

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

O ser e o fazer entre a formação e o campo de atuação do docente.

Souza Neto, João Clemente y Azevedo,
Cleomar.

Cita:

Souza Neto, João Clemente y Azevedo, Cleomar (2013). *O ser e o fazer entre a formação e o campo de atuação do docente*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/468>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/qmD>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

O SER E O FAZER ENTRE A FORMAÇÃO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO DOCENTE

Souza Neto, João Clemente; Azevedo, Cleomar
Centro Universitário FIEO. Brasil

Resumen

Este artigo tem por finalidade problematizar a formação e o campo de atuação do docente. Os questionamentos sobre a formação deste profissional emergem das próprias contradições e fragilidades da sociedade em que vivemos. Para alguns autores, a característica fundamental dos nossos tempos é a liquidez, o desperdício, a falta de sentido. Por isso, a formação do docente pressupõe a busca do que fazer, do como e do por que fazer. Os professores são hoje confrontados com as exigências temas, desafios e problemas do mundo contemporâneo, nos campos da tecnologia, da globalização, da ciência, da tradição, das matrizes curriculares, da hierarquia do saber. Para desenvolver sua função social, precisam informar-se, procurar compreender as temáticas e os problemas que emergem na atualidade. Enfim, aprender a incorporar e a manipular saberes, para si e para a sala de aula, descobrir formas de responder aos desafios da escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino e superar a ausência ou fragilidade do sistema de garantia de direitos.

Palabras clave

Formação, Vinculação, Docência

Abstract

TO BE AND TO DO, BETWEEN THE FORMATION AND THE ACTION FIELD OF THE EDUCATOR

This article aims to discuss the training and field for teaching. The questions about the formation of this emerging professional's own contradictions and weaknesses of the society in which we live. For some authors, the fundamental characteristic of our times is liquidity, waste, lack of sense. Therefore, the professor assumes the search than done, of how and why to do. Teachers today are faced with the requirements issues, challenges and problems of the contemporary world, in the fields of technology, globalization, science, tradition, the curricular, the hierarchy of knowledge. To develop its social function, must inform themselves, seek to understand the issues and problems that arise today. Finally, learn to incorporate and manipulate knowledge, for themselves and for the classroom, find ways to meet the challenges of mass education at all levels of the education system and overcome the absence or weakness of the guarantee rights.

Key words

Training, Field of action of Teachers education

A formação docente é uma temática da maior relevância para todos nós e, poderíamos afirmar, para toda a humanidade, no Ocidente e no Oriente. A exigência de se pensar sobre a formação docente foi explicitada por pensadores do século XIX, por exemplo, na questão levantada por Marx: - "Quem educará os educadores?" Poderíamos, hoje, retomar em outros termos essa mesma indagação: - "Quem formará e cuidará do professor neste contexto de sociedade líquida, de vida em liquidação?" A sociedade atual tem questionado o papel da docência, especialmente no sentido de recriá-la. Hoje, a maioria das profissões tem que ser recriada e algumas até desaparecerão. Diante disso, cada ciência ou profissão deve ter clareza sobre o fenômeno com o qual deve lidar e sobre o que fazer. No caso da docência, nessa linha de observação durkheimiana, chama atenção a necessidade que sentimos de uma redescoberta, uma vez que o ensino de conteúdos não é mais o que dá identidade a essa profissão.

Um cenário de mudanças e incertezas está presente no cotidiano do fazer do professor. A formação acontece ao longo da vida e numa realidade multiplural. Ela é permanente, como algo numa fase de contínuo acabamento, até porque a realidade e a vida estão em constante mudança. Assim, é necessário refletir sobre a formação do docente e o exercício da docência na atualidade. Grande parte do que falamos, do como nos posicionamos, do que pleiteamos, tem a ver com nossa história de vida e nossos compromissos. Nessas respostas a questões sobre a formação do professor emergem de um dado lugar social, com seus limites e possibilidades.

