sabemos que consciência e matéria são interdependentes, que o conhecimento se funda na superação das distinções (natureza/cultura, natural/artificial, coletivo/individual, subjetivo/objetivo...), que a mente humana é apenas uma parte de um sistema social global, que as disciplinas escolares não passam de uma organização que mostra sua precariedade, enquanto resultante da organização positivista do conhecimento e da visão sistêmica do universo... Mais isso para darmos conta! Operamos num sistema escolar estruturado sobre padrões que a cada dia mais vem sendo superados. Talvez por isso a contradição nas falas de meus sujeitos, pois sabem dessas transformações, mas ainda não sabem exatamente como promover o religamento das ciências, o religamento dos próprios conteúdos entre si e com a vida dos alunos, o religamento da consciência individual e coletiva... Enfim, como operar num mundo que parece estar do avesso? Essa será uma longa aprendizagem, mas queremos todas as respostas hoje para realizarmos aquele ideal pedagógico que nos persegue há séculos – o ideal pansófico - de ensinar tudo a todos!

Quanto à abrangência do mal-estar consideram que atinge a todos, mesmo os otimistas que encontram esparsas parcerias ou não as encontram, o que interfere na qualidade do trabalho como um todo gerando desmobilização, desânimo, atingindo negativamente a imagem do professor, contagiando, enfim, toda a instituição escolar e a sociedade.

Diante, enfim, do quadro que tenho caracterizado a partir dos objetivos de minha pesquisa, das preciosas falas de meus entrevistados, das contribuições estruturantes dos autores escolhidos e das inferências que faço nesse conjunto, recolho para finalizar este trabalho alguns referentes que têm balizado a atuação desses profissionais, nessa espécie de vácuo que se tem vivido a partir dos anos 80, em que a educação sofre um realinhamento com as leis que regem a economia mundial e os dispositivos (teóricos e metodológicos) que a sustentavam são postos em questão.

Segundo Correia,

A precarização dos referentes que asseguravam uma relativa estabilização da profissão tem sido, com efeito, acompanhada por uma degradação dos modos de viver a profissão que, além de terem contribuído para um

aumento significativo das patologias profissionais, manifesta-se também por um agravamento dos dispositivos de despersonalização geradores de um sofrimento e de sentimentos de incapacidade de definir o sentido do trabalho profissional. (CORREIA, 2001, p. 92)

Para meus sujeitos os alunos e a crença no valor da profissão (seu potencial transformador) têm sido suas referências. Acreditam que muitos deles (os alunos) ainda buscam algo na escola, mesmo não sabendo o que é. Uma professora (P3) declarou que busca estar atenta às necessidades e anseios dos alunos para poder oferecer-lhes o possível. Outro (P1) diz que: *"Ás vezes, é só um ombro amigo, um conselho... Nosso papel social tem sido maior que o antigo papel docente, até porque estamos obrigados a fazer o papel da família, oferecendo limites, um mínimo de valor a leitura, de mundo principalmente, e não só de livros."*

Ilustro essa questão com outras falas significativas:

"Referencio minha docência no respeito pelos alunos e pela profissão que escolhi." (P2)

"Não tenho bem claro (no que me referencio)... Procuo conviver, dialogar com os jovens." (P3)

"Referencio meu trabalho na busca incansável de levar o aluno a perceber a história enquanto processo que auxilia a compreendermos a vida e a sermos seres humanos melhores, a não desistir diante das adversidades, pois fazem parte da existência; a se adaptar, mesmo que para poder mais tarde transformar; e, definitivamente, a não olhar o mundo apenas por um único viés." (P4)

Diante do que essas falas têm demonstrado parece que meus entrevistados têm procurado outros parâmetros para sua ação profissional, mesmo que, por vezes, sem muita clareza, tentam captar em sua realidade cotidiana os anúncios de uma nova configuração docente que, inevitavelmente, se delineia, decorrente das novas configurações de família, de políticas educativas, de conhecimento, de escola, enfim, da nova configuração da existência nas sociedades pós-industriais contemporâneas.

