

O PROFESSOR E A ESCOLA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS FRENTE AOS DESAFIOS DA MODERNIDADE

THE TEACHER AND THE SCHOOL: CHANGES AND PERMANENCES
IN THE FACE OF MODERNITY CHALLENGES

EL MAESTRO Y LA ESCUELA: LOS CAMBIOS Y ESTANCIAS
FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA MODERNIDAD

*Marilsa Paula Casagrande**
*Marlene Cainelli***

Resumo: Neste artigo, pretendemos discutir a condição do professor e seu campo de atuação, a escola, no âmbito da sociedade moderna, sobretudo do debruçar de alguns autores acerca desse tema no século XXI. Trata-se de uma reflexão bibliográfica elaborada como parte da dissertação de mestrado intitulada: A aprendizagem histórica dos professores PDE – um estudo no campo da Educação Histórica.

Palavras-chave: Professor; escola; modernidade.

Abstract: In this paper we intend to discuss a condition of a teacher and his acting field, the school, in a modern society, mainly the lean over of some authors about this theme in the XXI century. It is a bibliographical reflection developed as part of a master degree's dissertation entitled: The historical learning of PDE teachers - a study in the field of historical education.

Keywords: Teacher; school; modernity.

Introdução

Pensarmos a sociedade atual, suas tessituras e o movimento de suas relações, leva-nos a questionamentos infundáveis, elaborações pouco elucidativas, quiçá conclusivas. Sob os mais variados aspectos, parecemos estar em uma fase de experimentação, de mutação, em que as instituições basilares já não nos parecem tão reguladoras, visto que subjazem ao movimento “fluido”. Segundo Zygmunt Bauman (2001), a sociedade tornou-se “líquida” e os valores alterados à mercê das necessidades imediatas. O mundo humano agora é o mundo dos consumidores no qual tudo e todos se tornaram produtos consumíveis e, como tal, descartáveis. Nas palavras do autor:

Condições econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres (ou fazem aprender pelo caminho mais difícil) a perceber o mundo como um container cheio de objetos *descartáveis*, objetos para uma só utilização; o mundo inteiro – inclusive outros seres humanos (BAUMAN, 2001, p. 186).

Nossa preocupação parte de um campo específico, ao que nos parece significativo, deste todo que compreende a sociedade moderna, o professor e seu campo de atuação, tomando a realidade brasileira a partir dos anos de 1990 como palco preferencial para esta análise. A partir de algumas questões, que acreditamos serem pertinentes, objetivamos contribuir para um debate já existente, mas longe de ser esgotado, e que se espera permanente, sobre o lugar do professor em seu campo de atuação e as atribuições desse profissional em decorrência dos desafios da modernidade.

Se a sociedade mudou (aqui tomando como referência o modelo ocidentalizado de sociedade), lançamos questões, ao que nos parece salutares, para uma melhor compreensão da complexidade que envolve essa mudança:

1) Qual foi a direção dessas mudanças e em que medida isto pode ser sentido no cotidiano das pessoas?

2) O espaço escolar e o professor, sejam quais forem os níveis de ensino, ainda possuem um papel preponderante para a atual sociedade?

3) Seriam esses (o professor e a escola) correspondentes às expectativas neles depositadas dentro de um contexto e compreensão de “moderno”?

4) É possível para o professor, em suas realidades de atuação, a partir do formato de escola presente, ao menos trazer luz, ainda que de forma ofuscada, às mudanças que velozmente ocorrem?

A liquidez da nova modernidade, assim como da modernidade pós-Segunda Guerra¹, tenciona munir o indivíduo da ilusão de liberdade, de independência, de livre iniciativa. Assegurar o bem-estar, a partir dessa nossa configuração de sociedade, parece-nos depender, em grande parte, do próprio indivíduo. A desconstrução que a nova modernidade propõe, no entanto, passa pela ideia de realização, no sentido progressivo da vida. O que importa é o agora, viver o momento e em movimento. Segundo Bauman:

O que há 'cadeiras musicais' de vários tamanhos e estilos, assim como em números e posições cambiantes, que fazem com que as pessoas estejam constantemente em movimento, e não prometem nem a 'realização', nem o descanso, nem a satisfação de 'chegar', de alcançar o destino final, quando se pode desarmar-se, relaxar e deixar de se preocupar (BAUMAN, 2001, p. 43).

