

6. A profissão docente vista por professores de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000.

Este capítulo tem o objetivo de percorrer algumas percepções dos professores entrevistados sobre a profissão docente contribuindo para nossa tentativa de elaborar uma análise comparativa dos processos de iniciação profissional de professores de História da década de 70 e dos tempos atuais. Que transformações no trabalho do professor de História puderam ser identificadas a partir de suas falas? Que percepção cada geração tem de sua atividade profissional? Que mudanças no contexto educacional e social os professores entrevistados consideram relevante destacar? Como essas transformações afetam seu trabalho? Essas questões ajudaram a mover o esforço de pesquisa com objetivo de provocar uma reflexão sobre a “profissão” de professor de História, os desafios e as dificuldades que ela comporta e como tem sido tocada pelo movimento histórico da vida social.

Nas entrevistas realizadas, houve menções às experiências escolares dos professores de História, que deixaram lembranças da “fase de ouro” da escola pública, tornando-se parâmetro de análise comparativa com a realidade atual. Eis algumas recordações:

“Minha formação de primário e ginásial era uma formação conservadora, idéia de bem comum, de pátria, de admirar a bandeira”. (Prof. *Arnaldo*, 1970)

“A gente olha os colegas que estão chegando agora, a postura deles enquanto professores é muito diferente da minha postura quando eu tinha essa idade. (...) Essa liberdade que existe hoje e que não existia na minha época, em que eu vinha trabalhar de *blazer* e era a Sra. Professora do Colégio X. (...) Não existe mais o Sr. Professor. O professor vem de tênis, com a calça rasgada, igual a eles [os alunos]”. (Prof. *Lea*, 1970)

“Eu achava maravilhoso, eles exigiam o jaleco, tinha um rito. No primeiro ano, eu gostava daquele jaleco, do lugar do professor, do rito. Eu gosto dos ritos, a gente aprende muito isso em Antropologia, acho que são formas de expiar, de socialização, eu acho bonito. (...) Eu acho que é uma profissão fisicamente de muito desgaste, com uma remuneração nem sempre à altura do desgaste. O capital de retorno para o professor é pouco, o capital concreto, financeiro, e o simbólico atualmente também. (...) Eu acho que a gente já esteve num pedestal

simbólico há trinta, quarenta anos atrás. Eu acho que a gente saiu da dimensão sagrada. Eu acho que tinha uma coisa interessante nisso, que você vê presente em outras culturas, a coisa do mestre (...) Na minha geração, eu não estou dizendo que isso é bom ou é ruim, eu falo da minha experiência, a gente levantava quando o professor chegava. Houve um desgaste muito grande da profissão”. (Prof. *Simone*, 1970)

“O aluno dos anos 60 e 70 era um aluno mais interessado (...) tinha sido educado por pessoas de antes da guerra, com ideologias de antes da guerra, valores morais de antes da guerra. Era um aluno sem muitas opções, ele tinha que ler mesmo, sentar e ler, sentar e estudar. (...) Pelo lado moral, pelo lado familiar, pelo lado ideológico do aluno dos anos 50, 60 e 70, o aluno era mais amigo do professor, mais respeitoso. Eu levava vantagem porque eu brincava muito, eu teatralizava, eu dramatizava, o que outros professores por encabulamento não faziam. Eu me lembro de professores que nos anos 60 ainda davam aula de terno e gravata. Eu dava aula de sandália, de jeans, às vezes tão desbotado e desfiado, eu dava aula de camiseta”. (Prof. *Plínio*, 1970)

“Os bons colégios eram os colégios públicos e eu tive a sorte de estudar neles. (...) Mudou. Por quê? Porque os Estados brasileiros e o Governo Federal sucatearam o ensino público. Esse foi um processo de sucateamento desde os anos 60 e os colégios particulares estão levando a classe média para eles”. (Prof. *Marco Aurélio*, 1970)

