

## UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO, ENTRELACANDO O PROFESSOR COMO SER HUMANO E O TRABALHO DOCENTE COMO AÇÃO SOCIOCULTURAL

Elenise Cristina Pires de Andrade<sup>1</sup>

### Resumo

Esse trabalho visa a estabelecer e analisar uma possibilidade de entendimento da relação do professor com seu trabalho docente pelo filtro da relação do ser humano com os demais elementos da natureza. Escolhi a apresentação de quatro aspectos onde creio ser possível o entendimento acima apresentado. São eles: O entendimento sobre o processo de construção do conhecimento científico e o trabalho docente do professor de Ciências; O desaparecimento dos aspectos históricos, políticos e ideológicos nas discussões sobre as ações humanas; O social como “culpa individualizada” e o discurso da homogeneidade das diferenças. Assim, pretende-se que, além da relação do professor com seu trabalho ser compreendida como uma prática inserida no mundo bio-físico-sócio-cultural, com seus conflitos explícitos e implícitos, também seja assim discutida e refletida com os próprios professores nos cursos e/ou pesquisas que abordem o trabalho docente.

### Introdução

Como ponto de partida é preciso que consideremos e acreditemos na impossibilidade de produção de conhecimento feita pelo ser humano, que desconsidere as particularidades e contradições presentes nas suas ações. Outro fato é que precisamos começar a ter um outro entendimento em que consiste o processo de construção desse conhecimento, que nunca pode ser considerado descontextualizado das práticas e reflexões que o produziram. “Assim, os ‘factos’ são sempre o resultado da relação entre a coisa e a nossa interpretação desta, num quadro orientado segundo significados pré-constituídos.” (CRESPI, 1997, p.64).

Desse modo, o conhecimento também pode ser compreendido como uma relação constante e permanente que os seres humanos estabelecem dialeticamente com os demais elementos da natureza, historicamente constituída e mediada pela construção simbólica das mais diversas comunidades humanas.

Difícilmente, porém, os dilemas presentes nas ações humanas, ao considerá-las **biológicas e culturais simultaneamente**, são explicitamente tratados na mídia, no meio educacional, nas discussões governamentais e até mesmo no meio acadêmico. “(...) A ausência desse conflito significa que a contradição na qual ele se funda não está sendo considerada. Isso representa, em termos extremos, que poderemos estar diante de duas situações distintas e antagônicas. Uma delas, a redução da contradição ao seu termo biológico; a outra, ao cultural. (FRACALANZA, 1992, p.49)

Ao considerar que o professor, ao realizar o seu trabalho<sup>2</sup>, também está modificando os demais elementos da natureza, suas ações socioculturais também apresentam uma variada

<sup>1</sup> Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, pertencente ao Grupo FORMAR - Ciências (*Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da Área de Ciências*). Financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> “(...) O trabalho é a relação do homem com a natureza, relação em cujo caráter transformador deve-se insistir, e a natureza faz parte das ‘circunstâncias’ do homem. (...) O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. (...) Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.” (ENGUITA, 1993, p.106).

gama de contradições. O caminhar conflitante, quando explicitado, proporciona ótimas condições de reflexão, pois, ao permitir situações de desestruturação, também facilitam o encaminhamento às reconstruções e resignificações concernentes aos processos e aos aspectos envolvidos. No entanto não é essa a constatação e a sensação do que ocorre na escola, onde as contradições “(...)atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas de sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio(...)” (CAVACO, 1995, p.158)

É mister que o conhecimento das contradições existentes no trabalho pedagógico ocorra a partir do próprio trabalho, sendo que tal compreensão se faça no contexto “(...) das contradições da sala de aula e da escola, contradições que precisam ser conhecidas através da *pesquisa* dessa realidade escolar e compreendidas na relação *teoria-prática*, num processo contínuo de *ação-reflexão-ação do próprio trabalho pedagógico*.” (GOUVEIA, grifo da autora, p.1, 1997)

SÁNCHEZ GAMBOA (1995) considera que, para que o entendimento da relação teoria-prática ocorra, faz-se obrigatório explicitar duas condições: a unidade dos termos, onde “A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas” (p.39) e a necessidade da articulação entre ambos, somente podendo ser compreendidos quando inseridos em um contexto histórico e social. “Toda prática tem um sentido social e histórico. Daí porque uma prática ou uma teoria sobre uma determinada prática se inserem num movimento e numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra;” (p.39)

Ao conceber que as discussões a respeito das contradições e controvérsias ocorridas ao nível da ação humana com os demais elementos da natureza, possam ser utilizadas como um filtro válido para o estudo da relação do professor com seu trabalho, faz-se fundamental considerar mais um aspecto do trabalho docente, qual seja, o processo de humanização desse trabalho.

*“A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.* (MAZZEU, 1998, p.62)

Proponho, então, a recuperação do professor como ser humano e profissional<sup>3</sup>, pois nessa posição, suas ações e reflexões passam a ser considerados em seus aspectos mais amplos, abrindo um leque de possibilidades para o entendimento sobre o trabalho docente, suas inter-relações com o entorno bio-sócio-cultural e a compreensão de que, antes de ser um profissional da educação, o professor também é um ser humano, em um constante e

<sup>3</sup> Nesse presente trabalho, o professor será considerado profissional no sentido de estar sempre realizando trabalho e pertencendo à uma profissão instituída e legitimada pela organização social. Existem autores que levantam a impossibilidade da consideração de qualquer trabalhador como profissional. ENGUITA (1991) identifica a diferença entre profissional e proletário. Enquanto o primeiro grupo constitui-se de indivíduos que trabalham diretamente para o mercado, oferecendo bens ou serviços, organizando-se e agindo de maneira autônoma sobre seu trabalho, o proletário apenas vende sua força produtiva, não tendo controle sobre ela, sendo apenas um trabalhador coletivo não autônomo.

permanente processo de hominização. Ao refletir sobre a relação do professor com seu trabalho, a partir da ótica tratada sobre a concepção da relação do ser humano com os demais elementos da natureza, tem-se a inserção dos fatores **naturais e culturais** na análise dos problemas que tanto afligem os professores no processo educacional e de suas ações perante os demais elementos da natureza.