Segundo Zaragoza (1999), as novas funções que o contexto social exige dos professores supõem o domínio de habilidades pessoais que não se reduzem à acumulação de conhecimento, apesar de ser este ainda o critério de seleção desses profissionais. Complementa o autor, que a prática cotidiana tem colocado à prova, fundamentalmente, a personalidade dos professores e que é aí que incide as conseqüências do mal-estar ou de um encaminhamento mais positivo da profissão. Baseado nas pesquisas de Amiel-Lebigre (1980) acrescenta que para enfrentar a transformação da relação social/pedagógica implica que

[...] o mestre tenha renunciado à identificação narcisista com o saber, que tenha aceito plenamente ser um docente-educador, que tenha renunciado ao saber-poder e tenha acedido ao saber-chegar-a (...). Esse papel nos

parece mais dinamizador, mais satisfatório e mais frutífero que o papel do educador identificado rigidamente com um saber, com uma sociedade, que talvez estejam em vias de ser superados. (AMIEL-LEBIGRE *apud* ZARAGOZA, 1999, p. 38)

É urgente que se pare de descrever o ensino como algo puramente racional, enfatizando a função do professor como um solucionador de problemas ou testador de hipóteses. O professor enfrenta desafios imediatos de gestão da vida de alunos concretos em tempo e espaço reais, com vistas a desenvolver uma proposta curricular. Escolher e decidir o que vai fazer em cada turma em que entra implica também a preocupação de controlar, manter sob certa sintonia aquele grupo que está em sua responsabilidade.

Segundo Sacristán, é preciso levar em conta os desafios mais elementares que o ensino enfrenta – as condições de trabalho dos docentes e sua maturidade profissional – ao se pensar o mundo escolar e as relações que nele se estabelecem, caso contrário, é mera retórica ou exigência burocrática! Segue argumentado que esta constatação fez evoluir, nos últimos anos, as investigações e propostas sobre o plano para professores que “de esquemas ideais elaborados desde concepções gerencialistas, pedagógicas ou psicológicas ideais se passou ao estudo dos processos reais que ocorrem na mente e na prática dos professores/as em contextos práticos, para melhorá-los.” (SACRISTÁN, 1998, p. 275)

Diante dos elementos que trago até aqui, frutos das tantas escolhas feitas - em termos teóricos e metodológicos, da forma escrita que dei a essa dissertação, dos sentidos que atribuí às falas de meus entrevistados, enfim, a todo esse conjunto onde tantas idéias e, portanto, almas estão presentes comungando ou divergindo – chego a finalização, ao fechamento dessa interação.

O que todo esse conjunto tem indicado – *a paixão, a crença no potencial transformador da profissão e os alunos, como foco da ação educativa* – têm sido a combinação que mantêm meus entrevistados no curso da docência. Revelaram-me que quando desanimam recorrem a esses elementos numa espécie de renovação dos votos profissionais. Parece que tendo ou não acesso a leituras que possam vir a apresentar novas possibilidades de encaminhamento profissional, pois não me apontaram nenhuma especificamente, o movimento que realizam conta fundamentalmente com esses referentes, acrescidos dos saberes que a experiência lhes tem proporcionado.

Diria, ainda, que a experiência que esses professores têm vivenciado é aquela referida por Larrosa como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Eles têm sido tocados pela docência! Porém, ainda, segundo o filósofo, o sujeito moderno é um ser que trabalha e pretende, com isso, conformar o mundo (o natural, o social, o humano, o interno, o externo...) segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho deriva dessa pretensão, desse afã de mudar as coisas. Por estarmos sempre em atividade e querendo transformar, nada ou pouco nos acontece. Segundo Larrosa (2001)

é preciso parar para pensar, para escutar, suspender a opinião, a vontade, o juízo, o automatismo da ação, a aprender com lentidão, falar sobre o que nos acontece, calar muito, dar-se tempo e espaço...

Reconheço, aqui, minha ânsia pretensiosa em desejar com essa dissertação apontar soluções que possam vir a transformar positivamente a educação, enquanto na realidade ela não passa de um aprender mais intenso, uma conversa mais cultivada que realize comigo mesma e com quem a lê.