A lembrança da elegância dos trajes dos professores dos anos 50 e 60 e sua imagem pública bastante respeitável tornou-se uma referência para esses professores analisarem as transformações por que o ensino tem passado. Segundo Emery Marques Gusmão, na década de 1950, o professor - bem como os profissionais liberais - parecia partilhar da “ideologia conservadora das classes médias altas” de ser agente de modernização da sociedade brasileira. Com domínio da cultura escrita, hábitos refinados e portadores de bens materiais não generalizados à época (carros, viagens, assinaturas de jornais e revistas), esses professores “afirmam-se como modelos de subjetividade e comportamento para os alunos e amigos – alvos de uma ação ‘regeneradora’ e ‘emancipatória’.” A autora ainda acrescenta que, até os anos 60, quase sempre o professor era proveniente das camadas média e alta da sociedade, o que contribuía para o sentimento de pertencimento a um grupo socialmente diferenciado, assumindo certo distanciamento em relação ao restante da classe trabalhadora, apesar de também ser assalariado. (Gusmão, 2006, p.82)

A “dimensão sagrada”, o lugar social diferenciado do professor dos anos 50, foi afetada a partir da expansão da escolaridade e dos meios de comunicação de massa nos anos 60 e 70. Além disso, o potencial

“redentor” da escola foi profundamente questionado a partir das teorias da reprodução que evidenciavam que a educação escolar também poderia funcionar como mecanismo de exclusão social, pois as desigualdades sociais se apresentam e se reproduzem na instituição escolar. O professor Vicente menciona alguns desses aspectos:

“Nós somos de outra geração, anos 60, 70. Eles [os alunos] têm outra cabeça. (...) Antigamente, quando a criança entrava no colégio, recebia a caderneta. Aí a direção e os professores explicavam, tinha o regimento interno na caderneta. Eles explicavam para gente o que a gente podia e o que não podia fazer. Quando a gente entrava na escola, tinha um rito, um sinal qualquer. Quando você entra na Igreja, você faz o sinal da cruz, você diz saravá quando é um centro espírita. Tem um sinal, você saiu da calçada e está entrando em um templo. Um ritual de passagem (...) Na escola, você não tem esse ritual de passagem. Você sai de casa, entra em um ônibus, passa pela calçada, entra na escola e qual é o sinal de que você entrou na escola? Nenhum. Tem que ter um ato simbólico. (...) Nós, que fomos responsáveis pela massificação do ensino, pela expansão da educação pública, nós temos que pensar o que nós vamos fazer agora. A escola não pode ser mais aquela mesma escola. Você não está na escola com o mesmo público de cinqüenta anos atrás. Houve uma grande mudança no ensino. (...) Nós brigamos pelo aumento do número de vagas na escola pública. A culpa é nossa se a escola se massificou. Nós hoje não temos só a elite, que ouvia música popular e música clássica, que ia ao teatro, ia ao cinema, que lia muito. No meu tempo de estudante eu lia muito, lia vários livros. Hoje nós temos dentro da escola uma multidão enorme, então a escola passou a exercer a verdadeira função que ela tem em outros países: a escola é um lugar de socialização. (...) Para isso, os professores não estão preparados. (...) Eu digo para eles que nós precisamos que eles sejam professores, os filhos de trabalhadores, porque nós somos filhos da classe média, nós olhamos para o povo com um certo ar de superioridade”. (Prof. *Vicente*, 1970)

Os professores da década de 1970 viveram o processo democratização do ensino. Buscaram articular suas “experiências de geração”, embora vivenciadas de maneiras tão diversificadas, às múltiplas realidades que encontraram ao longo de suas carreiras. Tendo sido escolarizados em um contexto internacional de polarização entre os países capitalistas e os comunistas e, no plano nacional, vivenciando uma formação patriótica característica dos “anos dourados” do período pós-guerra, narram aspectos do trabalho docente, do comportamento dos alunos e da configuração da escola que se fixaram em suas memórias. As percepções que têm de sua “profissão” abrangeram três dimensões importantes do trabalho do professor: a instituição escolar, a relação professor/aluno e contexto social e da profissão. Suas impressões ressaltaram a degradação das escolas públicas e dos salários dos

professores, a perda da “dimensão sagrada” da escola e da profissão (às vezes com explicações históricas para isso) e as diferenças nas relações entre professores e alunos.

