

A SOCIEDADE, A ESCOLA E OS SABERES DOCENTES

SOCIETY, SCHOOL AND TEACHING KNOWLEDGE

Paulo Bruno Corrêa¹

“Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.”

Maurice Tardif e Claude Lessard

RESUMO

Os saberes docentes, bem como a docência e a educação – temas tão debatidos entre professores, seus pares na academia e a sociedade –, estão diante de novas reflexões e ainda ganham desafios adicionais quando na universidade discute-se o seu papel pelo desenvolvimento de uma autonomia política de profissionalização da docência. Nos últimos anos, o exercício da docência e os saberes docentes têm sofrido novas tensões a partir dos fenômenos e das transformações sociais recentes. A família, a sociedade, os pais e os responsáveis discutem hoje o papel da escola, a formação dos professores e, até mesmo, o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar. Frente a tudo isso, a construção de uma identidade profissional, social e política pelo docente – assim como a necessidade de uma visão mais crítica e reflexiva de suas práticas – vêm suscitar novos estudos e pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Docência. Saberes. Escola. Professor.

ABSTRACT

Teaching knowledge, as well as teaching and education, topics that are so much debated, among teachers, their peers in academia and society, are facing new reflections and still face additional challenges when their role in the development of political autonomy is discussed in the university. professionalization of teaching. The exercise of teaching and teaching knowledge has suffered new tensions in recent years, based on recent social phenomena and transformations. The family, society, parents, and guardians today discuss the role of the school, the training of teachers, and even the time spent by children in the school environment. In the face of all this, the construction of a professional, social and political identity by the teacher, as well as the need for a more critical and reflective view of their practices has led to new studies and research.

KEYWORDS: Education. Teaching. Knowledge. School. Teacher.

¹ Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas. E-mail: pbrunox@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o exercício da docência e os saberes docentes têm sofrido uma nova tensão a partir dos fenômenos e das transformações sociais recentes. A família, a sociedade, os pais e os responsáveis discutem hoje o papel da escola, a formação dos professores e, até mesmo, o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar. As novas estruturas e configurações familiares, além da própria questão de gênero, vêm desafiando a escola e, conseqüentemente, os professores.

Na construção de seu perfil, o docente enfrenta desafios e conflitos que muitas vezes podem influenciar negativamente o desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como a sua correlação íntima de identidade. O próprio processo de formação do docente contribui para que a prática dele tenha um desempenho aquém, levando-o a um descrédito sob a sua perspectiva e a dos demais que o cercam socialmente.

[...] quando o ensino é visto como uma extensão dos tipos de relações de cuidado e do tratamento dos outros que tipificam a maternidade ou a paternidade, isto diminui o valor que dos docentes atribuem aos cursos de pedagogia e às atitudes profissionais (HARGREAVES, 1998, p. 165).

A construção de um perfil coeso e promissor – no desenvolvimento de uma atuação compatível com as melhores práticas – passa por uma discussão sobre a concepção da identidade profissional, social e política, que está ligada diretamente a valores e crenças. Na história da educação, o processo de feminização do magistério foi notadamente um aspecto determinante na construção coletiva da identidade do docente, assim como a classe social daqueles que trilharam o caminho da educação como ofício.

As contradições existentes, como em qualquer outra profissão, também são partes comuns nesse amálgama, que vão desde o caráter subjetivo da relação do professor e seus alunos até os controles regulatórios que a escola impõe. Ao tratar a docência como atividade comum, profissional ou de profissionalização da proletarização do docente, subtrai-se o caráter único que a docência provê: a interação. Quando Tardif e Lessard (2008, p. 23) afirmam que “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos”, apontam para a dimensão humanista da atividade docente, e ainda alegam que “sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia”². Vale lembrar que tais ações não ocorrem de maneira fragmentada ou mesmo disruptiva. Ao contrário, são

² *Ibidem*, p. 23.

percursos construídos de forma estruturada a partir da ação dos professores. Os pesquisadores ainda apontam como um dos resultados de suas pesquisas com docentes que “a presença de um *objeto humano* modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”³.

Educação e trabalho

Em um primeiro momento, vamos entender que o sistema econômico vigente no país é o capitalismo, e para tanto os meios de produção e distribuição são de propriedade privada, tendo como objetivo principal auferir o lucro. Uma vez que as escolas no Brasil não são em sua totalidade de caráter público, a educação – quando exercida pela iniciativa privada – tem como objetivo o comércio de uma mercadoria específica; nesse caso, a educação. A pedagoga Acácia Kuenzer afirma em seu livro, *Pedagogia da fábrica*:

[...] um dos argumentos sobre os quais o capital se apoia para desvalorizar e mesmo negar a participação do operário na produção social do saber, diz respeito ao seu caráter “prático” (KUENZER, 1995, p. 184).