Os professores são hoje confrontados com as exigências temas, desafios e problemas do mundo contemporâneo, nos campos da tecnologia, da globalização, da ciência, da tradição, das matrizes curriculares, da hierarquia do saber. Para desenvolver sua função social, precisam informar-se, procurar compreender as temáticas e os problemas que emergem na atualidade. Enfim, aprender a incorporar e a manipular saberes, para si e para a sala de aula, descobrir formas de responder aos desafios da escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino e superar a ausência ou fragilidade do sistema de garantia de direitos.

No mundo globalizado, na sociedade líquida, do abismo, dos extremos, do direito e da informação, a questão da formação do professor pode ser recolocada de várias formas: - O que é ser professor? Qual é o sentido da vida? Como ocorre o processo de formação? Qual é a missão ou função da escola e das demais instituições educacionais? Que sociedade nós queremos? O que está acontecendo com as instituições, com as crianças, adolescentes e jovens? Como educar o Estado e as instituições? De uma forma ou de outra, esses questionamentos foram colocados no início da modernidade. Sancho Pança, o fiel escudeiro de Dom Quixote, nos surpreende com sua dificuldade de entender o que é a realidade. Já não sabe mais explicar o que está acontecendo. Também nós, hoje, não sabemos bem o que está acontecendo nas escolas. Sabemos que existem escolas, não uma escola só.

Neste contexto de vida líquida, feita de precariedade e incertezas,

sinalizada pelo temor da destruição do planeta, de não se conseguir acompanhar a rapidez das mudanças, de não se ter a criatividade suficiente e nem de saber competir, a lógica do padrão societário é transformar tudo em mercadoria. As relações sociais e humanas, e mesmo os novos arranjos sociais, têm a marca do consumo, um mal de que até a educação sofre. A dinâmica profissional vem determinada pela lógica do mercado, assim como as licenciaturas acabam prisioneiras dessa condição.

A formação docente percorreu um longo processo histórico-pedagógico, fundado numa relação teórico-científica-técnica para realização da dinâmica de ensino-aprendizagem. Primeiro, aprendemos que o conteúdo era prioritário, que um sociólogo tem que conhecer a sociologia, um matemático, a matemática, um físico, a física, que uns têm vocação para pesquisar, outros para ensinar, como diria Max Weber. No contexto da globalização, há um reclamo por um paradigma educacional que prepare o sujeito mais para a criatividade e a autonomia do que para a submissão. Por outro lado, percebe-se um movimento de uso da educação para o fortalecimento de uma forma de barbárie, em que as pessoas deixam de se ligar a outro ser para se ligarem a objetos e se metamorfosearem em coisas.

No início deste século, num campo marcado pela rotatividade dos atores sociais, diferentes fragmentações, decomposições e desterritorializações rompem e modificam o tecido social e a dinâmica da vida. Não é questão de se ter uma educação restrita às necessidades do sujeito. Cada vez mais se faz necessário pensar numa educação ao longo da vida e que responda às demandas do sujeito, do mercado, do planeta e da sociedade. Neste novo quadro referencial, a função social da escola ultrapassa o ensinar. Os conteúdos são fundamentais, mas também a forma de transmiti-los. Já não basta ser transmissor de conteúdos. É necessário ter capacidade dialógica, comentaria Freire, a habilidade de conectar vasos comunicativos, de estabelecer as conexões entre o sujeito e seu mundo, para, em seguida, ajudá-lo a transformar sua experiência existencial em conhecimento. Isto pressupõe conhecer a dinâmica do sujeito, de sua localidade e escola, com sua dinâmica própria, saber ensinar e pesquisar.

A questão de como mudar o mundo aparece em um dos últimos livros de Hobsbawm (2011). Como transformar a sociedade e defender o reino da liberdade? Pensadores como Gramsci, Vygotsky e Paulo Freire e Mészáros têm-nos ajudado a examinar essa temática, no campo da educação como ato criativo, quando constata que nossa época, de crise estrutural

[...] global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital e, ao mesmo tempo, para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nem uma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma ativa e concreta contribuição da educação no seu sentido amplo, [...] e vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições combinantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. [...] Os educadores também têm de ser educados (Mészáros, 2007:223).