Um professor da geração atual apresenta uma reflexão sobre a escola das últimas décadas:

“Quando eu entrei para fazer História eu achava realmente que era importante conhecer História para mudar as coisas. E quando eu estava saindo, quem dera que bastasse conhecer História para mudar o mundo. (...) Paulo Freire fala que até os anos 60, a escola redentora, a escola era a grande responsável pela mudança, pela igualdade social, que se as pessoas estudassem, as pessoas menos favorecidas iam conseguir ter ascensão social e tal. Nos anos 70, já com os estudos de Bourdieu e um monte de gente, a escola passou a ser vista pelo lado contrário, não era nada maravilhosa, era escola reprodutivista, era um aparelho ideológico do Estado segundo Althusser. Paulo Freire lamentava que um monte de gente boa, maravilhosa, tinha abandonado a educação porque passou a não mais acreditar na educação como uma saída. Mas a partir dos anos 80, as coisas começam a clarear melhor, ele fala uma coisa interessantíssima: a escola não é um veículo de transformação da sociedade, mas essa transformação também não vai se dar sem a escola. As coisas estão interligadas.”. (Prof. *Vinícius*, 2000)

Entender o trabalho educativo escolar pelo prisma da ação dos sujeitos que compõem sua trama social tornou-se parâmetro de análise a partir da década de 1980. Até então, a escola era analisada nos parâmetros da perspectiva macro-estrutural, englobando teorias funcionalistas e as teorias da reprodução, que expunham a força das influências macro-estruturais nos sistemas escolares. Juarez Dayrell comenta a vertente surgida nos anos 80 que “buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto”. Trazendo o trabalho de Ezpeleta e Rockwell, o autor analisa a instituição escolar como resultado de um confronto de interesses entre a organização oficial do sistema escolar e os sujeitos envolvidos (alunos, professores, funcionários), observando a escola como um processo permanente de construção social. Ezpeleta e Rockwell dizem que:

“(...) em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido”. (apud Dayrell, 1996, p.137)

Percebem-se movimentos constantes de apropriação do espaço escolar e de suas normas por todos os atores envolvidos na vida escolar. A escola é um lugar de socialização, espaço de convivência e de disciplinamento específico. Ao cruzar o portão da escola, as pessoas exercem papéis diferenciados, seus comportamentos tornam-se mediações entre suas experiências pessoais e a tradição escolar. O professor acima destacado lamenta determinada diminuição desse “ritual de passagem” na entrada da escola. O público da escola se ampliou e se diversificou significativamente e isso implica, ao mesmo tempo, apropriações, conflitos e comportamentos ainda mais diversificados. É mais um desafio que se apresenta ao professor. Zeichner colocou que o tema mais importante para a formação de professores para o século XXI:

“Talvez a grande questão seja preparar professores que possam dar uma educação de qualidade para os filhos das classes populares. (...) Muitos professores não estão aprendendo a observar e aprender com as comunidades e a incorporar de modo positivo, os recursos culturais que as crianças trazem para a escola. Há ainda uma visão de déficit cultural.” (Zeichner, 2000, p.6)

A geração atual de professores de História tem uma percepção distinta da sua atividade profissional. Os próprios depoimentos dos professores de História contribuem para compor um quadro de transformações da escola e do trabalho do professor:

“Existe uma idéia muito errada de que a escola está assim, mas já foi boa. Então a gente tem que voltar a ser aquela escola de antigamente. O professor antigamente era respeitado, hoje não é mais, então a gente tem que voltar a ser daquele jeito conservador. Não é isso. Voltar ao passado é pior, porque o mundo mudou, as pessoas mudaram, a ‘molecada’ mudou, não é voltando ao passado, é inventando um jeito novo. (...) Sobre a questão de poder. Eu gosto muito de pensar que, tá bom, tem esse macropoder. Mas também tem os micropoderes, como essa relação que a gente está tendo agora, todas as relações são relações de poder. Mesmo com todas as experiências de milhares de pessoas, milhões de pessoas lutando para tomar o poder, e tomaram em alguns lugares, isso não significou na prática uma transformação social permanente. Essa preocupação de entender o poder, o poder não está só lá nas macroestruturas, está nas relações cotidianas, no dia-a-dia, dentro da escola, dentro das salas de aula, dentro das aulas de História, dentro dos conteúdos de História. (...) Eu fico ouvindo alguns professores dizer: ‘aquele tempo que era bom, a gente era mais respeitado’. Não era respeito, era medo. É diferente, respeito é conquistado, não é imposto. A escola está caminhando para um afrouxamento das relações autoritárias”. (Prof. *Vinícius*, 2000)

