



PROFESSOR, PESQUISADOR, SOCIÓLOGO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA AMPLIADA

Gustavo Casasanta Firmino¹

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é discutir, brevemente acerca dos entraves postos à formação do professor de Sociologia no Ensino Médio, enquanto pesquisador e intelectual, uma vez que, na prática, esses profissionais se vêem obrigados a optar entre o ensino nas escolas e a pesquisa acadêmica; entre ser professor ou cientista. Tal problema, por vezes reforçada pela academia (que, em geral, tende a solidificar tal divisão), ou ainda, pela própria natureza e imperativos da profissão docente, que deixa pouco tempo, espaço e autonomia para que um professor se dedique também a pesquisa e ao trabalho intelectual. Essas são as questões que abordaremos neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia. Docência. Pesquisa. Trabalho intelectual.

DO PROFESSOR AO CIENTISTA: ENUNCIANDO O PROBLEMA

Podemos facilmente observar que, de modo geral, há uma cisão consideravelmente profunda entre a prática da pesquisa intelectual e a prática docente nos colégios e, em especial, nos colégios da rede pública de ensino. Dito de outra maneira, parece bastante evidente o abismo existente entre os campos da pesquisa e do ensino.

Em função da própria natureza e dos imperativos da prática docente nos colégios, a saber: um acentuado número de aulas/turmas, a condição de precariedade (ou “subcontratação”) de trabalho de alguns desses profissionais, a falta de tempo para dedicar-se à atividades de aprimoramento intelectual, para citar apenas alguns exemplos, tem-se gerado um quadro geral de

¹ Graduado em Ciências Sociais e especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR. Professor de Sociologia e Mestrando em Ciências Sociais, pela mesma instituição. **Contato:** gcasasanta@hotmail.com.

desinteresse e apatia em relação ao ensino escolar. Sabemos que tal problema aflige professores de várias disciplinas. Contudo, no espaço dessa breve comunicação, abordaremos aqui a relação entre a pesquisa e o ensino com ênfase específica no campo da Sociologia.

No que se refere ao “ofício do sociólogo”, Charles Wright Mills (2009) o comparou com o trabalho do artesão. Mais especificamente, o “artesanato intelectual”, como o define, seria uma opção possível de ser feita pelo sociólogo que detém a possibilidade de realizar um uso não dissociado do seu conhecimento “profissional” e da sua própria atividade vital e política, à diferença do “vazio do trabalho” realizado pela grande maioria dos homens (MILLS, 2009, p. 21 e 22). Continuando a analogia entre o trabalho do artesão e do sociólogo, o autor ainda destacaria que:

O artesanato, como modelo plenamente idealizado de satisfação no trabalho, envolve seis características principais: não há nenhum motivo velado em ação além do produto que está sendo feito e dos processos de sua criação. Os detalhes do trabalho diário são significativos porque não estão dissociados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho. O trabalhador é livre para controlar sua própria ação de trabalho. O artesão é, por conseguinte, livre para aprender com seu trabalho, e para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades na execução do mesmo. Não há ruptura entre trabalho e diversão, ou trabalho e cultura. O modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo o seu modo de vida (MILLS, 2009, p. 59).

De fato, sabemos ser uma característica diferenciada do trabalho intelectual, um determinado grau de autonomia, o que possibilita, no caso ao sociólogo, o uso de alguma criatividade no seu ofício. Aqui, é importante ter em conta que esse texto de Mills (2009), tinha por finalidade fornecer uma série de dicas aos jovens pesquisadores. Era, portanto, à esse tipo de trabalhador intelectual/sociólogo, o pesquisador, ao qual o autor se referia ao traçar a analogia com o trabalho do artesão.

Todavia, nos resta saber se tal caracterização seria igualmente válida para o professor em sala de aula. Aliás, atesta-se que, muitas vezes, no próprio campo da pesquisa educacional, se revela uma aguda cisão entre o mundo dos professores-pesquisadores e dos pesquisadores acadêmicos.

