

OS EDUCADORES EM FACE DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: DOS VÍNCULOS CONSTITUTIVOS DO OFÍCIO À NATUREZA MULDIMENSIONAL DE SEU EXERCÍCIO NO COM TEXTO CONTEMPORÂNEO

THE EDUCATORS IN THE FACE OF SCHOOL EDUCATION: FROM THE LINKS CONSTITUENT OF CRAFT TO THE MULTIDIMENSIONAL NATURE OF THEIR EXERCISE IN CONTEMPORARY CONTEXT

Sidinei Pithan da Silva*

Resumo: A construção da profissão professor na contemporaneidade circunscreve os vínculos históricos das transformações sociais, educacionais, científicas, filosóficas, tecnológicas e culturais ocorridas neste período. Neste sentido, buscar compreender melhor os acontecimentos que possibilitaram a construção da docência na contemporaneidade e dos saberes requeridos para atuar nesta modalidade envolve a problematização e o resgate acerca dos vínculos históricos que se estabeleceram entre educação, escola e sociedade, mais precisamente no que diz respeito à função social que esta terá que desempenhar, bem como das instituições responsáveis pela sua estruturação, organização e financiamento. A pergunta atual, no adentrar do século XXI, a respeito dos saberes que constituem a docência, e que são fundamentais para a estruturação da profissão professor, remete-nos, numa primeira parte deste trabalho, a tentar situar e compreender historicamente os vínculos contextuais que se estabeleceram entre o espaço e tempo social contemporâneo com o espaço e tempo escolarizado. Nessa mesma trajetória, para uma segunda parte da pesquisa, damos continuidade à problemática

inicial tentando compreender a situação da docência nos últimos vinte anos. Embasado em pesquisas de estudiosos portugueses, como Antonio Nóvoa, nos propomos a refletir sobre as novas relações que se estabelecem no contexto contemporâneo das reformas, enfocando e associando a situação de “mal-estar docente” e “crise na educação” às novas formas de percepção do espaço e do tempo características das sociedades humanas contemporâneas.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Escola. Crise na Educação.

Abstract: The construction of the teaching profession in contemporary circumscribes historical links with the social, educational, scientific, philosophical, technological and cultural factors that occurred during this period. In this sense, try to understand the events that made possible the teaching construction in contemporary context and the required knowledge to work in this mode involves questioning and rescuing about the historical bonds established between education, school and society, specifically as regards to the social function that will have to perform, as well as the institutions responsible for structuring organizing and financing. The current question, entering the XXI century, in respect of the knowledges that constitute teaching profession, which are fundamental to the structure of this profession leads us, in the first part of this work, try to situate and understand historically contextual links established among the social contemporary space and time with the school's space and time. In this sane trajectory, to a second part of the research, we continue the initial problematic trying to understand the situation of teaching in the last twenty years. Grounded on surveys of Portuguese scholars such as Antonio Nóvoa, we propose to reflect on the new relations established in contemporary context of reforms, focusing and associating the situation of “malaise teaching” and “crisis in education” with the new forms of perception about space and time, characteristics of contemporary human societies.

Keywords: Teaching knowledge. School. Crisis in Education.

Primeiras Considerações

A construção da profissão professor circunscreve os vínculos históricos das transformações sociais, educacionais, científicas, filosóficas, tecnológicas e culturais ocorridas ao longo da modernidade. Neste sentido, buscar compreender melhor os acontecimentos que possibilitaram a construção da docência na contemporaneidade e dos saberes requeridos para atuar nesta modalidade envolve a problematização e o resgate acerca dos vínculos históricos que se estabeleceram entre educação, escola e sociedade na modernidade, mais precisamente no que diz respeito à função social que a educação necessita desempenhar no projeto social moderno, bem como das instituições responsáveis pela sua estruturação, organização e financiamento.

As reformas educacionais em curso no Brasil estariam defrontando-se com estes desafios. Nos últimos cinco anos, influenciadas pelas perspectivas das pesquisas realizadas em nível internacional, as reformas brasileiras, priorizam e centralizam o debate da qualidade educacional em torno da docência. E, neste sentido, novas possibilidades e necessidades de pesquisas conduzem à questão dos saberes docentes necessários para desenvolver níveis de educação satisfatórios (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14).