Nas mais variadas iniciativas para se definir e regular o papel do professor e da escola no seio da atual sociedade, chegou-se a um agravamento da problemática há muito existente, do ponto de vista da identidade profissional e do espaço definido para a educação formal. Ocorreu uma somatória de atribuições e sobreposições de papéis conferidos àquele espaço e aos profissionais que nele atuam. No entanto, não houve um movimento em sua ordenação anterior, como, por exemplo, uma substituição de funções, mas sim um aumento delas, culminando num processo cumulativo e de

sobrecarga. Do ponto de vista do pertencimento, poderíamos dizer que a sociedade moderna, nos moldes da cultura ocidental, transferiu para a escola e para os profissionais que nela atuam, fundamentalmente aos professores, responsabilidades que antes eram conferidas a outras esferas institucionais reguladoras sugerindo uma ressignificação do papel dessa instituição para a formação do sujeito.

Nosso empreendimento neste artigo será de, a partir de publicações concernentes a essa problemática, apresentar abordagens sobre o professor e sua significância no seio da sociedade moderna, com especial referência à sociedade brasileira, considerando a complexidade que envolve tal profissão e seus desdobramentos. Dentre os trabalhos consultados, optamos por analisar aqueles que apresentam dados empíricos com potente seleção de fontes. Nossa pesquisa bibliográfica se baseia em autores de renome nacional e internacional, os quais têm a educação e seus desdobramentos como foco de pesquisas e publicações. Na vertente das políticas educacionais, optamos por Dalila Oliveira (2004), Gaudêncio Frigotto (2011), Elma Julia de Carvalho (2008). Nos campos da ação docente e dos saberes e fazeres em sala de aula, buscamos inspiração em Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2011), Jean Claude Forquin (1993), Jean Paul Payet (2005), José Gimeno Sacristán (2005), Jörn Rüsen (2012), Selma Garrido Pimenta (2000) e Marlene de Oliveira Lobo Faleiro (2000). Tomamos de empréstimo o conceito de Modernidade de Simon Schwartzman (1997) e buscamos nos ancorar na abordagem de Zygmunt Bauman (2001) como referência para discorrer sobre as bases “líquidas” da sociedade moderna.

O professor e seu campo de atuação frente aos desafios da modernidade

Em artigo publicado em 2004, intitulado “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, Dalila Andrade Oliveira apresenta os resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica sobre o contexto da reestruturação pedagógicas nas últimas décadas. Nesse artigo, a autora traz elementos significativos e consistentes do ponto de vista da organização escolar. Seus argumentos iniciais são os de que a literatura, acerca das questões em torno da educação, vem apresentando um vasto debate no que diz respeito ao educador enquanto profissional. No entanto, com as palavras da própria autora: “verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna na produção bibliográfica no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência, conflitos que são manifestos nesta organização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1128). Segundo a autora, a partir dos anos 1990, é inaugurada no Brasil uma nova era na política educacional sob o imperativo da globalização, em que a escola passa a ser vista a partir de resultados apresentados tomando como referência índices de aprovação. Toma-se como referência dados de organismos internacionais que transferem para a escola a responsabilidade da equidade social. Oliveira discorre que:

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos sob argumento da organização sistêmica, de garantias da suposta universalidade, possibilitando baixar custos e redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Ainda segundo a autora, esse novo molde na organização escolar sugere uma flexibilização nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação em que os profissionais se veem forçados a uma adaptação frente às novas exigências. Oliveira (2004) lança ainda uma preocupação:

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

A autora alerta que essas mudanças não se traduziram ou se fundamentaram, no entanto, em ações necessariamente democráticas.

Um bom trabalho dentro das escolas transcende a exclusividade da “competência” do professor. É de suma importância o empenho compartilhado entre os indivíduos que compõem as unidades escolares, o que pode indicar o sucesso ou o fracasso do que este profissional tenciona realizar. Neste contexto, não há como fugir do caráter político das ações que ocorrem dentro e fora dos espaços escolares e que, em muitas situações, refletem reconhecimentos que estão muito além das suas delimitações espaciais. Seguindo um mesmo norte teórico, a professora pesquisadora Elma Julia Gonçalves de Carvalho faz o seguinte apontamento: “O que ocorre na escola extrapola seu campo específico, expressa desejos e necessidades originadas da organização social” (CARVALHO, 2008, p. 1). A autora acompanha Dalila Oliveira e apresenta os anos de 1990 no Brasil como período marcado por uma descentralização de poderes no âmbito da gestão escolar, reflexo, segundo ela, de uma política neoliberal que apontava os baixos índices de rendimento escolar como resultado de má gestão administrativa. Desta forma, houve uma redefinição das responsabilidades. De acordo com a autora:

Em consonância com essa perspectiva, para que a escola fosse bem administrada, bastaria abandonar o caráter burocrático e centralista de organização do poder e da autoridade da escola pública em favor de mecanismos de estímulo à participação autônoma dos que fazem parte da comunidade escolar. Desconsiderando-se os conflitos

e as contradições sociais, a escola é vista como um palco de interesses comuns, no qual os argumentos podem ser traçados em perfeita igualdade e boa vontade e os menos convincentes rendem-se aos mais persuasivos (CARVALHO, 2008, p. 12).