Segundo Zeichner, muitos professores não percebem enquanto relevante a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos especializados, ao passo que, muitos acadêmicos rejeitam as experiências e pesquisas conduzidas por professores escolares, por considerá-las triviais, a-teóricas e irrelevantes (ZEICHNER, 2007, p. 207).

Logo, ao considerarmos o próprio “ponto de partida” da prática pedagógica e da formação dos professores, a divisão entre trabalho de concepção (por meio dos “manuais” de ensino²) e trabalho “prático” (o trabalho docente, propriamente dito), já se coloca enquanto um dado.

No que diz respeito às contradições do ofício de sociólogo/pesquisador, em relação ao exercício da docência escolar, Dubet (1997) narra sua experiência, considerando as notáveis assimetrias entre a prática letiva acadêmico-universitária quando comparada à docência nas escolas públicas.

Nesse segundo caso, torna-se ineficaz a tática da “sedução intelectual” dos alunos, cabendo ao professor a mobilização de uma variada série de recursos “extra acadêmicos”, tais como sedução pessoal, rigorosa disciplina, ameaças, etc., que não se fazem necessários na vida universitária. Assim, Dubet narrava a impossibilidade de se fazer outra coisa além de dar aulas; a impossibilidade de se fazer uma profunda observação da realidade escolar e dar aulas ao mesmo tempo (1997, p. 223 a 225).

José Manuel Zaragoza (1999) destacava, já na década de 1980, que houve um processo de “crise de identidade” e “autodepreciação do ego” dos professores, como causa fundamental da combinação entre “fatores primários”, ou seja, aqueles fatores que incidem diretamente sobre a ação dos professores em sala de aula, provocando tensões ligadas a sentimentos e emoções negativas; e “fatores secundários”, relativos às condições ambientais, próprias do contexto em que se exerce a docência (ZARAGOZA, 1999, p.27).

²Analisando o meio escolar francês, a partir da experiência prática de docência com disciplinas de geografia e história, em turmas de jovens adolescentes em um colégio popular, o sociólogo François Dubet, refletindo acerca dos “programas escolares”, asseverou que estes são feitos para alunos que “não existem”, segundo ele, o programa: “[...] é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente” (DUBET, 1997, p. 225). Disso não deduzimos que haja uma necessidade de “rebaixamento” do programa, mas antes, do aprimoramento das condições materiais do próprio sistema educacional. De toda forma, tal relato evidencia que nas condições realmente existentes, se opera um sintomático descompasso entre “concepção” e “prática” didático-pedagógica.

O autor apontava para o fato de que, em decorrência de uma série de transformações econômico-sociais vivenciadas no período (em especial, a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho), as responsabilidades e exigências projetadas sobre os educadores aumentaram significativamente, de modo que se operou uma mudança na percepção do papel do professor. Este agora, passava a assumir funções e papeis anteriormente desempenhados pelas famílias dos jovens alunos, pela chamada educação pré-escolar³ (ZARAGOZA, 1999, p.28 e 29).

Na concepção de Zaragoza (1999), não obstante, a própria imagem social dos professores seria ressignificada por dois estereótipos, um idílico e o outro conflitivo. O idílico tende a reforçar uma visão idealizada e positivada de relação pedagógica, possibilitada pelo enfoque nas relações pessoais diretas entre professor e aluno, onde, muito mais que educador, o professor é caracterizado enquanto amigo e conselheiro, realidade com a qual muitos docentes tendiam a identificar-se, embora houvesse um descompasso entre tal pedagogia e as condições materiais concretas dos centros educativos. Por outro lado, o aspecto conflitivo, relacionar-se-ia à situações de violência física em sala de aula, demissões ou situações de conflitos em razão de confrontos ideológicos e valorativos, baixas retribuições (sobretudo salariais) aos professores, a falta de meios materiais adequados para o exercício da docência, etc. (ZARAGOZA, 1999, p. 40 a 43).