“A mudança de valores nos últimos 30 anos atinge em cheio a educação. Isso de impor ao professor quatro empregos - tem gente que tem mais -, isso

restringe o seu estudo, a sua leitura, sua reciclagem e o sujeita a uma série de... Em cada lugar em que você trabalha, você tem uma estrutura verticalizada de comando. Você tem vários comandos, você não tem uma estrutura legal de trabalho. Você trabalha em casa, trabalha na escola, você usa o seu tempo, o seu dinheiro, a sua vida fora do trabalho é utilizada em função do trabalho. Quando eu digo que a mudança de valores atinge em cheio a educação é porque, além de tudo isso, você ainda tem que tentar falar essa língua do aluno. Você não pode querer que o seu aluno tenha 10% do comportamento que você teve. Os temores que você tinha ante a ameaça de chamar o inspetor, hoje o aluno não reconhece autoridade nenhuma. Há um enfrentamento do professor". (Prof. *Bernardo*, 2000)

"Eu acho que o problema é o que ainda acontece como proposta de ensino de História. Não é mais o que é relevante para eles, não é relevante para o que eles estão vivendo, para suas expectativas, para as realidades que eles estão enfrentando. Eles não precisam se interessar por História. Não por essa História factual. Eles não vão se interessar por aquela coisa estática. Eu acho que o desinteresse deles para o estudo de História não é deles. É uma incompetência nossa, enquanto professores de História, enquanto profissionais que estão amarrados a livros didáticos muito conservadores, metodologia muito conservadora, programas muito conservadores, escola muito conservadora que ainda não conseguiu dar essa 'virada de mesa' que eles, por geração, já estão passando. (...) A literatura e o trabalho com imagem me ajudam muito. É ele quem está vendo, é ele quem está fazendo as conexões, é ele quem está analisando a imagem, é feito coletivamente, ele participa do processo. É diferente dele estar sentado assistindo à aula que ele não quer assistir." (Prof. *Juliana*, 2000)

"Somos filhos dessa ditadura militar. Meu pai viveu essa ditadura militar. Como ele tenta lidar com isso? (...) Já que nós não somos mais reprimidos, nós vamos fazer o quê? (...) A gente não tem parâmetro. O professor, aquela figura mais velha que diz 'você não pode fazer isso, você pode fazer aquilo'. (...) Educar é também impor limites. E como impor limites? Como se faz isso? (...) Eu não sei homogeneizar tanto o que é tão heterogêneo. O professor é o cara que está fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Dar aula é difícil." (Prof. *Fabrcio*, 2000)

Além disso, os professores atuais decidem pela profissão em um momento de negativa representação social do magistério, desprestigiado no quadro mais amplo das profissões. O que pensam as pessoas que decidiram seguir este caminho atualmente? Vejamos o que disseram os depoentes desta pesquisa:

"Eu não queria ser redundante de falar dessa coisa de desvalorização, mas eu acho que não tem jeito. Tem várias situações. Uma coisa é quando as pessoas me vêem atuando, dando aula, falando (...) eu me sinto extremamente respeitado, as pessoas sabem que é uma coisa séria. (...) Eu acho que é uma profissão como qualquer outra. Na verdade, todas as outras que dependem do trabalho intelectual dependem da profissão de professor. Acho que é desvalorizada pelo respeito que deveria ter. O problema é que, se por um lado essa desvalorização tem décadas que vem acontecendo no Brasil e isso implica que é uma profissão que um monte de gente não quer seguir, principalmente quem quer ficar rico, eu não conheço ninguém que ficou rico sendo professor. Por outro lado, aquela coisa de ser professor por vocação, quase um benfeitor da humanidade... isso serve de pretexto para vários governos dizerem: 'Você escolheu ser professor, professor é vocação', não tem que comer bem, não tem

que viver dignamente só porque é professor. Tem outras coisas também: essa desvalorização fez um monte de gente interessante que poderia ser bons professores não fossem professores, fossem procurar outros caminhos. Mas também fez com que um monte de gente picareta... E hoje com essa explosão de faculdades particulares que você estuda aos sábados só e pega o diploma e depois vira professor. Tem um monte de gente que está virando professor para fazer um 'bico' a mais. Eu acho que um pouco essa desvalorização se dá por que está dentro, vivendo essa experiência de ser professor". (Prof. *Vinícius*, 2000)