Um trabalho bastante denso do ponto de vista de dados e que está diretamente relacionado à carreira docente e sua complexa rede de relações, a nosso ver, é o relatório publicado em 2009 pela Fundação Carlos Chagas. Esse trabalho sobre a docência apresenta dados significativos quanto à complexidade que envolve o indivíduo professor no Brasil; dos desafios, das expectativas da sociedade e fundamentalmente dos impactos sobre essa profissão nas últimas décadas. O relatório traz uma mostra da somatória de frustrações desses profissionais e a sensação de impotência frente à gama de situações as quais se veem submetidos em suas rotinas escolares. Uma não correspondência frente às suas próprias expectativas e por que não dizer da sociedade:

a sociedade espera mais da escola do que ela pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade de sua prática. No cotidiano da escola o professor para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. Há ainda a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente, que produzem mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação (FANFANI apud RELATÓRIO PRELIMINAR, 2009, p. 11).

Todos os problemas ocorridos nas escolas, segundo esse relatório, têm repercutido diretamente e decisivamente nos cursos de licenciatura das nossas Universidades, tornando-se assim uma questão bastante relevante para se pensar o futuro da escola e seu significado nesse modelo de sociedade. As pesquisas apontaram uma queda significativa no interesse dos candidatos para com as licenciaturas e apontam as suas razões. Dentre as perguntas direcionadas a esses estudantes, foi solicitado que justificassem o porquê da não opção pela docência, a qual consta o seguinte texto:

foi respondida por 1168 dos alunos pesquisados sendo que, destes, 78% (908) não pensaram em ser professor e apontam como motivo de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente. 56%

deles alegam 'Não sei ensinar, não tenho paciência', 'eu não tenho vocação', 'incapacidade de falar em público'. A questão salarial aparece como segundo fator mais citado (RELATÓRIO PRELIMINAR, 2009, p. 43).

O relatório apresenta ainda uma preocupação dos organismos internacionais para com a situação aqui colocada:

Em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. Esse conjunto de pesquisas e artigos discute a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa (GATTI et al., 2008; GATTI; BARRETTO, 2009, apud RELATÓRIO PRELIMINAR, 2009, p. 4).

Para os estudiosos, perspectivados e críticos da visão neoliberal de políticas educacionais, tais como Gaudêncio Frigotto (2011), essa preocupação dos organismos internacionais tem um objetivo marcadamente econômico. A valorização do magistério, segundo esse autor se daria em conformação com uma visão mercadológica de qualificar para o trabalho; uma política de ação educacional voltada para e em atendimento aos interesses do capital. Apontam, ainda, a ênfase nos cursos técnicos profissionalizantes, nos quais a formação se volta única e exclusivamente para atender a uma demanda no mercado de trabalho. Segundo esses autores, as ações empreendidas a partir da visão neoliberal têm como foco o professor. A intenção consiste em formar profissionais cuja função se destina a repassar aos seus alunos conteúdos que estejam em consonância com os interesses do mercado em expansão. Ou seja, preparar mão de obra qualificada para atender às necessidades das empresas.

Ao analisar a educação brasileira na primeira década do século XXI, Gaudêncio Frigotto (2011) afirma que os fundamentos básicos que a sustentaram na década de 1990 se mantiveram na primeira década do século seguinte. Em suas palavras:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais, vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do

séc. XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Com tais considerações, buscamos, na esteira do pensamento dos autores estudados, uma reflexão sobre o professor e suas tessituras enquanto profissional e um espaço de atuação definido para a educação formal, a escola frente aos desafios da modernidade. Muito se espera desses profissionais, seja na correspondência do que lhe é prontamente atribuído pelos órgãos gestores, ou mesmo de um questionamento ou reconhecimento do seu papel no contexto da educação. Mas, diante de um cenário complexo que transcende a sala de aula, com a qual o educador se depara cotidianamente, passamos a indagar a perspectiva do profissional da educação para com a ação docente. Dessa forma, buscamos em Forquin (1993) a expressão do que, vemos como legítimo, deveria povoar e fazer pensar a mente dos educadores de uma maneira geral. Qual seja:

Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa **legitimidade da coisa ensinada**, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos (FORQUIN, 1993, p.09, grifos do autor).