CARRIJO (1994) auxilia para a corroboração dessas possibilidades de análise, ao afirmar *“A função do professor não se dissocia da sua pessoa. Os dois se complementam e se unificam ao mesmo tempo. A pessoa se constrói tendo como referência as suas experiências de vida e de ensino. No momento em que há o (re)encontro entre vida pessoal e profissional esse encontro revela ao profissional a sua única identidade de pessoa-professor. (p.96)*

A proposta que se segue é a de que, por meio da sobreposição de atores (seres humanos/professores), de ações (socioculturais/docentes) e das relações construídas entre ambos, consigamos aumentar as possibilidades de entendimento e de encaminhamento para futuras pesquisas e/ou interações com os professores e seu trabalho docente. Assim, levantarei quatro aspectos onde creio ser possível identificar o paralelismo no entendimento da relação do ser humano com os demais elementos da natureza e do professor com seu trabalho docente.

### **1. O entendimento sobre o processo de construção do conhecimento científico e o trabalho docente do professor de Ciências.**

Dois posições antagônicas frente à Ciência, ocorridas nesse século podem ilustrar a complexidade que envolve a construção/utilização/significação desse conhecimento, incluindo suas premissas básicas, quais sejam, a neutralidade e a ética da racionalidade humana. Na Europa, no período localizado entre as duas Guerras Mundiais, ocorreu o apogeu da concepção dogmática da Ciência, principalmente com a divulgação das idéias produzidas no círculo de Viena, visto que seus participantes propunham uma nova concepção de mundo fundamentada nas recentes descobertas científicas da época. Einstein, Russel e Wittgenstein eram os expoentes científicos, os produtores do único conhecimento que guardaria a real possibilidade de ser verdadeiro. *“Para o Círculo de Viena, a teoria da Ciência é o único sentido legítimo da filosofia, esta só se justifica enquanto justificação das ciências positivas.”* (SANTOS, p.22, 1989). Os seus representantes mais destacados foram Schlick, Neurath, Reichenbach.

Em um período pouco mais adiante, logo após a Segunda Guerra, ocorreu o início da discussão sobre uma posição diametralmente oposta. A explosão da bomba atômica revelou-se um sinal para os que endeusavam o progresso ilimitado da Ciência e a tinham como a maior construção da humanidade. Ao escolher a data mais importante da história da espécie humana, Koestler apontou 06 de agosto de 1945, pela simples razão de que, nesta data, a humanidade tomara consciência de que a perspectiva de extinção da espécie pelo próprio ser humano tornara-se possível. Analisando tal referência, BUARQUE (1991) complementa explicitando o por que da escolha não recair em 16 de julho do mesmo ano, quando a bomba explode experimentalmente pela primeira vez, nos Estados Unidos. *“É em 6 de agosto que a estética da razão dá lugar ao lado emocional que utiliza o poder criado pelo outro lado do cérebro. Um lado adquire o novo poder de manipular a natureza, o outro manipula este poder de manipular, com base em emoções e sentimentos tão primitivos quanto a espécie humana. (BUARQUE, 1991, p. 16)*

Talvez esse acontecimento só tenha confirmado, apesar de toda a tragédia decorrente, que a tão proclamada razão humana nunca havia sido postergada à toda a humanidade igualmente. Se assim fosse, como justificar que os ciganos, negros e judeus pudessem ser simplesmente exterminados pelas suas origens bio-culturais? Por que os japoneses podiam ser brutalmente aniquilados se eram possuidores, pelo menos em tese, de características tão humanas quanto os ingleses? É preciso ressaltar que a construção social que alçou a razão como marca indelével das ações e pensamentos humanos é extremamente excludente. Apenas os seres humanos constituintes das elites do poder econômico, político, cultural e científico possuíam a racionalidade, enquanto que a escravos, negros, indígenas, mulheres e outros grupos socioculturais, esse atributo era sumariamente negado. A razão, ao ser citada como “atributo essencialmente humano e, base na qual, o conhecimento científico sobre a natureza seria construído” precisa ser reexaminado com a pressuposição da existência dessas “particularidades”.

Ainda durante a primeira metade desse século, ecoou de maneira estridente uma outra grande produção da racionalidade humana: a eugenia<sup>4</sup>. Segundo JACOB (1998), os maiores geneticistas do início do século foram favoráveis à idéia, sendo criadas, na Inglaterra e nos Estados Unidos, Sociedades de Eugenia. Mesmo que atualmente a palavra esteja carregada de significados aterrorizantes, os geneticistas do início do século acreditavam na validade do conhecimento que produziam, querendo colocá-lo prontamente à serviço da humanidade. “*Ninguém sabia que Hitler ia entrar na história!*” (JACOB, 1998, p.122)<sup>5</sup>.

Podemos, então, assumir que o desenvolvimento das técnicas e do conhecimento genético não garantem, por si só, o desmantelamento e a recombinação do genoma dos seres vivos, sendo extrema e igualmente importantes a hierarquia de valores e os objetivos presentes nos atores sociais que realizam e participam desse processo. Se considerarmos apenas em termos do conhecimento científico: “*De Galton a Menguele não há descontinuidade, não há fissura. Do cientista de boa-fé, teorizando em seu laboratório, passamos insensivelmente ao criminosos injetando formol no coração de gêmeos judeus ou ciganos para colher os olhos heterocromáticos; ou inoculando nas crianças o germe da tífóide para comparar as reações em gêmeos uni ou divitelinos.*” (JACOB, 1998, p.123)

JACOB (1998) ainda situa que a descoberta da estrutura da molécula de DNA veio modificar profundamente a interpretação e explicação do mundo, não no que diz respeito ao conhecimento de mais um ácido, mas nas mudanças das significações que isso representava, mesmo que houvesse sido, à época, muito mais no campo da especulação.