As pesquisas contemporâneas sobre o Ensino e a Pedagogia têm apontado, de forma significativa, a importância de compreender o papel dos educadores em tal processo. Tardif e Gauthier (2001, p. 186-210), mais precisamente, têm destacado a relevância de ampliar as pesquisas educacionais priorizando enfoques relacionados aos “saberes dos docentes”. Nesse sentido, os autores argumentam em favor de uma noção de “saber” vinculado a uma ideia de ra-

cionalidade, deslocando o foco da questão dos “saberes/ações dos educadores” para uma visão “intersubjetiva” e “comunicativa” do saber. A argumentação, segundo eles, torna-se o “lugar do saber”. Nessa lógica, só é considerado saber aquilo que se pode justificar baseado em argumentos racionais. Isso significa, em outros termos, que a condição de validar (ou mesmo criticar) qualquer perspectiva educacional, nesse cenário contemporâneo, vincula-se a uma dimensão “argumentativa”, ou seja, embasada em argumentos racionais.

Essa noção de saber, argumentam Tardif e Gauthier, afasta, de certa forma, a compreensão da ação do educador de uma noção estritamente “mentalista”, isto é, vinculada “exclusivamente” a uma determinada teoria do conhecimento, ou de uma concepção estritamente idealista, subjetivista e instrumental da ação educativa¹. De acordo com Tardif e Gauthier (2001, p. 190-191), “[...] o modelo que centra a ação educativa no educador enquanto um mero transmissor de saberes informativos, a exemplo da antiga ideologia behaviorista, conduz a uma visão científica e tecnológica do ensino.”

Nesse sentido, a ação educativa, bem como os saberes dos professores numa perspectiva argumentativa, com base em argumentos racionais, vincula-se, muito fortemente, a um contexto social, sendo os saberes dos professores um saber social que sempre está em reconstrução. Tardif (2002, p. 12) argumenta acerca de cinco pontos importantes na consideração dessa premissa: a) a situação coletiva do trabalho escolar; b) os saberes são produções sociais, por isso, vinculam-se sempre a um determinado contexto histórico e cultural que reconhece ou não sua validade; c) a natureza e a complexidade do trabalho educativo que está sempre em função

de uma prática social, envolvendo uma negociação entre professores e alunos; d) a Pedagogia, a Didática, o Ensino e a Aprendizagem, são construções sociais, por isso, modificam-se e evoluem em função dos conflitos culturais característicos de cada momento histórico; e) o saber é social por ser adquirido, incorporado, modificado sempre no contexto de uma socialização profissional.

a) Em primeiro lugar esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes -os professores - que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc;

b) Em segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (NÓVOA, 1987; LESSARD & TARDIF, 1996);

c) Em terceiro lugar, esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos;

d) Em quarto lugar, tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e

a história das idéias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam ('os saberes a serem ensinados') evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc), de seus poderes e contra-poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.

e) Finalmente, em quinto lugar, de acordo com uma literatura bastante abundante, esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

A pergunta atual, no adentrar do século XXI, a respeito dos saberes que constituem a docência, e que são fundamentais para a constituição do ofício de educador, remete-nos, numa primeira parte deste trabalho, a tentar situar e compreender historicamente os vínculos contextuais que se estabeleceram entre o espaço e tempo social contemporâneo com o espaço e tempo escolarizado. Estaríamos sustentando a hipótese de que as transformações projetadas pelos ideários iluministas acabaram por circunscrever e caracterizar uma nova natureza e função social da educação escolarizada e da docência na contemporaneidade.

Os professores ao assumirem a tarefa histórica da escolarização, ao conquistarem seu espaço profissional, adquiriram uma autonomia em relação ao clero e ao poder dos saberes teológicos, mas passaram a tornar-se mais vulneráveis e dependentes dos conhecimentos científicos e dos interesses múltiplos e contraditórios da "sociedade capitalista". Assim, a docência, como a

conhecemos atualmente, emerge e se constitui na modernidade, fundamentalmente, sob os prelúdios da dependência dos saberes dos especialistas, dos cientistas, desempenhando um papel social de “transmissão atomizada de saberes no universo do trabalho capitalista” (TARDIF, 2002, p. 42).