O autor nos passa, portanto, a ideia de que a premissa básica da boa educação, ou seja, da educação “eficiente”, passa necessariamente pela importância e relevância do que se está ensinando pelo próprio educador. Sem que o professor acredite nos resultados do seu trabalho, não há aprendizado possível. Só dessa forma haverá por parte deste profissional investimento necessário: tempo destinado a estudos, verdade (ensinar o que se acredita que deve ser ensinado), zelo e comprometimento no trato com seus planejamentos.

Esses parâmetros independem de simplesmente passar um conhecimento apreendido por meio de fundamentos exteriores às suas competências. Ainda que os conteúdos a serem trabalhados em sala não tenham sido preferencialmente formulados pelo próprio professor, é

necessário, entretanto, que esses vejam sentido a ponto de legitimar aquele conhecimento.

A identificação com a atuação docente foi muito bem apresentada por Selma Garrido Pimenta (2000) em texto intitulado Formação de professores: identidade e saberes da docência, que compõem a obra “Saberes pedagógicos e atividade docente”, organizado por ela. Nesse texto, a autora faz a seguinte afirmação:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 19).

A partir dessas considerações, entendemos que não só as mudanças, mas, também, as permanências devem ser consideradas na prática do profissional docente. Consiste em situar-se culturalmente e historicamente frente ao ato de ser professor. Entender que a rede de relações que é conferida a esse profissional se estende pra muito além da sala de aula, onde os “significados sociais da profissão” podem determinar posicionamentos e ações de forma a impactar sobre os resultados da docência.

Lembramos ainda que quando tratamos do fazer, e neste caso do fazer docente, a preocupação recai significativamente sobre o saber fazer. Nessa perspectiva, as historiadoras da educação Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, em texto intitulado “A Relação entre Aprendizado Histórico e Formação Histórica no Processo de Ensinar História para Crianças”, apresentam uma passagem bastante significativa tomando a sala de aula como espaço de aprendizagem. As autoras fazem o seguinte apontamento:

Assumimos a prerrogativa anunciada por Sacristán (1995) de que a docência, aqui entendida como o ofício diário do professor de trabalhar com determinados

saberes perante o grupo de alunos, é uma profissão na qual cada passo deve ser fruto de um processo ou deliberação que resultará em caminhos específicos. É impossível, portanto, determinar todas as variáveis que estão envolvidas no fazer docente. O que torna cada sala de aula, uma sala; cada aluno, um aluno, e cada prática pedagógica, uma prática específica, impossível de ser copiada e/ou repetida, Consequentemente aliamos-nos à perspectiva de que o processo de formação de professores será sempre heterogêneo (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Quando este professor consegue o direito de poder elaborar, programar as suas ações, que o faça subsidiado em elementos consistentes com bases bibliográficas cuidadosas. Para que haja uma completude nessa relação professor/aluno, ainda é preciso contar com a permanente busca de conhecimentos.

O professor e seu espaço de atuação estão sujeitos aos impactos e reflexos da sociedade em que residem; submetidos às políticas internas e externas ao seu espaço de domínio; inseridos em uma relação de interdependência entre a ação docente e a atuação dos demais membros que compõem a equipe escolar. Desse todo, resulta a educação atual, da qual se traduz a expressão da realidade no âmbito escolar.

Estudiosos que direcionam suas pesquisas na perspectiva da ação docente apontam uma disparidade entre o que ocorre hoje dentro dos espaços escolares e fora dele. Apresentamos, aqui, uma passagem muito significativa assinada por Marlene de Oliveira Lobo Faleiro, quando trata do trabalho pedagógico:

Na escola, o processo de trabalho enfrenta o desafio de ter de lidar com problemas acarretados pela crise orgânica que toma conta da educação. Esses sintomas podem ser evidenciados a partir da formação de subculturas e linguagens particulares de uma grande parte das populações que estão fora dos 'sistemas escolares', o que resulta em outros processos de ensino-aprendizagem, tais como, a cultura das ruas, a cultura da violência e do desemprego; da incapacidade para a leitura e a escrita em geral; do alheamento dos estudantes em relação aos livros; da distância entre a linguagem básica da escola e as novas linguagens trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; do descaso para com o processo histórico, tanto nacional quanto universal; da falta de legitimidade do ensino escolar; e da impropriedade do discurso adulto para convocar os jovens para mudar tal situação (FALEIRO, 2000, p. 173).