Quanto ao problema e questões que me propus analisar - Os significados atribuídos ao mal-estar docente por professores de História - digo que não diferem daqueles apresentados por tantas outras pesquisas neste campo. Os professores de História que entrevistei reconhecem esse fenômeno como marca da profissão na atualidade e o significam como raiva, indignação, cansaço, desesperança, falta de preparo para lidar com as novas configurações sociais e escolares, falta de vontade de enfrentá-las, escolhas profissionais equivocadas... Atribuem a ocorrência deste fenômeno a uma conjunção de elementos, a dizê-los: ao quadro de desvalorização da profissão por parte dos governos; ao realinhamento da educação nos moldes neoliberais; às transformações sociais e culturais; a ausência de referentes que guiem os processos educativos; ao individualismo profissional ocasionado pela burocratização escolar que os afasta das decisões importantes, posicionando-os como o último elo de uma cadeia de determinações; ao paradoxo que atravessa tanto as políticas educativas quanto as práticas cotidianas e que se dá entre um enfoque instrumental de educação, que visa à qualidade dos produtos, e um enfoque ético, que visa à qualidade dos processos em si, etc. Admitem, porém, que mesmo diante desse quadro de condicionamentos e controles existe a responsabilidade individual de cada docente e, assim, não fecham por completo as possibilidades de uma prática pedagógica qualificada e resistente, mesmo que sobre um frágil equilíbrio individual.

A escolha pela docência e pela disciplina de História, como já foi dito, centra-se na *paixão*, acesa pelo ideal humanista e revolucionário de levar os alunos a níveis mais elevados de consciência e compreensão da realidade para transformá-la e que, definitivamente, reveste a docência e, principalmente, a História. O sentido e a permanência neste caminho seguem o calor provocado por essa chama inicial e busca sustentar-se no *potencial transformador da profissão* e na busca pela comunicação com os alunos, enquanto foco da ação educativa. Consideram que, objetivamente, necessitam de *flexibilidade e abertura ao novo* em substituição à armadura de professor competente, detentor do saber e da verdade. Admitem, assim, que o professor é um constante aprendiz e que *é na experiência e nos saberes constituídos nela que se referenciam e legitimam seu profissionalismo*.

Creio que os elementos evidenciados nessa pesquisa não se prestam a desenhar novos perfis docentes, mas apenas apresentam aspectos que têm subsidiado as ações educativas de meus entrevistados, a fim de balizá-las em tempos tão críticos e fluidos. Percebe-se que mesmo ao se narrarem dentro de um ideário que os constituiu – o ideário da escola moderna: de ensinar tudo a todos e da docência como modelo de abnegação – já exercitam movimentos de ruptura com esse modelo, buscam transgredi-lo dentro de suas salas de aula na medida em que admitem a necessidade urgente de estabelecerem uma comunicação mais efetiva com seus alunos. Não dispõem de certa aura de propriedade de poucos, no reconhecimento de que seu valor está justamente na partilha, nos sentidos que possa produzir para possibilitar leituras mais apuradas de mundo; e admitem, ainda, que nem todos os alunos serão tocados igualmente pelo acontecimento educativo, mas que também nem tudo depende do professor, que apesar de ser estratégico não dispõe daquele poder todo que se idealiza.

Zaragoza (1999), ao analisar as mudanças do contexto social em que se exerce a educação encontra a oferta de um novo modelo para definir o papel do professor:

Para enfrentar a transformação da relação pedagógica (...) esta tem de converter-se em uma relação triangular; nesse tipo de relação, o saber é um objetivo exterior tanto ao educador quanto ao educando (...) aluno e mestre manipulam esse capital a fim de utilizar seus benefícios da melhor maneira possível (...). (AMIEL-LEBIGRE *apud* ZARAGOZA, 1999, p. 39)

Certamente que não é meu objetivo e nem estou habilitada a fazer uma crítica a este enunciado, mas ele me soa um tanto quanto prescritivo, pois parece partir da premissa de que todos os atores escolares desejam o conhecimento disponível ali e interagem sobre ele. Não parece sequer subentendido que a escola tornou-se obrigatória e que o conhecimento nela ofertado já não interessa à diversidade que a habita. É difícil e tentador pensarmos fora dos padrões e dispositivos que nos constituem, mas parece ser esse o movimento exigido no momento, buscarmos novos parâmetros que referenciem e legitimem nossas ações.