Os desdobramentos mais específicos desta questão permeiam diretamente a problemática nova, incerta e multidimensional acerca dos saberes, sentidos e finalidades da escola e da educação contemporânea. Investigá-la contribui para entender a crise profissional e identitária que se encontram muitos educadores na atualidade. Uma compreensão deste fenômeno quem sabe nos ajude a pensar no processo de redimensionamento, organização e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, bem como o que atinge a educação básica brasileira.

Nesta linha de argumentação, na segunda parte do texto, damos continuidade a esta problemática tentando compreender, de forma mais particular, a situação da docência nos últimos vinte anos. Embasado em pesquisas de estudiosos portugueses, como António Nóvoa e Manuel Esteve, que alertam para a “crise da educação e da profissão docente”, nos propomos a compreendê-la a partir de sua inserção no contexto das atuais transformações da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2001). Estaríamos entendendo, neste sentido, que o exercício da docência na contemporaneidade incorpora uma série de exigências complexas e contraditórias que só podem ser compreendidas a partir dos vínculos com o novo “paradigma produtivo”, com a crise paradigmática nas ciências, bem como com as novas formas de “percepção do espaço e do tempo” características do capitalismo tardio (HARVEY, 1993).

A condição humana na contemporaneidade, mais precisamente nos últimos vinte anos do século passado, tem se alterado pro-

fundamente. As novas condições tecnológicas têm possibilitado encurtar as distâncias espaço-temporais, possibilitando um nível crescente de interligação entre os vários lugares do Planeta. O geógrafo David Harvey, em sua obra *A Condição Pós-Moderna* (1993), caracteriza essa condição afirmando que estamos vivendo uma nova experiência do espaço e do tempo. Uma das características centrais nesse processo, segundo ele, é a sensação de velocidade e de “compressão do espaço e do tempo”. Com essa grande mudança na história, esclarece Milton Santos (2002, p. 28) “[...] tornamo-nos capazes, seja onde for, de ter conhecimento do que é o acontecer do outro.” Nunca houve antes, interpreta Santos, “essa possibilidade oferecida pela técnica à nossa geração de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro”. Mas a informação instantânea e globalizada “[...] por enquanto não é generalizada e veraz porque atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação.” (SANTOS, 2002, p. 28).

Com isso, espera-se contribuir para o processo de “elucidação” dos múltiplos aspectos que interferem no exercício da docência, o que permitirá repensar a problemática dos “saberes constitutivos” da profissão frente aos novos contextos sociais.

Dos vínculos constitutivos da Docência e da profissão professor: algumas considerações históricas

O projeto do Iluminismo, iniciado no século XVII com as perspectivas renascentistas, mas que teve seu auge no século XVIII, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, visou à reconstrução da sociedade através da contraposição aos valores e saberes medievais, concebendo o espaço e tempo escolar/educa-

cional como espaço e tempo social privilegiado para a formação e construção dos saberes necessários ao novo paradigma nascente. Assim, a escola emerge na modernidade como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática o conhecimento científico.

De acordo com Frigoto (1997, p. 140), “[...] é sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais, particularmente europeus.” Neste contexto o estatuto e a tipologia dos saberes dos docentes (até então de caráter religioso) é questionado com vistas à instalação de um novo projeto educacional.

Segundo Julia apud Nóvoa (1995, p. 15) a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?

Este conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização e de estatização do ensino. Na modernidade o Estado torna-se o promotor da educação escolarizada e institui um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (NÓVOA, 1995, p. 15).

O Estado assume, portanto, a responsabilidade pela dinamização da educação em nível escolar. A tentativa de constituição da universalidade educacional, viabilizada pela unificação e hierarquização dos saberes em escala nacional torna-se sua responsabilidade. Conforme Nóvoa (1995, p. 17), é somente a partir do final do século XVIII que teremos a primeira tentativa de normatização e delimitação do campo profissional do ensino. Ensinar será um ato permitido somente com a autorização concedida pelo Estado após realizar-se um exame que preencham determinadas condições.

Nóvoa (1995, p. 17) ressalta que a criação desta autorização/licença constitui um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Segundo ele, as dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apóiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente.