Ainda com relação às nossas origens e prováveis parentescos, GAILLARD (1994) identifica que o estudo da hereditariedade, realizado muito antes da descoberta da molécula de DNA, já apresentava um forte componente ideológico, visando a construção de uma justificativa científica para as diferenças entre os seres humanos, visto que a Revolução Francesa viera como uma “insanidade social” sobre igualdade<sup>6</sup>. Será que não se trataria também de uma “insanidade científica”?

---

<sup>4</sup> A palavra foi criada por Francis Galton em 1883, significando, literalmente “bons genes”. Galton escreveu em seu livro *Hereditary genius* (Londres, McMillan and Company, 1925) “*Poderíamos perfeitamente produzir uma raça de homens altamente dotados graças a casamentos judiciosos durante várias gerações consecutivas.*” (p.1). Citado em JACOB (1997).

<sup>5</sup> Em uma entrevista publicada na *Folha de São Paulo*, de 06/08/98, Caderno Genética, (p.2) Francis Crick afirma acreditar que, a longo prazo, 100, 200, 300 ou até mesmo 1000 anos, será inevitável a procura pela construção de pessoas melhores.

<sup>6</sup> Os dois primeiros artigos da **Declaration des Droites de L’homme et du Citoyen**, decretada pela Assembléia Nacional em agosto de 1789, dispõem: Art. I : *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits, les distinctions sociales ne*

Pode parecer contraditório que, durante o século seguinte ao da Revolução Francesa, a Ciência comparecesse com tão “desproposital” objetivo. Porém, ao analisar a obra do doutor Prosper Lucas<sup>7</sup>, GAILLARD (1994) identifica não existir nenhum despropósito em reintroduzir a diferença entre os seres humanos em moldes cientificamente legitimados.

*“Todos os homens nascem iguais, certamente, desde que se conceba essa igualdade unicamente em relação à sua condição humana. Daí emana a igualdade dos seus direitos, o que não deve ser confundido com qualquer postulado da sua igualdade de fato. Mas a confusão se instalou tão depressa que, para dissipar todas as fantasias de uma participação igualitária, apresentou-se como melhor de tudo renunciar a essa miragem filosófica constituída pela igualdade teórica. O discurso científico do doutor Lucas, (...), aí está para favorecer essa renúncia, proporcionando-lhe um alibi irrefutável: a natureza.*

*Na grande explicação da diferença, a natureza assumia o lugar antes reservado a Deus.”* (GAILLARD, 1994, p.58)

As leis da natureza seriam, certamente, inquestionáveis! O que poderiam e o que valeriam os olhos e os sentimentos humanos contra elas? De que valiam o sofrimento, a fome e o desemprego frente às leis naturais? Nada mais errôneo em se identificar tais leis como “naturais”, pois foram formuladas e fundamentadas pelos seres humanos, legitimados científica, política e ideologicamente.

SANTOS (1999) nos traz outro exemplo com a Biologia. Segundo seu texto, essa ciência não pode ser considerada como “natural” visto que as suas categorias (organismo, corpo, natureza, “evoluído/não-evoluído”<sup>8</sup> (primitivo), sexo, raça, etc.) seriam construções históricas, portanto humanas, produzidas a partir dos fatos, que já estavam posicionados dentro de uma determinada teoria e de determinados valores. “(...) *tentemos pensar em cadeias de DNA, em genes, em estruturas virais, etc., sem pensar na técnica, na engenharia, no financiamento de pesquisas, na concessão de bolsas, no uso de cobaias humanas e não-humanas, no desenvolvimento da indústria químico-farmacêutica, no desenvolvimento de microscópios, nas disputas de prestígio e poder entre os diferentes países.*”

Outro exemplo que pode ser citado é a própria construção da diferença entre as qualidades dos seres vivos, principalmente entre as dos animais (mais próximos da nossa condição de ser vivo que as plantas), e as humanas. O que realmente acontecia e ainda acontece é que o ser humano, “(...) *atribuía aos animais os impulsos da natureza que mais temia em si mesmo - a ferocidade, a gula, a sexualidade - mesmo sendo o homem, e não os animais, quem guerreava a sua própria espécie, comia mais do que devia e era sexualmente ativo durante todo o ano. Foi enquanto um comentário implícito sobre a natureza humana que se delineou o conceito de ‘animalidade’* (grifo do autor - THOMAS, 1996, p.48)<sup>9</sup>.

---

*peuvent être fondées que sur commune. Art. II : Le but de toute association politique est la consevation des droits naturels et imprescriptibles de l’homme, ces droits sont la liberté, la propriété, la sêreté, et la résistance à l’oppression.*

<sup>7</sup> **Traité philosophique et physiologique de l’hérédité natrelle dans les états de santé et de maladie du système nerveux.** Baillière, 1847

<sup>8</sup> O autor traz entre aspas por não saber se, efetivamente, constituem-se em categorias

<sup>9</sup> Ainda hoje utilizamos expressões como: bêbado como uma “vaca”, comer que nem um “porco”, “cachorro” (indivíduo indigno, canalha, cafajeste), avacalhar (pôr em ridículo, desmoralizar), emporcalhar (imundo, sujar, enxovalhar). Os significados foram retirados do **Novo Dicionário básico da Língua Portuguesa**.