"Eu acho que é uma profissão que tem um respeito, mas é uma coisa meio contraditória. Porque tem o respeito, mas ao mesmo tempo é desvalorizada. Não só pelo salário e essas coisas que a gente sabe. Pela parte da academia, tem muito uma coisa de achar que quem é professor do Ensino Médio e Fundamental foi incapaz de ser Mestre, Doutor, Pós-Doutor e professor universitário. Então eu acho que apesar de ser uma profissão de respeito tradicionalmente, não é muito estratégico." (Prof. *Bruna*, 2000)

"Há uma mistura de reconhecimento com uma ponta de desprezo. (...) Às vezes eu vejo uma ponta de pena das pessoas que dizem que o professor não ganha nada, não tem reconhecimento, só de dizerem isso já é não reconhecer, já é humilhar. Ainda tem aqueles que me aborrecem muito, que dizem 'ah, professor vai lá, dá uma aulinha e está tudo certo'. Eu não faço isso. Eu acho que tem uma coisa que é importante registrar é que a profissão que eu tenho hoje é também ideológica. Foi forjada dentro de uma participação partidária, tem a coisa de acompanhar o fim da ditadura militar. Quando eu dei o braço a torcer e fui fazer História, tinha o encantamento ideológico. Se você me perguntar: 'quer mudar de profissão?'. Eu digo não". (Prof. *Bernardo*, 2000)

"A palavra que sai dali e a capacidade de ouvir da gente têm um influência muito grande na formação daquelas pessoas. Você percebe que você tem uma importância para aquelas pessoas. Isso é assustador e é bom. É bom você saber que você é importante, você é um cara que vai formar e vai se formar junto com os outros. O que eu percebi à medida em que eu fui dando aula é que, com toda a desqualificação, o professor ainda é uma figura fundamental. Com toda a desvalorização, com toda a desqualificação, para as pessoas que estão ali ao seu lado, ou seja, os alunos, você é importante. (...) Eu me sinto bem sendo professor nesse sentido. Eu me sinto mal ganhando um salário ruim, me sinto mal com um cotidiano escolar massificado, ou seja, essa coisa reprodutiva. Eu me sinto mal com turmas superlotadas, me sinto mal com o autoritarismo intrínseco de certa forma à instituição escolar. Eu acho que é uma profissão cheia de conflitos, cheia de clarões, cheia de pesadelos também (...) Eu acho que a gente abraçou essa profissão num momento de extrema desqualificação. Desqualificação de várias ordens. Começando pelas condições de trabalho, a escola pública sucateada... A escola pública foi a minha experiência nesses quatro anos [2000-2004]. A gente está encarando uma situação degradada. E o que isso traz, de certa forma, de desesperança e desestímulo, eu imagino que deve ser maior do que há trinta anos atrás. Eu estou pensando na escola pública mesmo. O meu depoimento foi muito baseado na escola pública. (...) a gente tem que procurar, na nossa prática, não se isolar, evitar o isolamento. (...) É mais do que uma profissão, é uma inserção social [pensativo, longo silêncio]". (Prof. *Antônio*, 2000)

As relações dos professores com a escola, com os programas curriculares e com os alunos estão bastante modificadas. Percebe-se que os alunos aceitam cada vez menos imposições autoritárias e professores

criticam cada vez mais programas curriculares impostos e condições de trabalho inadequadas. A degradação dos salários força os professores a trabalharem em diversos lugares, em cada lugar, com uma “estrutura verticalizada de comando”. A percepção mais aguçada da presença das relações de poder em instâncias diversas é bastante mencionada pelos professores da geração atual.