O espaço e tempo escolar moderno, mediado pela intervenção e controle do Estado, permitirá desta forma constituir-se numa nova possibilidade e necessidade social e profissional. Esta necessidade irá tornar-se *social* à medida que a escola constituir-se-á como *locus* privilegiado para a estratificação social. Uma vez que o saber por ela difundido vincular-se-á de forma crescente com a possibilidade de poder e ascensão social. As metas de estabelecimento da universalidade da democracia e hierarquia moderna têm no contingente do saber escolar a credulidade possibilitadora do progresso. E, irá tornar-se possibilidade e necessidade *profissio-*

nal à medida que se configurará em espaço de trabalho (docente) remunerado e reconhecido socialmente, mas que precisara continuamente de um “*corpo de saberes específicos e especializados*”.

Com efeito, os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria de seu estatuto profissional. Tornam-se, de certa forma, os novos “agentes culturais e políticos”. Assim, no século XIX, a expansão escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte: “[...] a instrução foi encarada como sinônimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário.” (FURET; OZOUF *apud* NÓVOA, 1995, p. 18).

De acordo com Tardif (2002, p. 246) os sistemas escolares neste contexto são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda a população a ser instruída um tratamento uniforme. Este é garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. O modelo canônico de referência, segundo ele, “é o modelo fabril da produção industrial” (TARDIF, 2002, p. 246). Esta “[...] integração sistemática da população em idade escolar à escola, legitimada pelas políticas de democratização e pela ampliação da demanda social por educação, traduz-se na formação rápida de corpos de agentes e especialistas escolares.” (TARDIF, 2002, p. 246). Nesse sentido, Tardif destaca que a formação de um corpo docente laico, formado com base nas ciências profanas e na nova pedagogia, manifesta-se como uma exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar moderno.

No entanto, mesmo que consideremos que a transição do sistema eclesial para o estatal trouxe novas garantias jurídicas para

a constituição da profissão docente, a relação de dependência permaneceu. Se, antes, a autoridade para delegar quais saberes e valores deveriam ser vinculados pela escola estava concentrada na Igreja, agora se concentra no Estado. Os docentes continuam sendo meros executores, na dependência de especialistas. Segundo Tardif (2002, p. 42-43):

[...] com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes. Já os saberes técnicos e o saber-fazer vão sendo progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, separados dos grupos sociais – que se tornam executores atomizados no universo do trabalho capitalista – para serem monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação.

O modelo fragmentado do mundo do trabalho, da produção em série, embasado nos princípios da administração fordista/taylorista transpõe-se para a escola no adentrar do século XX, vinculando a escola à fábrica, igualando seus trabalhadores a meros receptores e executores de tarefas especializadas. Os princípios econômicos racionalistas estreitam, a partir de então, cada vez mais as relações entre trabalho, educação, escola e saberes docentes.

A natureza multidimensional do exercício da docência na contemporaneidade: mudança social, novas exigências educacionais e a sensação de “crise”

“A situação dos professores perante a mudança social é comparável a de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.” (ESTEVE, 1995, p. 97).

Na contemporaneidade, a problemática da condição dos educadores frente às mudanças sociais, econômicas e culturais que atravessam e interferem no espaço e tempo escolar é descrita de forma um tanto “conflituosa” e “multidimensional” por muitos pesquisadores. Nos últimos vinte anos mais precisamente, Nóvoa (1995) sinaliza-nos que se tornou frequente nos discursos referentes à educação o termo “crise”, principalmente para referir-se às problemáticas que permeiam e desafiam a condução das práticas instrucionais/educacionais escolarizadas. Os educadores sentem a dinâmica das necessidades de mudanças na educação de uma forma nada tranquila. Nóvoa (1995, p. 22), afirma que:

A crise da profissão arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e de elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc) recurso sistemático a *discursos- álibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de auto depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de descon-

fiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Parece que alguma “coisa” ou mudança significativa, neste período histórico, desestabilizou os conceitos e crenças acerca da natureza, função e sentido da educação. Em parte, acredita-se que estas mudanças estão sendo impulsionadas por outras dinâmicas mais amplas (econômicas, epistemológicas, tecnológicas, culturais, sociais e políticas). Nesse sentido, a hipótese que temos é de que, mesmo implicitamente e subliminarmente, novas relações, percepções e compreensões acerca da natureza do tempo e do espaço adentram a dimensão educacional, acabando por afetar a vida funcional dos educadores e, de certa forma, desestabilizando as “suas certezas” e “convicções” mais profundas.