Com essas breves reflexões, podemos tomar como pressuposto que as ações humanas, quaisquer que sejam os processos e produtos envolvidos, nunca estarão imune às interferências de nossas contradições, certezas e autonomias, sempre relativas e contextualizadas. O natural e o artificial; a ordem e a desordem; o vivo e o morto; o belo e o feio; o certo e o errado, serão **sempre relativos**.

*“Todo símbolo (e valores e conhecimento o são) está marcado pela relatividade, ou seja, só ganha sentido em relação a um determinado grupo social, situado em determinado lugar e inserido em determinado tempo histórico. Assim, está na dependência de sua externalidade e não pode ser examinado em si mesmo, isolado de sua gênese.”* (CORTELLA, grifo do autor, 1998, p. 47)

Sob este prisma, a discussão sobre a relação de ser humano com os demais elementos da natureza, assim como a do professor com seu trabalho docente, envolve a realidade sociocultural, ganhando destaque e imprescindibilidade em qualquer projeto de discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor. Principalmente na área do ensino de Ciências, onde os aspectos histórico-culturais aparecem separadamente dos aspectos técnico-científicos (isto na quase improvável hipótese de aparecerem), essas questões **precisam** ser trabalhadas com e pelo professor de Ciências.

A ruptura, no caso específico do trabalho do professor pode ser diagnosticado na separação entre Ciência/técnica e cultura. O que não se pode ocultar da reflexão do professor que busca a construção de sua formação de maneira autônoma é que a produção, ou mesmo a reprodução do uso da técnica e da Ciência são processos “(...) *social, política e culturalmente determinados e que a própria dicotomia entre Ciência-técnica-cultura-política que se tentou impor à sociedade brasileira e à educação nas últimas décadas obedecia a interesses políticos e culturais nada neutros*” (ARROYO, 1988, p.7-8).

## **2. O desaparecimento dos aspectos históricos, políticos e ideológicos nas discussões sobre as ações humanas**

No tratamento dispensado às discussões das ações humanas frente os demais elementos da natureza, dificilmente são explicitados e/ou abordados tais aspectos. Tal fato começou a ser mais identificado principalmente com o advento da instrumentalização da racionalidade a partir do Iluminismo. Assim, o aporte advindo da experiência vivida/percebida, as ideologias inerentes às ações políticas e os interesses dos mais variados grupos sociais, pareciam deixar de pertencer à esfera das ações humanas, mais especificamente na produção do conhecimento científico.

Marx, em oposição ao idealismo alemão, começa a conceber o ser humano como ser histórico, que constrói historicamente sua vida social e que age produtivamente sobre o meio por intermédio da sua *práxis*. ACOT complementa o raciocínio de Marx dizendo que o ser humano *hominiza-se* apropriando-se de saberes sociais que são exteriores ao próprio homem, então “(...) *a natureza não é tão somente práxis humana, mas produto de relações sociais”* (grifo do autor, ACOT, 1992, p.17).

Não é essa postura histórico-cultural que pode ser identificada, atualmente, nos documentos sobre Educação Ambiental analisados por ORLANDI (1996). A autora especifica que, na grande maioria dos documentos, ocorrem situações nas quais acontece um verdadeiro

apagamento do político, do histórico e do ideológico. A autora prossegue dizendo que detectou muito mais a militância (que ocorreria pela “proposição” do aspecto político) do que o didático (onde o político seria “pressuposto”<sup>10</sup>). Assim, ao invés desses materiais não conterem valores éticos e de espiritualidade (como muitos ativistas ecológicos apregoam), o que faltam seriam valores sociais e posições políticas (ORLANDI, 1996, p. 43)

*“Pretendem preencher essa falta [dos valores e posições políticas] com a “espiritualidade”. Daí as conclusões moralizantes. Ora, a moral da história - toda narrativa que analisamos, seja classificada como paradidática ou literária, tinha uma moral da história - poderia ser uma abertura e não um fechamento se fosse dado lugar ao político, ao social. Desse modo, as relações de poder não apareceriam como ganância, mas como uma questão estrutural sócio-histórica, parte de um processo político em que se inclui o cidadão. Uma relação determinada entre seres humanos e natureza, em que o trabalho entraria como definidor. E a inserção do cidadão teria mais clareza.”* (ORLANDI, 1996, p.43)

Ao nos direcionarmos ao tratamento dispensado às questões que englobam a relação do professor com seu trabalho docente, também é possível detectar alguns sinais que nos remetem à um entendimento fragmentado e/ou construído por meio de um processo linear de causa-efeito, com o mesmo desaparecimento dos aspectos históricos, políticos e ideológicos. Na acepção do processo de ensino-aprendizagem como prática sociocultural e do trabalho como uma ação/reflexão inerentemente humana, é, no mínimo, incoerente, a não explicitação e/ou a não abordagem desses conflitos históricos nos cursos com os professores ou em pesquisas que discutam sobre o conhecimento do trabalho docente.

### 3. O social como “culpa individualizada”

Como decorrência da constatação do segundo aspecto, dá-se o fato de que, tanto nas ações humanas, amplamente consideradas, quanto nas mais específicas, referentes ao trabalho docente, os aspectos sociais, quando emergem, constituem-se de ações individuais que, na maioria das vezes, encaminham para resultados negativos, envolvendo planejamentos mal feitos e uma intenção enviesada.