O trabalho com ensino de História tem se voltado para a criação de ambientes propícios à criação de interpretações históricas relevantes para alunos e professores, o que desvaloriza História factual e deprecia a aula expositiva como estratégia pedagógica predominante. Diversos professores, das duas gerações trabalhadas, observam a intolerância dos alunos à exposição oral exaustiva de acontecimentos históricos. É forte a introdução de temáticas culturais numa perspectiva pluralista no ensino de História. As estratégias pedagógicas que levem em consideração as diferentes visões e desejos do conjunto de indivíduos envolvidos no processo educativo estão se tornando imprescindíveis para o sucesso do ensino. Estas parecem ser expectativas dos atuais professores de História.

A multiplicidade de sentidos que o ensino de História evoca está relacionada, segundo Ernesta Zamboni, com as transformações paradigmáticas e o questionamento dos discursos científicos, com a crise de valores atual, com “o fim de uma visão homogênea e absoluta em considerar e analisar os fenômenos sociais e históricos”. Zamboni acrescenta a crítica “à idéia de progresso, de nação e de formação de nacionalidade que caracterizaram, e às vezes ainda caracterizam, o ensino de História em determinada época”. O olhar da pesquisadora se volta para várias situações que atendem às exigências educacionais, além da situação da sala de aula – a relação de aprendizagem entre professores e alunos -, também aquelas relacionadas às múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural (vídeos, livros, filmes, pinturas, fotografias, enfim, todos materiais considerados didáticos) (Zamboni, 1998)

Stephanou sintetiza também inúmeras problematizações que vêm acontecendo em diversos campos de conhecimento nos “limiões do

contemporâneo”. Nesse contexto, a área da História vem passando por críticas às explicações universais e totalizantes e “aos modelos fundados na ação iluminada, oportuna ou oportunista, de determinados indivíduos”. Está seriamente questionada também a visão de inspiração positivista de que a História recupera a “verdade” do passado. Mesmo assim, segundo Stephanou, o ensino de História permanece trabalhando com noções - tempo linear, evolução, progresso, verdade, heróis e nacionalidade -, e exercícios escolares – questionários, memorização, repetição, comemorações cívicas – que têm moldado nossas subjetividades. A autora procura elencar formas de se trabalharem conteúdos de História na maioria dos materiais didáticos:

a) deter-se sobre fatos passados, acentuando a atuação de personagens especiais, cujas intenções, propósitos e vontade, são propulsores dos eventos históricos, destacados nos cenários das diferentes épocas. Uma concepção de sujeito autônomo aparece claramente nestas formulações;

b) destaque aos acontecimentos oficiais;

c) apresentação dos fatos por meio da sucessão cronológica, dispostos linearmente, convergindo para a noção de evolução e de relações de causa-efeito;

d) periodização assentada no modelo quadripartite europeu (francês): antigüidade, média, moderna e contemporânea, ou ainda comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo, de modo que só é parte da história o mundo ocidental que se encaixa nessa seqüência. Note-se, em nossos currículos, a inexistência de pontos programáticos relativos à história da África ou das sociedades orientais, bem como a perspectiva subjacente de civilizados x primitivos, evoluídos x atrasados, predispondo-nos a um olhar etnocêntrico das diferentes sociedades humanas;

e) privilégio do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, bem como de atributos masculinos (androcentrismo evidente, em valores como bravura, conquista, desbravamento, belicosidade), fomentando igualmente o etnocentrismo, o europocentrismo, a xenofobia e mal disfarçados preconceitos nacionalistas e genocídios. Essa não constitui uma observação recente. Em 1914, um educador-historiador português interrogava como um certo estudo da história viria a "enformar" as crianças e adolescentes, uma vez que o ensino desta matéria se assentava no repertório sangrento da humanidade em que o assassinato em massa é heroicidade; a tirania e o despotismo, virtude, valor, nobreza, caráter. Virtude e valor tornam-se então sinônimos de destruição. Glorifica-se a lei do mais forte e o ódio ao estrangeiro. (...) Com tal ensino, fica-se sob a sugestão de que a vida humana tem apenas por horizonte e alvo a luta, a guerra, o extermínio dos semelhantes, e as vitórias e derrotas, belicosas ou especulativas, são os dois pólos em que se desenvolve, em que se debate o humano. Tudo se subordina à vontade humana, ao livre arbítrio de um homem, um guerreiro, um sacerdote - numa palavra - de um chefe.