David Harvey, em sua obra intitulada *Condição Pós-Moderna* (1993, p. 190), entende que “[...] sob a superfície de idéias do senso comum e aparentemente ‘naturais’ acerca do tempo e do espaço, ocultam-se territórios de ambigüidade, de contradição e de luta.” Harvey está pontuando assim a importância que a experiência do espaço e do tempo desempenha na construção das “subjetividades” e das formas de agência no mundo. Em sua interpretação, “[...] o modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto a afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo.” (HARVEY, 1993, p. 190). Aspecto este importantíssimo para a educação, visto que os educadores defrontam-se constantemente em seu ofício com a necessidade de representação espaço-temporal, em fenômenos, tais como, seleção e organização de conteúdos, planejamento de

ações e, fundamentalmente, elaboração e desenvolvimento dos sentidos e finalidades da educação.

No que tange a este aspecto as metamorfoses sociais, científicas, tecnológicas e educacionais parecem ter influenciado significativamente na conduta dos professores. Conforme Libâneo (2001, p. 7), os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Este fenômeno estaria, segundo ele, relacionado ao novo paradigma produtivo, o qual:

[...] acompanha o processo de internacionalização da economia e provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho e nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc). (FÁVERO *et al.*, 1992; PAIVA, 1993 *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 19).

Em nosso entendimento, estas transformações da economia e das formas de produção e difusão do capital em nível mundial estão vinculadas a nova organização do espaço e do tempo. Segundo Milton Santos (2002, p. 24), as novas configurações do capitalismo mundial (denominadas globalização/mundialização) estariam ancoradas na nova rede técnica mundial e suas intencionalidades políticas, as quais promovem desafios de toda ordem às sociedades locais e suas formas tradicionais de cultura e educação. Para este

autor, o permanente “fluxo” de informações que interliga os lugares mais distintos do globo promove “mudanças” muito rápidas em todos os parâmetros das sociedades humanas.

Com efeito, a sensação de velocidade, difundido pelo espaço de fluxos da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2001), estaria “naturalizando-se” no cotidiano contemporâneo dos lugares. Assim, entende-se que há, no contexto contemporâneo, uma espécie de “compressão do espaço e do tempo” (HARVEY, 1993) em escala global, de forma a encurtar as distâncias e aumentar as possibilidades de contatos e interações.

Sob este prelúdio, a nova rede técnica estaria funcionando como fator “unificador” do espaço e do tempo. A velocidade da rede, ou o ritmo de seu processamento estariam configurando e ajudando a estabelecer em escala mundial uma nova organização. O “novo” (hiper) espaço (CASTELLS, 2001), sob a metáfora da rede, além de possibilitar a mundialização dos mercados, e bens culturais e materiais, normatiza esta circulação de forma a transportar ininterruptamente valores, saberes e informações, de um lugar a outro, promovendo ordens-desordens espaço-temporais.

Os espaços (tempos) escolares estariam sendo fortemente influenciados por esta nova dinâmica. A transformação da ciência, da cultura, da tecnologia e das novas exigências ditadas pelo capital, para sobreviver em ambientes marcados pela competitividade, adentra cada vez mais em lugares distintos no planeta. Este fenômeno impede a definição de um padrão único, estável e imutável para as práticas escolares. O mundo estático e imutável da sociedade medieval é substituído pelo mundo mutante e dinâmico da sociedade moderna e pelo mundo hiperdinâmico da sociedade contemporânea (HARVEY, 1993).

Neste contexto, a escola adquire novas funções passando de transmissora do conhecimento para reconstrutora do saber e da cultura, cumprindo também, fundamentalmente, a tarefa de educação compensatória, na qual faz uso do conhecimento público da tradição para socializar as novas gerações (SACRISTÁN; PÉRES GÓMES, 1998, p. 13).

Na compreensão de Tardif (2002, p. 43-44), “[...] os saberes-mestres da filosofia cristã tradicional que fundamentavam a forma de interpretar o mundo, e que precisavam ser ensinados pela escola, possuíam critérios de racionalidade inerentes, decorrentes de sua própria natureza intrínseca.” Segundo ele, na atualidade, estes saberes-mestres não existem mais. “Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e princípios, etc) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar.” (TARDIF, 2002, p. 44).