Abordando o aspecto das ações humanas, ORLANDI (1996) comenta que nos materiais analisados, “(...) quando falam da relação entre seres vivos excluem o homem (porque excluem o social) e só fazem intervir o ser humano para falar do que está sendo “depredado”(…), quando o equilíbrio é rompido. Esta é uma pista interessante. Quando o social aparece, aparece o mal. O que mostra que, mesmo que se diga o contrário, há uma oposição entre natureza e sociedade, nesses discursos. Ou ela é apagada, ou é negada, ou é atacada.” (ORLANDI, 1996, p.42)

No meio educacional, mais especificamente com relação aos livros didáticos utilizados nos três níveis de ensino, os mesmos carregam essa mesma posição de não explicitação das contradições inerentes às ações humanas e do ser humano como destruidor da natureza. FRACALANZA (1992) reporta a livros didáticos de biologia usados no ensino médio e fundamental e AMORIM (1997) obtém o mesmo resultado ao analisar livros didáticos de Ciência para o nível fundamental.

<sup>10</sup> A autora coloca ambos os vocábulos entre aspas.

Como esse fato não ocorre isoladamente na trama social, os próprios professores apagam esse fundamental aspectos de sua construção profissional. GOULART (1993) levantou em seu trabalho que as professoras entrevistadas<sup>11</sup> consideravam muito mais importante a participação em projetos político-pedagógicos envolvendo, inclusive, pesquisas, do que a participação em organizações políticas de classe.

*“Assim como o processo ensino-aprendizagem está estreitamente relacionado à atuação do professor, a participação em organizações de classe, ou seja, a militância política parece estar associada à atuação dos políticos.(...) Não há a identificação do pedagógico com o político na percepção de algumas professoras. Elas não estão percebendo a política como um modo de agir, mas como uma atividade, como também é uma atividade o ato de lecionar.” (GOULART, 1993, p.82)*

Mesmo no campo das pesquisas educacionais, ao serem realizadas análises fragmentadas de todo o complexo que envolve o trabalho docente, o professor ainda é considerado como o “eterno” algoz da falência do ensino de um modo geral (DIAS-DA-SILVA, 1998). Muitos estudos e pesquisas continuam identificando os professores como *“(...)peças-chaves para a perpetuação da mediocridade pedagógica, ou explicitamente atribuíram forte parcela de ‘culpa’ à incompetência e à má formação dos professores.”* (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.36).

Faz parte das particularidades desse século um outro tipo de apagamento do social, o desaparecimento do coletivo, resultando em um endeusamento das individualidades. Essa constatação embute, obviamente, transformação nos mais diversos aspectos: no econômico com o abandono do fordismo/taylorismo e posfordismo como modelos de organização da produção, surgindo a informatização, também não menos individualizada. O domínio político, então, transforma-se na identificação de **uma personalidade** vigorosa, a partir da qual os atores sociais serão transformados em espectadores passivos de uma personagem oferecedora menos de ações do que de intenções e sentimentos (SENNETT, 1998).

*“Ora, quanto mais as pessoas conceberem o domínio político como a oportunidade para se revelarem umas às outras, compartilhando de uma personalidade comum, coletiva, tanto mais serão desviadas do uso de sua fraternidade para transformarem as condições sociais.(...) A procura pelos interesses comuns é destruída pela busca de uma identidade comum”* (SENNETT, 1998, p.319)

#### 4. Discurso da homogeneidade das diferenças

Ao identificar algumas particularidades das ações e reflexões humanas muito presentes principalmente nesses últimos cem anos, tais como o advento dos automóveis, o crescimento descontrolado das cidades, a produção da bomba atômica, a ânsia pela economia de tempo, o culto ao corpo esguio e musculoso, o desenvolvimento do conhecimento genético e biotecnológico, entre outras, é preciso ter em mente que tais aspectos adquirem significados diferentes entre os diversos seres humanos, não podendo ser atribuído, generalizadamente, um

---

<sup>11</sup> Professoras de Ciências que lecionavam para alunos de 1ª a 4ª séries na rede municipal carioca.



único significado sócio-cultural de ser humano, de natureza, de sociedade e de suas inter-relações.

As histórias das vivências humanas mostram que a tentativa de imposição de valores, idéias, crenças e ideologias tem sido uma característica humana, tanto quanto a sua capacidade de livre arbítrio. Não bastando as práticas de dominação sobre indivíduos da mesma espécie, as comunidades humanas estenderam (ou ainda continuariam estendendo?), “naturalmente”, o domínio sobre os demais elementos da natureza.

O descobrimento do continente Americano apresenta algumas ações que podem servir de exemplo para a identificação de diferenciações e imposições de interesses, crenças e hierarquia de valores que sempre permearam a história humana. Os europeus, ao chegarem ao desconhecido continente, entraram em contato com seres humanos que mostravam-se tão não-humanos, que lhes parecia legítimo e obrigatório explorar a natureza americana e impor novos modos de vida, de produção<sup>12</sup>, enfim, de “civilização.”<sup>13</sup>

Porém, uma dominação total, irrestrita e permanente é praticamente impossível, visto a complexidade que as práticas socioculturais apresentam tanto na sua constituição quanto na sua destruição.

Pouco comentado, mas exemplar na ilustração de uma situação aparentemente de dominação/subordinação sócio-bio-físico-cultural foi o ocorrido com o europeu ao encontrar muitos materiais confeccionados pelos índios da região, os quais suscitavam grande curiosidade nos colonizadores, sendo ingênua e tendenciosa a visão de que o índio trocava seus artefatos por simples quinquilharias. André Thevert<sup>14</sup>, que aqui esteve no século XVII, narrou que os índios pareciam deslumbrados por *"uma simples roupa forrada ou alguma camisa..."*. Não levou em consideração, no entanto, que os europeus de modo geral, enfrentavam imensos perigos e sofrimentos em intermináveis viagens ultra-marítimas em busca de madeira para colorir suas roupas de vermelho e plumas de avestruz para ornamentar bainhas de espadas e chapéus, entre outras “quinquilharias”! *“A curiosidade dos índios é tachada de ignorância, a dos europeus é considerada como decorrente da 'grande competência'. Os índios roubam o francês porque 'não passam dos mais fingidos e sutis ladrões', o francês rouba o selvagem por amor ao saber. Na verdade, a admiração é de parte a parte, filha de uma ignorância que nada tem de desprezível.”* (PERRONE-MOISÉS, 1996, p.88).