## PALAVRAS FINAIS

*As grandes proezas da história foram conquistas do que parecia impossível.*

*Charles Chaplin*

Diante da iminência de finalizar esta dissertação e encontrar as palavras certas para fazê-lo recorro à genialidade de Chaplin para me referir ao mal-estar docente, foco de meu olhar investigativo. A sensação de que a docência tem se tornado um ofício interdito em seu potencial tem percorrido os espaços escolares de forma avassaladora. Muitos têm se abatido diante dos reais desafios que a atual configuração social impõe aos sistemas educativos e que nas palavras de Zaragoza (1999) se tornaram uma realidade qualitativamente diferente da que se tinha há vinte anos. Porém, Chaplin lembra-nos, oportunamente, que o impossível talvez não seja senão nosso assombro diante da irreversibilidade das transformações. É fato que a escola já não pode se guiar pelos mesmos referentes que conduziram seus passos, com relativa estabilidade, até metade do século passado. Porém, é fato também que transpor um modelo escolar que nos constituiu enquanto alunos e professores nos exige novas compreensões, até o limite de uma reinvenção de padrões de pensar e agir, ou seja, de ser. Talvez nossa grande proeza enquanto docentes seja a de conquistar cotidianamente o que, por vezes, parece impossível – viver sob uma escola e uma docência que já não existem, tendo que, literalmente, reinventá-las sob novos padrões (de conhecimento, de aprender/ensinar, de novos relacionamentos com as comunidades...)!

Buscando pontuar dimensões que possam vir a contribuir com a formação profissional docente, seja inicial ou continuada, o fiz referenciada nas possibilidades de produção da docência para meus sujeitos, no momento atual; e, no mal-estar, enquanto marca dessa docência conflituada e, sob o pressuposto de que essas se dão sob a crise de sentidos da modernidade, período da história ocidental marcado pela racionalidade científica, que fundamentou toda a sua configuração concreta e simbólica.

Busco apoio, essencialmente, nos argumentos de Narodowski e Brailowsky (2006) sobre a especificidade assumida pela escola na modernidade que se dá sob o ideário da escola pública de garantia de igualdade pelo Estado, associado ao ideal pedagógico de ensinar tudo a todos. Dessa associação de interesses, já mencionada no corpo dessa pesquisa, o público vai assumindo tamanha amplitude que investe a escola e, conseqüentemente, o mestre de uma autoridade contratual e funcional decorrentes dessa ordem social que se vê atravessada pela lógica da função pública. A ação escolar, nessa perspectiva, surge como dispositivo projetado para encerrar a criança e o adolescente



para “formá-lo”, sob a construção do conceito de aluno como lugar da falta e do professor como lugar do conhecimento.

Hoje, porém, essa configuração escolar tutelada pelo Estado Educador e sob as prescrições de uma razão pedagógica que estabelecia finalidades e caminhos para atingi-las, com vistas ao progresso e garantidas pelo positivismo metodológico, se vê privada desses referentes. O Estado ao realinhar-se ao modelo neoliberal assume uma postura de Estado Avaliador, deixando de regular, disciplinar e legitimar os processos educativos levando a escola e os educadores a buscarem sua própria regulação, disciplinamento e legitimação, num curso de constante justificativa perante a sociedade. Nesse movimento, enfim, é que localizo o mal-estar, advindo da perda de referentes, bem como as possibilidades atuais de produção da docência.

Enfatizo, também, ao longo dessa produção, a importância da dimensão utópica que impregna o projeto escolar moderno que, em todas as suas nuances, não se desprende da intenção de educar o homem para uma finalidade totalizadora – de que através do conhecimento da verdade se tornará crítico e transformará a si e a sociedade de acordo com o ideal prescrito. Quanto a isso, Narodowski (1999) argumenta que a utopia é não só o fim da ação educativa, mas um operador concreto a guiar e disciplinar a produção pedagógica para se chegar à plenitude da realização utópica.

Diante, assim, da tensão que se estabelece entre um modelo que já não oferece sustentação à ação cotidiana docente, em seus inúmeros desafios, e a premência senão de um novo modelo, mas de referentes que balizem essas ações é que busquei junto a professores de história os significados que têm atribuído a esse momento.