O processo de reprodução dos sistemas e das práticas cotidianas de exploração tende a perpetuar-se nos diferentes territórios. O que

sabemos é que onde a ignorância se reproduz e se instala, paralisam-se a capacidade e a criatividade dos sujeitos e dos grupos organizados. As pessoas não dispõem de mecanismos e nem de acúmulo de conhecimentos e reflexões para avaliar e superar os riscos da vida e da situação, de modo que as diferentes formas de ignorância podem se perpetuar. "Precisamos da educação ao longo da vida, para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance." (Bauman, 2005:167.)

O sujeito não é uma coisa a ser enquadrada num sistema, assim como ele não deve recusar sua própria condição humana. A liberdade não se realiza na destruição do outro e da natureza. Essa é a lógica perversa do capital e dos sistemas políticos, e não do ser humano. A liberdade é um ato criativo de descoberta e fortalecimento da solidariedade. A educação deve corresponder às exigências éticas de seu tempo, pela perspectiva de influenciar a construção de um mundo mais humano e de criar as condições para que ele seja mais hospitaleiro para todos os seres vivos. O planeta é a casa de todos.

Existe, na sociedade líquida, a capacidade de transformar certos princípios emancipatórios em mercadoria de rápido consumo. Isso acontece, por exemplo, com as ideias de solidariedade, de ética, de fraternidade, justiça, liberdade... Não há uma consciência clara da autenticidade do desejo e dos elementos emancipatórios pelo sujeito. Este não consegue determinar a extensão do seu sentir.

A crise geral que acometeu o mundo moderno, em toda parte e em quase toda a esfera da vida, se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diferentes. [...] O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isto significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter, em relação a eles, uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. [...] A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar o mundo comum. (Arendt, 1992: 221; 245-246.)

A dinâmica da educação pressupõe aprendizagem. Sem esta, a educação é vazia. Sua importância está em ajudar as pessoas a aprender os conteúdos que estão sendo estabelecidos sobre uma base de seis pilares: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-cuidar, saber-conviver e saber-criar. Pela perspectiva do saber, a aprendizagem humana constitui uma constelação de fatores articulados ou não, que possibilita ao indivíduo dar sentido a sua existência. Ela não pode ser considerada um amontoado de coisas que não fazem sentido para a existência daquele indivíduo ou daquele grupo.

A educação tende a interferir na construção de uma mentalidade. E isso não ocorre intempestivamente, mas na dependência de um período histórico. O professor e o educador social têm o papel de contribuir para a formação do sujeito, não só pela perspectiva do ensino e da aprendizagem, como também da convivência humana. Existe aqui uma exigência ética de que a formação ultrapasse o apenas saber-fazer e o saber-conhecer, em vista do saber-conviver. A educação tende a contribuir para o bem-estar social. Sua ausência, para o mal-estar social. Ela deve incluir entre seus objetivos

a preparação de sujeitos dotados de autonomia e capacidade de negociação, levar em conta as tensões geracionais. Cabe a nossa geração transmitir os valores e os saberes consolidados. E à nova geração cabe a responsabilidade da descobrir como recriá-los.

Compreender a questão da práxis e da formação do professor e do educador social é descortinar o quadro social em que vivemos. Essa ação possibilita fazer um diagnóstico e desvelar as brechas da realidade que tendem a contribuir para a construção de um sujeito público, um cidadão engajado nas lutas e práticas emancipatórias. O desafio que se coloca não é a dominação, mas o aprender com o outro naquilo que ele tem de melhor. A concepção de educação tradicional que se apoia na ideia de padrão, de homogêneo não se insere mais em nosso espaço-tempo. O verdadeiro papel do docente que atende a todos os alunos é formar para o múltiplo e para o heterogêneo. Os conteúdos da formação do professor passam pelas questões da historicidade, do diálogo, da conscientização, da inconclusão, da utopia (inérito viável), da comunhão e da libertação. Estas categorias irão permear o trabalho docente, no respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero e geracionais.

Deveríamos nos perguntar o que o branco europeu tem a comunicar de bem para a humanidade como um todo. A mesma pergunta se deveria dirigir ao africano, ao oriental, ao latino. E assim sucessivamente, dentro das abordagens de gênero, geracional e étnica. Não se trata de um grupo se sobrepor e dominar o outro, mas de adotar como meta a emancipação de toda a humanidade e seres viventes. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire estuda esse dilema. Não se defende o oprimido pelo oprimido, mas sua libertação tem que ser fundamental à libertação do opressor e, agora, de todos os seres viventes e do próprio planeta.