Os problemas relacionados ao contexto da sociedade moderna frente à atuação dos professores levam, por vezes, esses profissionais a empreenderem ações que não resultam em aprendizagem, mas refletem uma falta de planejamento e amadurecimento quanto aos conteúdos. No que diz respeito às novas metodologias pedagógicas e novas tecnologias, as ações vão de uma certa resistência às mudanças (criando-se frentes de combate às “novidades”), às adaptações e inserções de novos recursos tecnológicos, sem uma elaboração mais apurada, considerando esses recursos, somente mudando a forma e mantendo o conteúdo.

É preciso observar que existe, também, um considerável corpo de professores amadurecidos nos debates acerca da educação e seus propósitos, no exercício de contemplar o novo e inseri-lo adequadamente, sem desprezar as experiências vividas. No entanto, há de se concordar que a movimentação ocorrida na sociedade não foi acompanhada pela escola, mas o impacto dessas mudanças foi visivelmente sentido pelos atores, em especial os professores. As novas tecnologias, por exemplo, apresentaram visivelmente toda uma reconfiguração nas relações sociais, tanto na aceleração das informações quanto na interação entre os indivíduos que delas fazem uso. A aceleração desses avanços tecnológicos e os impactos dela decorrentes na sociedade são sentidos, de forma muito especial, nos espaços de educação formal. A necessidade que se apresenta é a de aprofundar pesquisas no sentido de colocar o profissional da educação, especialmente o professor, à frente da discussão quanto a sua participação nessas mudanças.

Em artigo publicado a partir de uma investigação doutoral, a pesquisadora Denise Rosana da Silva Moraes (2013)² apresenta considerações sobre um programa institucional do governo federal cujo objetivo é a formação de professores em serviço. A intenção da autora, com esse estudo, é a de contribuir para uma “rediscussão” curricular tanto na Educação Básica e formação continuada quanto no projeto político-pedagógico das instituições de ensino superior. Em suas palavras:

Os/as professores/as têm dificuldades em lidar com as mídias em seu trabalho pedagógico, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada não têm contribuído para uma reflexão e apropriação crítica dessa arte. Em geral, a formação instituída sobre as 4 mídias na prática pedagógica está limitada à prática puramente instrucional. Ao invés de conhecer esse aparato, seu conceito, concepção e técnica, opta-se pela instrumentalização mecânica, como se para os/as professores/as não fosse importante conhecer a fundo esta nova e importante possibilidade didático-pedagógica. A prática docente nesta perspectiva torna-se uma mera reprodução ou resposta a demandas e

ordens externas. Fugir ou competir com os meios de comunicação é uma postura pouco produtiva, mesmo que os/as professores/as não organizem seu trabalho pedagógico com o apoio das mídias, seus alunos/as recebem mensagens e interagem ativamente com algum tipo de mídia. Apesar de seu conhecimento ser fragmentado a esse respeito, mesmo assim estão em contato com essa nova modalidade. Ao contrário, uma grande parcela dos/as professores/as não tem acesso à tecnologia quanto mais a sua compreensão como uma importante ferramenta didática (MORAES, 2013, p. 03-04).

Com base nos apontamentos da pesquisadora, entendemos que essas novas tecnologias, ao serem assimiladas por professores, fornecem significativa contribuição aos conteúdos curriculares e à interação entre os atores do processo educativo, fundamentalmente na inter-relação professor/aluno. Lembra a mesma autora que tais tecnologias indicam um “contexto social” refletido dentro das escolas e uma diferenciação dos demais conteúdos. Em suas palavras:

O sentido da relação entre educação e comunicação vai além de novas oportunidades de conhecer, mas estabelece, ou ao menos, intenta estabelecer uma estreita interconexão destas com a vida cotidiana. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem, no caso das mídias, é amplo, pois leva em conta o contexto social onde a escola está inserida, para além de uma simples ordenação de conteúdos e estratégias, trancafiados em um currículo descontextualizado e sem movimento (MORAES, 2013, p. 9).