Tal pensamento remete então avaliar o porquê de uma preponderância na escolarização tecnicista e laboral apenas a fim de suprir o mercado de trabalho para um segmento específico da sociedade, e conseqüentemente manter girando a roda econômica do capital e concentrar cada vez mais riqueza nas mãos de um grupo específico. Esse pensamento está arraigado em todas as classes sociais, até mesmo nas menos favorecidas financeiramente, quando os objetivos de vida de muitos estão reduzidos apenas à sobrevivência, à ascensão financeira e/ou social por meio de uma formação profissional, na maioria, técnica. Essa crença foi incutida com o intuito de formar trabalhadores com atividades estritamente manuais e técnicas, tendo como prêmio novamente o capital.

Enquanto for sustentada a ideia de que a valorização do indivíduo é diretamente proporcional à sua capacidade de gerar riqueza, o ciclo vicioso de “ter para ser” será mantido. Podemos recorrer mais uma vez a Kuenzer (1995), quando reforça a distinção preconizada pelo mercado:

[...] A distinção entre trabalho intelectual e manual, a partir da qual se pretende definir a ação do operário como não intelectual, ocorre, portanto, ao nível das relações sociais em que se separa o que, no trabalho humano, é inseparável: decisão e ação.⁴

³ *Ibidem*, p. 28.

⁴ *Ibidem*, p. 185.

E como é reforçado esse tipo de pensamento? Como essa abordagem é realizada? Pela manhã, quando alguns de nós têm a oportunidade de tomar o desjejum com o pão de sal e o café com leite, ou mesmo ao aguardar o ônibus no ponto, não nos damos conta dos meios de produção, distribuição, mais-valia, lucro e onde o operário está inserido nesse processo. Os docentes – ao reivindicar a *emancipação* desses indivíduos, por meio da educação – devem ter em mente que não necessariamente obterão ressonância de toda a sociedade, seja no campo econômico ou político.

É importante lembrar que o pensamento capitalista propõe que se cada um cumprir o seu papel já definido a partir de sua classe social, a estabilidade – subliminarmente propagada pela classe social-econômica mais favorecida – será mantida para os bens de *todos*. Essa afirmação pode ser conferida no texto de Lucília Machado, presente em *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*:

Um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva. (MACHADO, 1996, p. 23).

O indivíduo – ao repetir e reproduzir o discurso de uma sociedade que predica a manutenção de um *status quo*, que vem beneficiando sempre a mesma parcela da sociedade ao longo da história – retrocede e nada contribui para a mudança e/ou alguma ruptura. Para Max Weber⁵, as mudanças sociais estavam diretamente ligadas às ações individuais, mesmo que agrupadas em um ente coletivo, tais como valores, ideias e crenças. A liberdade individual cria as condições básicas de agir e/ou modificar a situação vigente.

A sociedade, a escola e os saberes docentes

Embora a Constituição de 1988 tenha um viés cidadão – espelhando-se em sociedades mais desenvolvidas que aplicavam o *Estado de bem-estar social*, que é o caso de alguns países europeus –, o que pode ser observado no Brasil é a emergência de governos com afinidade aos preceitos neoliberais. No âmbito social, há justamente a retirada de benefícios sociais dentro da perspectiva do Estado mínimo. Nesse sentido, nota-se um descompasso entre as diretrizes

⁵ Max Weber, enquanto pesquisador dos fenômenos sociais, apresentou o termo “ação social” como objeto essencial para o estudo da sociologia. Caracterizado como um pesquisador “individualista”, assim como Georg Simmel (interação social e sociação), Weber estava mais atento aos aspectos próximos ao indivíduo, visto que defendia a ideia de que não somente a estrutura das instituições, ou mesmo as condições econômicas do indivíduo, seria a razão de suas ações.

constitucionais e as políticas implementadas pelos governos brasileiros, cuja orientação era neoliberal. O Brasil – por ser um país com dimensões continentais, culturas e hábitos sociais bem regionalizados – vêm contribuir para a diversificação, até mesmo nas práticas pedagógicas. Não é possível ter como base uma prática nacional, mesmo que estejamos falando das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Indiscutivelmente, os direitos sociais são uma conquista, assim ensina a história.

Cabe à sociedade se organizar, a fim de fazer valer os direitos expressos na Constituição, mas que até o momento são parcialmente efetivados. Dalila Andrade de Oliveira (2011) aponta que os resultados das políticas públicas de formação do docente – independentemente das esferas de administração (nacional, estadual e municipal) – têm sido inexpressivos, em virtude da dependência tácita da ação política de seus gestores e, ainda, na vontade “particular” de cada um. Conforme afirma Azevedo *et al.*:

Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais [...]. (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 203).

Apesar da busca por melhores resultados nas avaliações externas, mesmo com interesses político-partidários, o gestor público não entendeu (ou não quer entender) a condicionante entre a dinâmica de valorização das condições de trabalho mais o plano de carreira adequado – que possa garantir uma remuneração justa – e a promoção da melhoria no sistema público de educação. Como diferencial, Tardif e Lessard (2008, p. 44) ampliam a visão para outra perspectiva, além da tácita, quando figura que “a realidade social é como uma floresta da qual não se tem *um ponto de vista aéreo* que permita tudo ver”. Ao contrário, “é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis”⁶.