Nesse sentido, percebe-se que há na “sociedade em rede” um aumento crescente das exigências em relação à ação do professor e da educação escolarizada. Os saberes necessários para educar em contextos de competitividade, intolerância e exclusão social são permanentemente questionados e desafiados. Os conteúdos curriculares precisam acompanhar a dinâmica concomitante das ciências e da exigência social. A função social da escola adquire claramente demandas múltiplas, mutantes e contraditórias, o que desestabiliza constantemente as certezas quanto à ação educacional da docência. O conflito quanto às finalidades e os sentidos do processo educacional escolarizado toma conta das relações entre os professores, os pais e os alunos.

Com efeito, pode-se inferir que a “crise paradigmática” das ciências sociais, e das ciências da educação estariam se manifestando também nas microesferas da ação docente quando os professores e seu “*corpo de saberes*” não conseguem entender o que está se passando no espaço e tempo contemporâneo. Uma crise epistemológica que traduz-se, muitas vezes, em “desilusão e mal-estar docente” (ESTEVE, 1995), ao descobrir que suas categorias e conceitos não conseguem “explicar” e dar conta das novas situações educacionais emergentes em contextos de mundialização; aspectos que, por sua vez, dificultam construir uma identidade profissional positiva, bem como situar e contextualizar o agir educacional de forma mais explícita. Acrescenta-se a isto a crise social, oriunda das dinâmicas contraditórias do capitalismo, a qual interfere na vida da escola, responsabilizando os docentes acerca de atualizações epistêmicas e socializatórias.

No entendimento de Esteve (1995, p. 98), há diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino. O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho de sua profissão. Segundo ele, é preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível. Neste sentido, o resgate da dignidade da docência, bem como a sua crescente autonomização com vistas à assunção da profissão em termos identitários, organizacionais e epistemológicos tornam-se urgentes e providentes.

Esteve (1995) compreende que a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor

no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo em nível de programas de formação de professores.

Considerações Finais

O ritmo das reformas educacionais implantadas em todo o mundo demonstra esta tentativa “acelerada” de “atualização” dos professores e da educação aos novos contextos técnico-sociais. O Estado moderno sente claramente as dificuldades de atender e fornecer as condições materiais e culturais para uma formação consistente dos educadores em tempos de globalização. Os paradigmas clássicos da ciência também pouco contribuem no sentido de fornecer alternativas à crise educacional.

Neste sentido, a sensação de crise e mal-estar docente, descritas pelas pesquisas de Nóvoa e Esteve, embora realizadas noutros “espaços” – o da “Comunidade Europeia” –, estariam nos demonstrando, por um lado, o impacto social das novas tecnologias e configurações da sociedade global, no cotidiano social dos lugares, e por outro o “choque cultural do futuro” (TOFFLER *apud* ESTEVE, 1995) provocado pelas reformas político-educacionais ao tentar adequar a educação aos novos tempos e espaços contemporâneos. Aspectos que geram, por sua vez, um desajustamento crescente dos educadores em face da perda das referências culturais conhecidas. Os professores, no seu cotidiano de ação no espaço e tempo escolar, estariam passando por esta situação de instabilidade e perda de referências; fenômeno que “explica” um pouco a dinâmica da crise, porém que não justifica o descaso e desinteresse pelo ofício.

Referências

BORGES, Cecília; TARDIF Maurice (Orgs.). Os Saberes dos Docentes e Sua Formação. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da educação. Campinas, SP: CEDES, n. 74, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. A Escola Como Ambiente de Aprendizagem. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). **Empregabilidade e Educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p. 139-150.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortes, 2001.

NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência Universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; GAUTHIER, Clermont. O Professor Como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIE, Évelyne (Orgs.). **Formando Professores profissionais**: Que Estratégias? Que Competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Notas

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, na Unijui-RS. Doutor em Educação pela UFPR-PR. E-mail: <sidinei.pithan@unijui.edu.br>.

¹ “O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc) cujo suporte á a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual (pouco importa se este é, em seguida, numa perspectiva baseada no materialismo ou no reducionismo biológico, determinado pela atividade cerebral).” (TARDIF, 2002, p. 12).