f) tendência a uma história assexuada, em que crianças, velhos e mulheres raras vezes são narrados, descritos ou sequer mencionados, prevalecendo uma representação do passado que negligencia o tratamento dos grupos minoritários;

g) a humanidade, há milhares de anos, caminha numa rota linear, sem saltos, embora alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é apresentado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano". (Stephanou, 1998)

Stephanou ainda considera que:

"De qualquer forma, a distância que separa as discussões acadêmicas da produção de recursos didáticos para o ensino de 1º e 2º graus ainda é bastante considerável. Uma breve análise dos conteúdos curriculares mínimos atestam o predomínio de uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição "moral" para o presente. Atualmente, os livros disponíveis no mercado se caracterizam por uma "modernização", ou seja, uso abusivo de deliciosas imagens e apresentação gráfica dinâmica e instigante, atributos igualmente indispensáveis. Importa não descuidarmos do fato de que essa nova embalagem também instala um processo de formação dos estudantes, e que a abordagem dos conteúdos e concepções epistemológicas subjacentes, no mais das vezes, diferem muito pouco dos manuais de anos atrás. Houve a incorporação de modismos, como os paradidáticos que publicam histórias do cotidiano, ou ainda a referência a grupos minoritários ou a greves e movimentos sociais, embora em indicações reduzidíssimas no conjunto dos textos. Conservadores ou arrojados, interativos ou normatizadores, o que sobreleva é que o uso do livro é uma prática que segue sendo hegemônica nas aulas de história, e 'poucos foram os avanços no que se refere ao caráter autoritário do conhecimento'." (Stephanou, 1998)

A pesquisa de Eloísa da Silva, sobre o impacto do vestibular sobre o Ensino Médio, também chegou a conclusões semelhantes. Sua dissertação mostrou que os programas praticados no Ensino Médio, geralmente diretamente voltado para a preparação para o vestibular, estão em consonância com os programas elaborados para os vestibulares que permanecem praticamente inalterados desde sua formulação pela Cesgranrio na década de 1970. O estilo é o da História linear, episódica e conteudista, inibindo a inovação em abordagens, conceitos e métodos de ensino, principalmente no Ensino Médio. A consequência mais marcante dessa situação, para Silva, seria o desinteresse dos alunos pelas aulas de História, marcadas pelo acúmulo de informações e exposições exaustivas.

Os professores de História atualmente se deparam com uma grande heterogeneidade cultural no interior da escola, convivem com propostas curriculares que questionam a narrativa oficial e a verdade histórica, enfrentam novas atribuições impostas à educação. A própria

definição de currículo tem sido expandida. Não é nossa intenção aprofundar essa questão, mas valeria retomar uma definição composta por Marisa Vorraber de currículo como um

“(...) conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre coisas e seres do mundo” (Vorraber, 1998, p.41)

Esta noção amplia o horizonte para a multiplicidade de determinantes que incidem sobre a produção de conhecimento nas escolas, longe de estarem desarticuladas das questões de poder. Poder e narrativas são trabalhados sob inspiração foucaultiana em Vorraber. O poder tem seu caráter disseminado, capilar e as narrativas seriam aparatos de conhecimentos/saberes produzidos com a finalidade de regulação dos indivíduos nas sociedades modernas. Tem destaque a reflexão sobre os processos de produção de identidades sociais em que a educação tem seu papel no processo de incorporação cultural. Tomás Tadeu da Silva destaca o papel central dos movimentos sociais influenciando essa abertura de análise:

“Os diferentes movimentos sociais, a afirmação de diferentes visões culturais no interior das nações, a teorização social recente sobre a formação de identidades sociais, assim como a teorização crítica em educação têm contribuído para colocar essa visão e essa prática em questão. O processo de incorporação cultural através da escola e do currículo é visto, nessa perspectiva, não como uma introdução a uma cultura comum, mas como uma socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos. É nesse contexto que ganha força a idéia de multiculturalismo – a idéia de convivências de diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo”. (Silva, 1995, pp.195-196)