Os conhecimentos intrínsecos à educação escolar produzem debates e questionamentos profícuos de diversos pontos de vista, sendo os conteúdos um dos mais significativos. As mudanças na sociedade, agora de forma mais acelerada, exigem novas e constantes necessidades de aprendizagem e de reflexão no modelo ainda presente de educação formal. Nesse sentido, concordamos com Selma Garrido Pimenta (2000) quando expõe que:

A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira

revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2000, p. 22, grifos do autor).

A escola parece despontar como um local de obsolescência frente às mudanças presentes na sociedade; mudanças essas que exercem um poder de sedução e persuasão principalmente sobre crianças e jovens. Estes sujeitos, até por um “*status* biológico de constante mutação”, veem-se mais propensos a se sentir atraídos por tudo que simbolize velocidade, movimento, transitoriedade. As mudanças vêm ocorrendo numa velocidade tal que sentimos dificuldade em processá-las e atribuir-lhes significado. Aqui nos parece pertinente apontar, mais uma vez, algumas considerações de Jean Paul Payet:

As nossas sociedades ocidentais contemporâneas tornaram-se «sociedades de indivíduos». O propósito já não é sonhar de maneira nostálgica com uma unidade imposta, mas imaginar quais poderiam ser o novo contrato social e o novo paradigma da unidade de uma sociedade. O verdadeiro desafio – e a escola está no cerne deste novo desafio – consiste em construir aquilo a que propomos chamar um pluralismo comum, que opomos a um pluralismo dividido. Por pluralismo comum entendemos que a diversidade cultural constitui um conjunto comum de recursos e de possibilidades. Pelo contrário, o pluralismo dividido não opera a circulação, a partilha e a hibridação dos signos e conteúdos culturais e actua como um convite à pertença comunitária (PAYET, 2005, p. 688).

Seguindo uma abordagem da sociedade atual ancorados em Zygmunt Bauman (2001), se num dado momento o sujeito era referenciado e definido a partir dos grupos sociais, étnicos a eles pertencentes, no novo modelo de

sociedade, a responsabilidade do ponto de vista da autonomia, da vida, recai totalmente sobre o indivíduo. O peso já não é o de correr para se enquadrar neste ou naquele grupo social, ou mesmo de se reconhecer como pertencente a um deles, mas, sim, um movimento constante e incessante de se renovar não para chegar, mas para o direito de continuar a caminhar.

Sendo a escola o espaço que abriga esses sujeitos, é certo que as mudanças que ocorreram fora da escola passem a coexistir dentro dela. O aluno corporificado no ambiente escolar não se tornará outro sujeito que não o representante da sociedade em que vive. Seus movimentos comportamentais, valorativos serão os trazidos de outros espaços familiares e de socialização. A questão é que a socialização, seguindo uma leitura de Bauman (2001) de sociedade moderna, passou a subentender uma individualização. Os corpos podem estar próximos sem que haja, no entanto, uma comunhão de vontades, interesses e conseqüentemente ações.

Ao discorrer sobre o processo de individualização da sociedade, Zygmunt Bauman faz a seguinte menção:

Não se engane: agora, como antes - tanto no estágio leve e fluido da modernidade quanto no sólido e pesado - a individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher; a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização esta decididamente fora de jogada (BAUMAN, 2001, p. 43).

A Modernidade, tal qual é posta na perspectiva da sua condição fluida, deixa pouco espaço, se é que deixa, para uma reflexão sobre a sociedade como um todo, tomando interesses coletivos como referência. Afinal, a vida se apresenta como uma grande aventura e as instituições basilares que sustentam e mantêm a sociedade, dentre elas a escola, não mais aparecem enquanto preocupação desses sujeitos dispostos a encarar o próximo desafio como quem passa para uma nova fase do jogo, em que os méritos e as regras não são postos em discussão. Nas palavras do autor:

Viver num mundo cheio de oportunidades – cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, cada uma 'compensando a anterior, e preparando o terreno para a mudança, para a seguinte' – é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor

que permaneçam líquidas e fluidas e tenham 'data de validade', caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura. (BAUMAN, 2001, p. 74).

Se, ao nos referirmos à sociedade moderna, passamos a pensá-la enquanto uma somatória de indivíduos cujos interesses não o são de coalizão; esse sujeito, o aluno, em que pese suas expectativas para com uma instituição como a escola, a esta caberia corresponder aos interesses individuais, incorporando o escopo deste novo modelo de sociedade. Em parte e, *grosso modo*, a escola então estaria dando uma contrapartida aos interesses do capital, visto que incentivaria o "cada um por si". Resta-nos refletir sobre a realidade escolar frente a esse contexto.