Ponto, primeiramente, que *as possibilidades de produção da docência* se dão, fundamentalmente, sobre o ideal de transformação da realidade que permanece como foco da intenção/ação desses professores ao considerarem a docência, principalmente de história, potencialmente afeita a essa transformação. Isso os apaixonou, levou-os a escolherem a profissão, a história e os mantêm nelas. Hoje, reconhecem que a transformação social não depende exclusivamente da educação e/ou de suas motivações profissionais e que o poder transformador que supunham ter é menor que o idealizado. Como foi analisada no capítulo anterior, essa crença é endereçada ao ideal de ensinar tudo a todos que remonta o princípio da pedagogia moderna, e acentuada em sua versão Crítica, assumida nos discursos do final dos anos 70, em que a tarefa educativa deveria “iluminar”, “esclarecer” e “humanizar”, com vistas a um saber e um saber-fazer como requisito de participação social, crescimento pessoal e coletivo. Há uma promessa de liberdade e de alcance a formas idealizadas de pensar e agir que impregna a ação educativa descrita por meus entrevistados ao se referirem ao poder de transformação “positivo” da profissão.

Resguardados no potencial transformador da profissão que escolheram, atribuem à *experiência* um valor co-adjuvante fundamental nesse empreendimento, pois é nela que realmente alicerçam os saberes que os legitimam enquanto docentes.

Mesmo diante de uma perspectiva idealizada da docência, reconhecem que não atingem a todos os alunos e que as exigências feitas à escola são paradoxais, contudo esforçam-se em operar com esse fato, buscando uma comunicação maior com os alunos, na crença de que o conhecimento é estratégico na mudança almejada, mas somente na medida em que o aluno puder apropriar-se dele, caso contrário, nada se processará como revela um entrevistado. É ilustrativa a compreensão de meus entrevistados de que “já não são os donos da verdade” e que “é preciso tirar a carapuça de professor competente”. Percebo e pontuo aí outro movimento importante de meus sujeitos, pois admitem que o professor já não ocupa o mesmo lugar que antes, aquele de quando éramos alunos, como diziam. Hoje, os alunos interagem e se expressam, questionam e desrespeitam, com certa naturalidade, e nosso desafio torna-se maior, pois não temos que só ensiná-los, mas aprender a realmente fazer isso num novo contexto. Para tanto, apostam na *flexibilidade* do docente para lidar com situações diversas e inusitadas, bem como num movimento de abertura, como dizem, *estar aberto* às expectativas dos estudantes, às novas tecnologias, aos tempos e possibilidades individuais. Ou seja, passam a compreender que

Preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comporta necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas. (SACRISTÁN, 2007, p. 15)

Atribuem um peso significativo à formação e apostam que ela poderá ser mais efetiva e consistente à medida que o pensar e o teorizar estejam cada vez mais aliados à experiência prática, ou seja, menos retóricos e prescritivos. Enfatizam o potencial da História como instrumento necessário para que se entendam os acontecimentos sob uma perspectiva global e transformadora e, assim, assegurando a esperança num mundo melhor, no qual temos poder de interferir. Solicitam que a formação preocupe-se também com a transposição dos conteúdos que são bastante complexos e difíceis de selecionar na hora de ensinar.

Quanto à produção do mal-estar pontuo que meus sujeitos a significam enquanto produto de um contexto onde estão associados elementos estruturais como a burocratização da educação, as gestões escolares, a questão salarial e a falta de apoio dos pais, como os mais citados e; elementos de ordem individual de cada docente, que dizem respeito à implicação na profissão, decorrente do fechamento ou abertura às novas configurações. Reconhecem que os desafios se avolumam diante da diversidade cultural que habita a escola, trazendo para dentro dela os inúmeros problemas sociais

enfrentados também fora dela. É na tensão entre fatores externos (estruturais/contextuais de conservação e mudança) e internos (estruturais/individuais de conservação e mudança) relacionados à docência que meus sujeitos situam sua constituição enquanto campo de possibilidades e/ou interdição. Trago para o momento a seguinte idéia para ilustrar esta minha inferência:

A tendência conservadora lógica, presente em toda a comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as idéias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõe o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade. (SACRISTÁN, 2007, p. 14)

Quanto a essa tensão gerada entre forças conservadoras e forças transgressoras já referi, em Zaragoza (1999), que os professores têm encontrado no individualismo profissional “uma precária gestão de equilíbrios pessoais” e “profissionalidades alternativas”.