A “explosão” de culturas e subjetividades dentro da escola desafia professores a atuarem de maneiras mais democráticas e participativas. A grande expansão dos meios de comunicação também contribuiu para o desmonte da imagem do professor como principal portador do saber. Dussel (2005) atenta para alguns acontecimentos significativos de nosso tempo:

- A fissura das relações de autoridade entre as gerações
- O fato de que as próprias tecnologias de transmissão e “arquivo de memória” se pluralizaram: “a televisão, o computador, o consumo massivo de bens culturais colocaram em circulação uma quantidade e uma qualidade de informações como poucas vezes na história humana”.
- Os efeitos da repressão ditatorial nos adultos e nos jovens

É exigido da escola que se ensine de maneira eficiente e produtiva, que acompanhe as famílias, que tenha atribuições de assistência social, que amplie a participação social. Inés Dussel (2005) encara essas demandas como típicas do nosso tempo, dizendo que uma das condições sociais do nosso tempo é o que Bauman chamou de “modernidade líquida”, ou seja, o incremento da velocidade dos intercâmbios, em que a fluidez e a flexibilidade se convertem em valores e o duradouro e estável aparece como sinônimo de atraso. Nesse contexto, as idéias de reprodução cultural e da conservação e transmissão da cultura se tornam problemáticas, ocasionando rupturas e descontinuidades no processo da transmissão intergeracional da cultura.

Alguns professores entrevistados relatam suas percepções sobre a atual geração de alunos:

“Eu ouvi num conselho de classe, uma aluna que mandou o seguinte recado para mim: ‘o professor de História tem que saber que respeito se conquista, não se impõe’. Essa turma é extremamente problemática, porque o enfrentamento deles é em outro grau. De deboche, de rir, você fala com o aluno e ele está olhando para o alto, fingindo que não é com ele. Sabe, é uma resistência dissimulada. Isso é horrível”. (Prof. *Bernardo*, 2000)

“Eu sei que a escola não é melhor por causa desses aprisionamentos todos e sei que as minhas aulas poderiam ser melhores. Às vezes, a gente se sente prisioneiro das próprias aulas. Não só os nossos alunos. A gente percebe quando a gente está dando aula que o ‘moleque’ ou a garota estão viajando. Às vezes, até o olhar fixo fingindo que está prestando a atenção e o pensamento está longe, isso é uma maneira de fugir da aula. ‘Posso ir ao banheiro? Posso beber água?’ Mesmo sem estar com vontade de ir ao banheiro, ou de beber água. Para fugir. É uma coisa completamente humana, eu mesmo fazia isso. Ao mesmo tempo, a gente tem o compromisso de transmitir certos conteúdos” (Prof. *Vinicius*, 2000)

“Uma transformação importante é essa massificação da televisão. Eu apontaria esse dado como importante para a gente dialogar com as gerações mais novas. Essa realidade televisiva, essa importância das novelas, da mídia na vida das pessoas altera profundamente o contexto da educação. Por exemplo, o livro, a familiaridade das pessoas com o texto escrito, o que é essa nova relação? Uma

relação um pouco mais distante com o livro que as gerações mais novas têm, o que isso traz de desafios para o professor?” (Prof. *Antônio*, 2000)

No primeiro trecho destacado, o professor ouve uma crítica de uma aluna em um Conselho de Classe. O fato de haver participação de alunos em Conselhos de Classe já é um sinal do caminho que a escola tem percorrido em direção ao “afrouxamento das relações autoritárias”. A aluna citada critica a atitude do professor em relação ao reforço de sua autoridade na sala de aula dizendo que “respeito não se impõe, se conquista”. Em duas falas destacadas acima, professores comentam as diversas maneiras dos alunos de esquivarem das imposições na escola. E o terceiro ainda observa uma relação diferenciada com o texto escrito por parte das gerações atuais de estudantes. Outros professores ainda fizeram questão de destacar o individualismo e consumismo crescente em nossa sociedade que acabam por trazer valores de prestígio social muito atrelados às conquistas materiais de cada um.

Diante de tantos dilemas, frente a tantas situações movediças, os professores entrevistados demonstraram em seus depoimentos a dificuldade de enquadrar seu trabalho numa definição única e formal de profissão.