Quando se trata de situar o papel do professor e da escola frente aos desafios da modernidade, na qual a velocidade da informação e a volatilidade das relações parecem nortear a sociedade, sentimos a necessidade de buscar as âncoras que ainda sustentam tanto a ação docente quanto o "chão da escola", a qual esta ação se faz presente. Assim, recorreremos aqui, mais uma vez, aos argumentos experientes e cuidadosamente elaborados de Selma Garrido Pimenta, quanto ao uso das tecnologias. Nesta direção, a autora faz o seguinte argumento:

A escola, de forma que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder a mediação entre a sociedade de informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2000, p. 22).

Apesar de todas as mudanças que ocorrem na sociedade atual, a escola mantém uma ordenação específica, submetida às políticas educacionais,

ajustadas ao seu modelo econômico no Brasil vigente desde os anos 1990. Sendo o professor o elo entre a sociedade, as normativas escolares e o aluno, seu grande desafio acaba sendo o de tentar conciliar os mais variados interesses. A nosso ver, ora fazendo valer os moldes já conhecidos de atuação e práticas escolares, ora empreendendo uma tentativa de absorver as mudanças, processá-las e devolvê-las ao seu público (os alunos) como forma de conhecimento. Mas, para tanto, é preciso que seu corpo esteja aberto aos desafios nada confortáveis. O sentido do conhecimento produzido nas escolas ainda passa, fundamentalmente, pelo professor. Nas palavras de José Gimeno Sacristán (2005, p. 125) “A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ator”.

Sacristán (2005) nos mostra que a forma de se lidar com as situações vivenciadas pelos atores, cujo palco é a escola, pode determinar este ou aquele desfecho. Entendemos ainda que o “caos” a que Bauman (2001) se refere na “Modernidade líquida”, as relações voláteis, pelo menos não de um viés tão fatalista, ainda não nos levam a concluir, categoricamente, que tenha havido uma dissolução das âncoras que sustentavam as instituições até o momento.

Considerações finais

O que estes estudos apresentados, somados à experiência docente nos mostram é a necessidade urgente de uma profunda reflexão sobre as mudanças, fundamentalmente sobre as permanências. Não vemos uma fatalidade posta, sob a qual os professores se encontram engessados sem qualquer poder de ação. A premissa de cada ação é que tem que ser repensada. Entendemos que a escola e sua significação para a sociedade atual está, não somente, mas de maneira muito especial, vinculada ao valor a ela atribuída pelos próprios membros que ali atuam. Não cabem às ilhas de conhecimento, por exemplo, quando o professor empreende tempo e recursos financeiros em estudos sem a preocupação de fazer com que os conhecimentos por ele adquiridos, sob tutela da instituição, retorne como forma pluralizada de aprendizagem, ou quando grupos se fecham em áreas específicas na tentativa de projetar e fazer valer o que esses entendem como sendo relevante para todos, faz-se necessário que a equipe de professores valorize o seu trabalho num empenho conjunto, buscando respostas pra si enquanto profissionais na valorização de suas carreiras, para seus alunos e para a sociedade, priorizando, sobretudo, a aprendizagem.

As escolas são feitas de humanos, e como tal passíveis de ações nem sempre previsíveis, nem sempre solucionáveis no curto prazo. A necessidade maior em qualquer tempo é a de comprometimento profissional: pessoas dispostas a estudarem sempre (não existe profissional pronto em nenhuma área de atuação), um debruçar mais apurado e demorado sobre o

planejamento, a ação pedagógica, que inclua a participação ativa nos movimentos em defesa da profissão. Reconhecer-se profissionalmente na atividade em que desenvolve, reside, a nosso ver, um dos maiores desafios neste segmento. É significativo o número de professores que desenvolvem outras atividades e não se veem propriamente como educadores. Dentre as ações que compreendem uma concepção de bom educador, esta a participação em movimentos que buscam o reconhecimento da profissão perante a sociedade e os órgãos que normatizam as políticas educacionais. Não raro, esses movimentos carecem de medidas “incômodas”, levando aqueles que não se reconhecem na categoria profissional da educação a ignorar tais movimentos. A falta de coesão nos interesses dos professores torna-os vulneráveis às imposições vindas de fora para dentro, as quais nem sempre estão em consonância com seus propósitos.

Toda profissão requer empenho, vontade, sentido e reconhecimento por parte dos que nela atuam. E quando essa profissão se define a partir de inter-relações e de cooperação, como é o caso do profissional da educação, e mais precisamente da educação escolar, aí então o reconhecimento do ser profissional é determinante para que se obtenha resultados significativos.