A escola – como entidade política, social e espaço físico de interações, encontros e desencontros de alunos, professores, família, comunidade e funcionários – ocupa um lugar no

⁶ *Ibidem*, p. 44.

imaginário da sociedade. Cumprir seu papel, ou mesmo o papel ao qual lhe é destinado ou imposto por “*estrangeiros*”⁷, a sua realidade é um fato social⁸.

Enquanto espaço social novo, a escola vai definir, portanto, através dessas atitudes e comportamentos, um novo registro de relações sociais entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 58).

Lidar com essa pressão social e ainda exercer a atividade de docente apresenta apenas um dos grandes desafios da profissão; talvez o maior de peso potencial. Os vários microespaços da escola, dentro de um contexto de realidades multifacetadas, são campos de disputa e tensão entre os atores da escola. O docente, seja ele iniciante ou já veterano, não está livre dos processos de “ajustamento” que a estrutura escolar impõe, tanto na questão da cultura escolar ou de manutenção da escola como instituição. Conforme os autores apontam, a escola:

Finalmente, como toda construção humana coletiva, [...] persegue um projeto comum através do qual as ações e os objetivos dos agentes adquirem sentido: agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização.⁹

Enquanto saberes docentes, as acepções de específico, pedagógico e de experiência constituem dimensões inerentes ao “ser” professor. Sem uma prática reflexiva, o professor pode recair no dilema do exercício de uma atividade cotidiana comum. Superar essa prática comum é contemplar o desenvolvimento das funções sociais de formação dos alunos por meio do conhecimento específico, apoiado nos eixos pedagógicos e de experiência, tornando assim a docência mais comprometida com o campo da ciência da educação.

Os saberes docentes – sem a trama tecida pelas interações entre professor e aluno, bem como as interações sem as dimensões dos saberes docentes – constituem a lacuna de um pressuposto sem o outro. Tardif e Lessard (2008, p. 161) suscitam a reflexão: “se é verdade que a docência é um ofício impossível”, também é verdade que nada tem que continuar sendo impossível.

⁷ Para Georg Simmel, toda interação implica numa combinação específica de proximidade e distância. A relação de proximidade e distância presente na interação do “*estrangeiro*”, com um grupo específico que passou a fazer parte, descrita por Simmel, acontece na medida em que o estrangeiro não está preso às regras, crenças e valores preconizados por esse grupo.

⁸ É um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda a maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais. (RODRIGUES, 2000)

⁹ *Ibidem*, p. 58.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações que estamos testemunhando ao longo dos anos no campo educacional são reflexos de um mundo globalizado, que exigem dos profissionais do ensino – dentre eles, o professor – a adoção de novas práticas pedagógicas que sejam próprias de um novo projeto de ensino que propicie aos alunos participarem na sociedade como sujeitos aptos a desenvolver e aprimorar sistematicamente suas habilidades e competências nas áreas do saber, buscando assim uma sociedade mais justa e ética. O benefício da mudança está na capacidade de se adaptar a ela e sair melhor, fortalecido. No entanto, torna-se imperativo repensar quais competências serão necessárias para reconstruir as práticas docentes e, por conseguinte, suas lógicas e processos.

A docência e a educação do futuro – temas tão debatidos e de tantas reflexões – ganham mais esse outro desafio que, nós educadores, deveremos enfrentar e de imediato. Se já discutíamos o papel da escola no desenvolvimento emancipatório do aluno e ainda preconizamos que a educação deve ser libertadora, o professor não pode ocupar o lugar de mero mediador. Devemos buscar também nos desvencilhar da minoridade político-social, e nesses tempos incertos exercitar com os alunos a reflexão por meio da autoética, convidando-os a perceber no ser humano um ser relacional, aceitando o outro e compreendendo-o de forma amorosa diante da vida.

O desenvolvimento de um projeto educacional – para a formação das gerações atuais, bem como as futuras – deverá valorizar o indivíduo como sujeito principal. Porém, não podemos ser incoerentes ao descartar a realidade que exige a atualização dos educadores já em atividade e os que estão por vir. O processo educacional, apoiado por uma instituição governamental que promova a busca e a socialização de conhecimentos, é fator primordial para que a sociedade brasileira atinja a condição de promotora da justiça social e do crescimento econômico contínuo.

O convite à reflexão e à capacitação sistematizada deverão ser fatores constantes no dia a dia do professor para que a transformação de sua identidade seja alcançada, bem como o exercício de sua atividade profissional. Essa transformação permitirá um desenvolvimento mais amplo em todos os aspectos da construção educacional nas instituições de ensino, mitigando assim os impactos de uma formação precária e rúptil.

Enquanto a educação no Brasil continuar a ser tratada como assunto de segunda ou terceira ordem, tais situações continuarão a acontecer e se perpetuarão a despeito das nossas indignações. Vivemos um momento em que a educação é importante apenas no mérito.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. *et al.* O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FIDALGO, F. S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- HARGREAVES, A. A culpa: explorando as emoções do ensino. In: HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19917>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- RODRIGUES, J. A. (org.). *Émile Durkheim: sociologia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 1).
- SIMMEL, G. O estrangeiro. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, v. 4, n. 12, p. 265-271, dez. 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. x. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WEBER, M. *Metodologias das ciências sociais*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1973.