Não obstante, tal mudança ou, se quisermos, tal ampliação da função docente, passou a exigir dos professores uma vasta gama de habilidades pessoais que extrapolam o âmbito do acúmulo de conhecimento teórico docente. Não obstante, a nova prática de ensino emergente colocaria à prova a própria personalidade dos professores, terreno onde se encontram as consequências mais negativas do mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999, p.38).

³Zaragoza chamava a atenção para o fato de que: “Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último alibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo (1999, p.33).

Logo, temos que as habilidades de gerenciamento e resolução de conflitos interpessoais e em grupo passam a deter primazia sobre o conhecimento de caráter teórico, conceitual e intelectual.

Um aspecto sintomático desse cenário é o fato de que, em fins dos anos 1960 e início dos 1970, ocorre o enfraquecimento, tal como define Basil Bernstein, das chamadas posições pedagógicas de “desempenho”, em detrimento das posições de “competência” (2003, p.77). As posições de desempenho estariam baseadas no conceito de “déficit” (avaliando aquilo que “falta” ao educando), ao passo que as posições de competência basear-se-iam no conceito de “capacitação”, onde se sobressai um veio marcadamente construtivista⁴ (BERNSTEIN, 2003, p. 99). Uma vez que a formação acadêmica do cientista/pesquisador é construída a partir do modelo de “desempenho”, a constituição de uma prática docente calcada num modelo de “competência”, tende a aprofundar o estranhamento experimentado por esses profissionais em relação à sua própria condição de sociólogo/cientista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões e problemas aqui brevemente suscitados, certamente mereceriam maiores discussões e aprofundamentos. Embora nesse curto espaço, tenhamos abordado diferentes tópicos da relação, por vezes problemática, que se configura entre os campos da pesquisa e ensino, acreditamos que todos esses aspectos se enfeixam num problema de maior escala, que embora englobe as instituições/aparelhos escolares e universitários, com suas práticas materiais, acadêmicas e pedagógicas, também os ultrapassam.

Se é fato que a divisão entre os campos da pesquisa e do ensino, na quase totalidade dos casos se encontram dissociados, ou até mesmo são

⁴ É importante considerar que tal mudança, de uma pedagogia baseada no conceito de “competência”, para outra, baseada no de “capacitação”, acompanha os imperativos de reconfiguração mercadológica, e, por conseguinte, de formação da força de trabalho. Indo além, segundo Bernstein, no modelo de “capacitação”, tende-se à criação de uma identidade social onde o “ator” (nessa linguagem pedagógica), reconhece a si próprio, bem como aos demais, por meio da mediação da esfera imediatista do mercado. Tal abordagem negaria, portanto, as possibilidades de uma compreensão crítica da realidade por parte do referido “ator” do processo pedagógico (2003, p. 100).

sentidos enquanto pares antitéticos, há de se considerar o sentido da profunda divisão do trabalho nas sociedades contemporâneas, com sua respectiva fragmentação dos “saberes”. Nesse sentido, é como se a oposição: pesquisador x docente, em alguma medida, recolocasse a clássica dicotomia entre: trabalho intelectual x trabalho manual, mesmo que sob uma forma (acadêmico-pedagógica) particular.

Por fim, a superação de tal cisão, a aproximação entre escola e academia é algo a ser constituído na própria prática cotidiana. Para isso, embora não haja receitas prontas de uma vez por todas, se faz necessário apreender a relação escola x universidade/professor x pesquisador, num contexto social mais amplo.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. ***A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização***. *Cadernos de pesquisa*, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.
- DUBET, François; PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. ***Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor***. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5, p. 222-31, Set./Out./Nov./Dez., 1997.
- MILLS, Charles Wright. ***Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios***. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ZARAGOZA, José Manuel Esteve. ***O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores***. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- ZEICHNER, Kenneth. ***Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico***. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado da Letras, 1998, 207-36.