Ainda sobre a produção deste fenômeno é importante pontuar que são unânimes em considerar que há diferentes olhares para ele por parte dos professores, mas que essa diferença não seria decorrente da área em que atuam - Humanas ou Exatas -, mas das personalidades dos próprios docentes. Admitem, contraditoriamente, que há disciplinas que favorecem uma leitura mais ampla de mundo, onde a História assume primazia, e que os professores expressam que na disciplina do colega é mais fácil ensinar ou estabelecer comunicação. Se assim fosse não haveria certo consenso de que a História é uma “disciplina decorativa”, que pouco se presta a compreensão da realidade, sendo mais voltada para a erudição do que para a interpretação e compreensão dos fenômenos.

Assim, diante dos significados que meus entrevistados vêm atribuindo ao mal-estar docente enquanto produto gerado sob a conjunção de várias forças (contextuais e individuais) consideram que será nesses níveis que se processará sua minimização. Objetivamente o que eles têm feito é procurar outros parâmetros para sua ação profissional, buscando desprenderem-se, mesmo que fragilmente, dos modelos ideais e narcisistas de professor que os têm sufocado e tornado sua prática inoperante. Assim, vêm construindo, de forma ainda muito solitária, novas formas de se relacionar com o conhecimento, renunciando, por vezes, ao que Zaragoza (1999) chama de saber-poder para chegarem ao saber-chegar-a, no estabelecimento da fundamental comunicação com os alunos e numa aposta diária no valor da profissão.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGUIAR, Rosana Márcia R.; ALMEIDA, Sandra Francesca C de. *Mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2008. 98 p.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004. 252 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19 (Jan/Fev/Mar/Abr), 2002. p. 20 - 28.
- BRAILOVSKY, Daniel; NARODOWSKI, Mariano. *Dolor del escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.
- BRANDÃO, Zaia (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CORDEIRO, Jaime. *A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara, SP: FCL/Unesp, 2000.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e Solidariedades nos cotidianos dos professores*. Porto: Ed ASA, 2001.
- CORSETTI, Berenice et al.(Org.). *Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar*. 1. ed. São Leopoldo/RS: EST Edições, 2002. 260 p.
- DAVIES, Nicholas. (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Access, 2001. 121 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: historia oral de vida*. Campinas: Papirus, 1993. 280 p.
- \_\_\_\_\_. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação; Uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GASPARELLO, Arlette M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. 1a.. ed. São Paulo: Iglu Editora Ltda., 2004. 238 p.
- KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. 216 p
- \_\_\_\_\_. *Construção de Identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores*. *Revista de Educação*. Porto, vol. XI n. 2, p. 35-52, 2002.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se Ensina*. Dissertação (Mestrado em Educação), Uberlândia: UFU, 1997.
- LOPES, Amélia. *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores, 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

- NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.
- POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.d. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. 294 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1974.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 328 p.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZARAGOZA, José Manuel E. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### ENTREVISTA

#### **BLOCO 1: Da docência na especificidade da História**

I) Como definirias ou descreverias a escolha profissional pela docência e na especificidade desta disciplina? O que é ser professor de História?

II) Como definirias tua formação e “o peso” dela na constituição de tua personalidade profissional (no professor que és)? Que formação daria conta ou, pelo menos, seria mais adequada às atuais demandas sociais?

III) Fale de como tens conseguido te constituir e/ou permanecer professor (a). Que elementos (valores, compreensões, práticas...) referenciaram e/ou ainda referenciam teu exercício profissional?

#### **BLOCO 2: Do mal-estar docente**

I) Identificas a presença generalizada de um mal-estar que atinge os docentes? Como caracterizarias e contextualizarias a produção desse fenômeno?

II) Como se poderia pensar em reflexões e ações que minimizassem essa ocorrência e de onde partiriam?

III) Reconheces que ocorre (ou não) uma vivência e leitura diferenciada por parte dos professores em relação ao mal-estar e que poderia estar relacionada à sua área disciplinar ou, pelo menos, ao seu pertencimento a área de Humanas ou Exatas?

IV) Diante do quadro atual da educação e da produção da docência consegues traçar uma linha clara de atuação (alguns referenciais) e que atenda as demandas do contexto social, de tuas salas de aula?