Entendemos que há muito a escola se tornou um desafio, e a “fluidez” da modernidade veio somar aos tantos outros com os quais os profissionais da educação se deparam cotidianamente. Não se trata de desconsiderar as fragilidades latentes da “modernidade líquida” e suas singularidades, particularmente a velocidade das mudanças; ao contrário, a tentativa é de, ao absorver seus pontos nevrálgicos, responder com o que temos de solidez em nossas tarefas. A melhor das possibilidades de coexistência no elo professor-aluno, escola-sociedade ainda se sustenta no diálogo permanente e na base do conhecimento e reconhecimento.

Acreditamos que o professor no momento atual se faz tão ou mais necessário que em momentos históricos anteriores. Acreditamos também que a escola ainda seja, sim, um espaço de produção de conhecimento. A maior mudança talvez esteja assentada na relação professor/aluno. Os processos de aprendizagem devem se pautar na noção de sentido da vida prática tão amplamente apresentada na obra de Jörn Rüsen, publicada no Brasil em 2012, sob o título *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. O autor trabalha especificamente as categorias históricas nos processos de aprendizagem. No entanto, traz luz para nos fazer pensar as metodologias de ensino; assim como os conteúdos a serem trabalhados. A exemplo, trazer ao debate o contexto social, econômico e cultural do conteúdo trabalhado com fontes possíveis e variadas do ponto de vista de interesses de quem as produziu, sendo o professor um mediador e estimulador deste debate. De maneira especial, faz-nos ver a necessidade de troca de conhecimentos nessa relação professor-aluno, na chamada mediação entre os conhecimentos a que também nos chamava a atenção Selma Garrido Pimenta. Vemos, então, na finalização deste texto, três pontos-chave fundamentais para o presente e para

o futuro do professor enquanto profissional e da escola enquanto instituição: 1- reconhecimento da profissão Professor por parte do próprio profissional, necessário para todas as ações dela decorrentes: estudos, zelo, respeito, defesa da causa; 2- Mudanças imediatas na relação ensino-aprendizagem; baseadas no respeito, na mediação e troca de conhecimentos entre os envolvidos; 3- a compreensão de que os dois pontos anteriores são de fundamental importância para a manutenção da escola e que essa solidez deve acontecer de dentro para fora. Não se trata aqui de responsabilizar única e exclusivamente o professor para a manutenção da escola como espaço de produção de conhecimento, mas sim de reconhecer que as mudanças e as permanências da educação escolar devem acontecer sob constante reflexão daqueles cuja profissão confere a função de educar.

Considerados tais pontos, podemos vislumbrar uma coexistência favorável entre os profissionais da educação, mais precisamente os professores, seus alunos e o advento da modernidade. As mudanças, inexoráveis no tempo, a velocidade dessas mudanças e as suas singularidades não devem culminar em uma visão apocalíptica de mundo, mas em ressignificações de toda ordem, e fundamentalmente em uma profissão e em um espaço onde a condição humana busca significado.

Notas

* Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: marilsadepaulacasagrande@gmail.com

** Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenadora do Grupo de Pesquisa Histórica e Ensino de História. E-mail: marlenecainelli@sercomtel.com.br

¹ A partir de Schwartzman "o conceito de 'modernização' foi introduzido pelas ciências sociais no período de pós-guerra para caracterizar os processos de transição que os países e nações 'atrasados', ou 'sub-desenvolvidos' deveriam, esperava-se, passar para alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados". (SCHWARTZMAN, 1997).

² Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças**. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí. 2011.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Mudanças no mundo do trabalho e na gestão escolar**. 2008. Disponível em:

<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elmacarvalho.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

FALEIRO, Marlene de Oliveira Lobo. **Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p.151-176.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46/a13.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O Programa mídias na educação e na formação de professores/as**: limites e possibilidades. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, Anais... 2013, Cascavel, UNIOESTE, out. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_506_denisepedagoga@gmail.com.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 2 abr. 2012.

PAYET, Jean Paul. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, desafio da pluralidade. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. XI, n. 176, p. 681-694: 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218711073I8iSI4ek7Jq00QV5.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RELATÓRIO PRELIMINAR. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Redescoberta da Cultura**. Educação e Modernidade.

Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/redesc/redesc.htm>>.
Acesso em: 12 maio 2015.

Recebido em: janeiro de 2014.
Aprovado em: julho de 2014.