Ao nos referirmos aos professores, também podemos identificar algumas situações impositivas sobre o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho docente, em uma analogias ao que os colonizadores fizeram com as práticas socioculturais indígenas, bem como a significação de seu entorno bio-físico-sócio-cultural. Porém, é preciso atermo-nos às especificidades do trabalho docente, nem sempre identificada por técnicos do governo e/ou especialistas que ministram e/ou planejam cursos para professores. Creio que, muitas vezes, pode estar acontecendo simultaneamente uma concordância e uma oposição com relação ao

---

<sup>12</sup> Como exemplo pode ser citado a imposição da monocultura, além de também ser determinado qual seria a cultura a ser plantada. Açúcar, café, tabaco, chá preto e cacau eram as preferidas pelas Metrôpoles, pouco nutritivas não geravam alimento para a população, esgotavam os solos e geravam riqueza somente aos colonizadores.(BONATTO, 1991)

<sup>13</sup> Junto à essa exploração cultural, existia também a dos materiais nativos, como o pau-brasil, retirado insanamente da Mata Atlântica até a quase completa extinção. O significado desse tratamento brutal para com a “nova” natureza escondia outras intenções: *“Todo este sistema de exploração colonialista voltado para o comércio era apenas mais uma etapa de um longo período de exploração sistemática do homem pelo homem caracterizado pela posse e livre arbítrio sobre a natureza.”* (BONATTO, p.23-24, 1991).

<sup>14</sup> André Thevet, *As singularidades da França Antártica*, p.168, 1978. Citado em PERRONE-MOISÉS (1996)

falado sobre a admiração mútua entre os artefatos indígenas e europeus. Oposição por haver um menosprezo<sup>15</sup> entre os atores ao invés de admiração, e concordância na identificação em uma **profunda** “(...) ignorância que nada tem de desprezível.”

Talvez esse desconhecimento seja resultado de uma visão por demais homogênea dos professores e do trabalho docente. Exemplificarei a falsidade dessa colocação com abordagem sobre três pontos: as diferenciações de salários, de gênero e de *status* existente entre os professores, tanto a nível de fato como a nível de discurso. Assim vivemos que se trata de uma diversidade de atores, de valores e de poderes, embora com uma grande especificidade em comum que é o trabalho docente.

Identifica-se uma brutal diferença de salário entre os professores de escolas públicas e das particulares, nos três níveis de ensino. Enquanto os que desenvolvem seu trabalho nas escolas particulares recebem os maiores salários, detecta-se uma pauperização crescente nos últimos anos entre os professores que pertencem ao quadro de funcionários das escolas públicas. PAIVA e outros (1997) comentam sobre uma pesquisa realizada entre 1979 e 1994, relativa ao salário dos professores na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Além de constatar o prejuízo econômico sofrido pelos docentes, os autores chamam a atenção sobre a questão das “(...) *significações sociais de sujeição e pobreza que estão contidas no fato de alguém não ter a possibilidade de pagar a própria passagem ou seja, alguém, que não tem autonomia, nem mesmo para locomoção.*” (PAIVA e outros, 1997, p.116)<sup>16</sup>.

Essa constatação ainda trás outros desdobramentos, como por exemplo, a baixa procura por cursos no nível superior, cujo trabalho principal seja a docência (PAIVA e outros, 1997)<sup>17</sup>; a dificuldade para que os professores entrem em contato com diferentes manifestações culturais e diversificadas fontes de informação, tais como cinema, teatro, dança, compra de livros, jornais, etc.; impedimento a ter uma formação inicial mais longa, com cursos de especialização, por exemplo; constante diminuição de vontade e satisfação com o trabalho docente; a falta de tempo para, enfim, conhecer seu trabalho e as relações estabelecidas entre este e seu autor.

Outro ponto detectado é o relativo à questão do gênero dos professores em exercício. Predominantemente trata-se de um público feminino, principalmente aquele que trabalha na pré-escola e nas séries iniciais, que atingem a expressiva cifra de 99% no primeiro segmento e 96,2% no segundo (ROSEMBERG, 1994). Não se constitui de um fato isolado, pois “*Em toda a história do ensino normal, verificou-se a predominância do elemento feminino entre os alunos. O magistério primário, desvalorizado socialmente e mal remunerado, não poderia mesmo atrair os jovens do sexo masculino.*” (WEREBE, 1994, p.193).

Intensas lutas pelo poder são deflagradas, principalmente no interior dos espaços de desenvolvimento do trabalho docente, mas que são ou ignoradas ou apagadas nas reflexões com os professores. Essas lutas ocorrem, entre outros motivos, porque, apesar da maioria do

---

<sup>15</sup> Entendido como uma sub-localização. O professor universitário, na maioria das vezes, considera o professor das escolas de nível fundamental e médio em degrau inferior epistemológica, política e socialmente. Um entendedor da prática. O professor dos níveis fundamental e médio, por sua vez, consideram o docente universitário possuidor somente da teoria, portanto sub-alojado quando a discussão reporta-se à situação real da educação.

<sup>16</sup> A situação apresentada no texto reporta à uma professora que, sem dinheiro para comprar a passagem de ônibus, pediu uma camiseta do uniforme da escola para ter transporte gratuito.

<sup>17</sup> PEREIRA (1998) levanta que, em uma pesquisa realizada pela Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino (AESUFOPE), entre 1986 e 1990, no Rio Grande do Sul, comprovou-se o aumento da sobra de vagas nos cursos de licenciaturas na ordem de 60%. Essas sobras também se confirma nas 4 universidades federais gaúchas.

magistério constituir-se de mulheres, a hegemonia dos valores e das crenças da organização social como um todo é masculina e machista<sup>18</sup>.

PARAÍSO (1997) propõe, então, uma elaboração conjunta, visando uma melhor compreensão das ações socioculturais de um modo geral, e, em especial do trabalho docente. *“Assim, penso que é possível dizer que, com a resistência de rapazes e moças, com as lutas dos rapazes para conquistarem espaços e das moças para modificarem os papéis que lhes são atribuídos, elas/es se mostram como produtoras/es de conhecimentos e idéias que podem contribuir para o redirecionamento do currículo em ação.”* (p.38)

O terceiro ponto relaciona-se à diferenciação entre o *status* que diferencia o papel do professor universitário do pertencente à escola dos níveis fundamental e médio. PENTEADO (1994) constata que, apesar dos professores universitários serem sempre considerados primeiramente como pesquisadores e não como docentes, a esses é que são conferidos maior *status*, além de serem reconhecidos como possuidores de maior poder de intervenção e atuação na organização social. Um grave viés é decorrente dessa situação, pois ao construir tal figura e tal papel de professor, pode-se estar enaltecendo e legitimando social e cientificamente um fazer docente calcado nos pressupostos do modelo tecnicista, visto terem como objetivo apenas a transmissão do conhecimento produzido e acumulado. Assim, o *status* é concedido e legitimado ao professor que apenas transmite e socializa os conhecimentos já produzidos, produtor de *“(...)mudanças permitidas, diferentemente das desejadas e necessárias, (...)”* ficando subestimado e sublocalizado o *“(...) professor criador, transformador, capaz de diagnosticar necessidades de transformação e de lidar com elas de maneira construtiva no ensino.”* (PENTEADO, 1994, p.10)

### **Possibilidades de propostas? Ou mero devaneios?**

A relação do professor com seu trabalho precisa ser compreendida como uma prática inserida no mundo bio-físico-sócio-cultural, com seus conflitos explícitos e implícitos. Principalmente no Brasil, onde não só os professores, mas milhões de pessoas vivem à margem da participação ativa enquanto atores socioculturais, é de primordial importância que se construam espaços de resistência às culturas e práticas impostas, para que se possa, processualmente, incorporar e construir as próprias práticas socioculturais, concordantes com crenças, interesses, hierarquia de valores **próprios** dos autores envolvidos, ou seja, uma livre construção de visão de mundo.

Porém, o processo de auto-reconhecimento dessa postura frente o mundo não é um processo rápido, nem linear, visto tratar-se de ações impregnadas de influências por todos os lados. Além das já citadas agruras, o professor de Ciências, vê-se em um momento muito complicado, pois sua vivência na escola parece o remeter à uma total desorganização social, econômica, de valores e crenças nas quais sempre se orientaram, além de serem monospregados e insultados em quase todos os aspectos de sua vida profissional.

---

<sup>18</sup> MORO (1995) cita um trabalho de NEGRÃO e AMADO (1989) que analisou a imagem da mulher nos livros didáticos, denunciando o preconceito sobre as ações e imagens a respeito da mulher. MORO (1995) também cita uma pesquisa realizada na França, em livros didáticos de física, onde detecta-se que o mundo vivido pelos meninos franceses (trens elétricos, jogos, bicicletas) ou pelos adultos do mesmo sexo (fábricas, indústrias, astronomia, etc.) é muito mais referenciado do que o vivido pelas meninas e adultas do mesmo sexo. (MICHEL, 1989).

O conhecimento científico, então, parece causar reações ambíguas que são, **ao mesmo tempo** complementares. Sob determinada postura (a de profissional que foi preparado para ministrar aulas de Ciências sob a égide do tecnicismo, com uma visão de Ciência neutra e dona da verdade absoluta), os professores crêem que a Ciência seja imprescindível para uma melhora da compreensão, por parte do aluno, dos fenômenos ao seu redor. Porém, a ambigüidade aparece ao professor quando ele coloca-se como ser humano em uma sociedade extremamente desigual, na qual o Estado se exime da maioria dos problemas, onde depara-se com seres humanos possuidores dos mais diferentes objetivos de vida e valores. Aí o conhecimento científico parece perder sua força e legitimidade, pois existe tanto mais a resgatar: valores morais, ética para com os demais seres humanos, a estrutura familiar, o respeito, a liberdade, a ação política, etc.<sup>19</sup>

O que aqui estamos tentando analisar e concluir é que se trata, exatamente de um mesmo problema a ser enfrentado e refletido, tanto pelos seres humanos de um modo geral, quanto pelos profissionais que realizam um trabalho mais específico na escola. A Ciência, o Ambiente, a Sociedade e o Ensino de Ciências (nos três níveis de escolaridade) constituem-se de práticas humanas, históricas, carregadas de ideologia e de lutas pelo poder. Assim, a proposta de **resgatar**<sup>20</sup>, tanto os seres humanos e suas ações quanto os professores e seus trabalhos docentes, é exatamente a de alçá-los à condição de atores principais nas discussões sobre todas essas contradições que vivemos/observamos cotidianamente.

*“A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra esfera pública democrática.” (GIROUX e McLAREN, 1997, p.128)*

Torna-se premente o posicionamento frente à essa situação para que os encontros realizados com os professores abarquem esses aspectos. Apresentando aos professores os dilemas e contradições de suas ações socioculturais, tanto no meio educacional mais restrito quanto no conjunto da trama social mais ampla, espera-se que a reflexão sobre os acontecimentos educacionais e mundiais, sejam, como na realidade o são, um só.

## Referências Bibliográficas

ACOT, P. A natureza da humanidade. *Ciência e Ambiente*, Santa Maria, v. III, n.5, p.7-18, jul./dez. 1992.

<sup>19</sup> Essa ambigüidade, que talvez não seja detectada explicitamente pelo professor, poderia ser exemplificada com o embate de posições, das posturas e das vivências de dois seres humanos intimamente relacionados à produção de conhecimento: Albert Einstein e Niels Bohr. O quinto Conselho de física Solvay, realizado em Bruxelas, em 1927, foi palco do debate histórico entre ambos, acerca da interpretação do formalismo quântico (PRIGOGINE, 1996). Bohr, nascido em uma família dinamarquesa, culta e muito rica, tendo o pai professor e também cientista, podia desfrutar de uma Ciência alegre, divertida, não menos séria e sistemática. Einstein havia nascido judeu, ao sul da Alemanha, onde viu florescer o nazismo e todo o caos conseqüente à tal extremismo da paixão nacionalista. Enquanto Einstein atormentava-se com o aspecto subjetivo da mecânica quântica, que lhe parecia destituir a Ciência de seus pilares de sustentação, a razão e a certeza, naquele mundo tão desestruturado pelas insanidades das ações humanas, Bohr defendia o subjetivismo e a incerteza, já que a sua idéia de Ciência ligava-se à uma prazerosa busca dos fenômenos da natureza. Talvez porque Einstein tivesse vivido em uma época trágica da história humana, a *“Sua visão da física, triunfo último da razão humana sobre um mundo decepcionante e violento, fortaleceu no século XX a oposição entre o conhecimento objetivo e o terreno do incerto e do subjetivo.”* (PRIGOGINE, p. 195, 1996).

<sup>20</sup> Segundo o **Novo dicionário básico da língua Portuguesa**, significa “livrar de cativo, liberar; retomar, recuperar”.

AMORIM, M. A. L. *A relação homem-mundo natural nos livros didáticos de Ciências*. Santa Maria, RS : UFSM, 1997. 132p. (Dissertação de Mestrado)

ARROYO, M. G. A função social do ensino de Ciências. Brasília, *Em Aberto*, ano 7, n.40, out./dez., p.3-11, 1988.

BONATTO, M. P. O. *Educação Ambiental em escolas públicas - fundamentos para o raciocínio ecológico*. Rio de Janeiro, RJ : Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, 1991. 291p. (Dissertação, Mestrado)

BUARQUE, C. *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. 3.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. 186p.

CARRIJO, I. L. M. *O professor "ideal(?)" de Ciências: desafios à prática de ensino de Ciências*. São Carlos, SP : Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, 1994. 112 p. (Dissertação de Mestrado)

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2.ed. Porto : Porto Editora, 1995. p. 155-191

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo : Cotez Editora, 1998. 166p.

CRESPI, F. *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa : Editorial Estampa, 1997. 279p.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Campinas, *Caderno Cedes*, ano XIX , n.44, p.33-45, abril/1998.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Porto Alegre, *Teoria & Educação*, n.4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. 351p.

FRACALANZA, D. C. *A crise ambiental e ensino de ecologia*. Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992. 315p. (Tese, Doutorado).

GAILLARD, F. Genética e mito da gênese. In *A Ciência e o Imaginário*. Tradutor Ivo Martinazo. Brasília : Editora da Universidade de Brasília , 1994. p. 53-78

GOULART, S. M. *A sala de aula como universo da construção do conhecimento físico*. Rio de Janeiro: Centro de Educação e Humanidades, UERJ, 1993 (Dissertação de Mestrado) 195p.

GOUVEIA, M. S. F. *Pesquisa e Prática Pedagógica: a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores*. Campinas, SP : [s.n.] Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

JACOB, F. *O rato, a mosca e o homem*. Tradução Maria de Macedo Soares Guimarães. São Paulo : Companhia das Letras, 1998. 156p.

MAZZEU, F. J. C. *Uma proposta metodologica par a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural*. In Campinas, *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.44, abril/98, p.59-72.

MORO, Cláudia Cristine. *A questão de gênero no ensino de Ciências* Florianópolis : Centro de Ciências de Educação , UFSC. 1995 (Dissertação de mestrado) 118p.

NEGRÃO, E. V. , AMADO, T. *A imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo : DPE/FCC, 1989.

ORLANDI, E. P. O discurso da educação ambiental In Trajber, R., Manzochi, L. H. (Orgs.) *Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo : Gaia, 1996.

PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C.; MULS, L. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente São Paulo, *Caderno de Pesquisa* n.100, p.109-19, março 1997

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. São Paulo, *Caderno de Pesquisa*, n.102, p.23-45, nov. 1997.

PENTEADO, H. D. *A formação do profissional professor: a questão da relação entre docência e ciência*. Curitiba : UFPR, 1994. 28p.

PEREIRA, J. E. D. a FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS Licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In *Anais do IX Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino*, Águas de Lindóia, 1998, p.341- 357.

PERRONE-MOISÉS, L. Alegres trópicos: Gonneville, Thevet e Léry. São Paulo : *Revista USP*, n.30, jun./ago., p 75-93, 1996.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas, tempo, caos e as leis da natureza*. 1ª reimpressão. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo : Editora UNESP, 1996. 199p.

ROSEMBERG, F. *Educação e gênero no Brasil*. Porto Alegre, [s.n.] 1994.

SANTOS, L. H. S. *Estudos culturais, conhecimento biológico e pesquisa em educação; ou de ler a biologia como um discurso*. Porto Alegre, [s.n.], UFRGS, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Motrivivência*. p.31-45, dez., 1995.

SENNETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. 5. Reimpressão. Tradução Lygia Araujo Watanabe. São Paulo ; Companhia das Letras, 1998. 447p.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. 3. reimpressão. Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo : Companhia das Letras, 1996. 454p.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois, grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo : Editora Ática, 1994. 304p.