A questão da relação entre educação e trabalho poderá ser entendida mais facilmente, quando situada na cartografia do poder, da economia, da cultura, da religião e até mesmo da psicologia humana, que se tem alterado nos últimos anos, produzindo no indivíduo uma sensação de estar solto no espaço e perdendo o sentido da vida. Às vezes, essa perspectiva fortalece um tipo de barbárie. Ainda que se fale em direitos humanos e sociais, o que se tem em vista é o fortalecimento do capital e a manutenção da desigualdade social.

A ênfase na busca de agilidade técnico-organizacional, de adaptação dos produtos, processos, equipamentos, funções e formas de gestão, significa a preocupação com um mercado cada vez mais exigente e competitivo, muitas vezes em detrimento da pessoa humana e do planeta. Flexibilidade, que se pode entender como maleabilidade, agilidade, adequação, elasticidade, submissão, suavidade, aparece, no campo das instituições e sistemas organizacionais, como uma meta a ser alcançada pelas empresas e, portanto, como um valor a ser destacado no campo da formação profissional. Os analistas dos processos de trabalho concebem a flexibilidade no quadro da necessidade de adaptação dos sistemas produtivos a situações inesperadas. A necessidade de flexibilidade e os meios para alcançá-la variam conforme a empresa e o setor de produção. Suas repercussões estendem-se ao campo de trabalho e influem na redefinição do emprego.

A desregulamentação das relações de trabalho resultante da nova forma organizativa do mundo do trabalho atingiu as formas de contratação da força de trabalho e consolidou a informalização e as diversas modalidades de subcontratação. Também fez variar as jornadas e a remuneração do trabalho, com vigência de um salário composto de uma parte fixa e outra móvel, segundo os critérios da empresa. Esta discussão nos leva a refletir sobre o sentido de uma educação democrática de qualidade, que respeite as potencialidades humanas contidas em cada sujeito. A resignificação dos vários

atores sociais que constituem a unidade escolar, numa sociedade mutante e plural é outro fator a se levar em conta nesta discussão. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (Freire, 2000, p. 67.)

Dessa forma, buscamos discutir uma prática docente que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças. Compreender o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva como uma característica de construção faz parte de uma ética universal. Mas será que estamos preparados para exercer essa prática crítico-reflexiva? Ao discorrer sobre essas questões, Freire (2003:33) esclarece que:

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A questão da ética permeia todas as relações e não pode se ausentar do cotidiano escolar, das atitudes e comportamentos de todos os sujeitos da comunidade escolar. Esta questão deve ser debatida no coletivo da escola. Como ressalta Freire (2001:78), a tarefa fundamental docente é

[...] libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.

A realidade escolar é heterogênea, marcada pelas questões de gênero, étnicas, religiosas e outras. Por isso, a educação é mais do que uma técnica. Isto nos faz repensar nossa prática educativa. É necessário que o professor se assuma como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. A prática docente é uma relação de comunhão e de aceitação de valores. O conhecimento, a escola, a prática docente são históricos, construídos mediante lutas multisseculares, na busca da passagem da ignorância para o conhecimento. Na história se misturam diferentes formas e tendências de se compreender o mundo. Neste sentido, quando afirmamos que a história faz o homem e que o homem faz a história, da aparência à essência e vice-versa, não estamos diante de uma soma de pressuposições, mas de um movimento.

Todavia, considerada isoladamente, cada uma de suas proposições é insuficiente ou mutilante: a primeira faz depender a história da vontade consciente dos homens, que se torna então demiúrgica; a segunda transcendentiza a história em relação às ações humanas, que não passam de puros efeitos de seus determinismos. (Morin, 1994:98.)

A história tem apresentado uma tensão quase permanente, uma dicotomia entre teoria e prática, uma ruptura que reforça a decomposição da razão. O conhecimento deve dar prioridade à busca da

unidade entre teoria e prática, uma não deve se antecipar à outra. Diante da vida e a história, impulsionadas pela força das contradições, Heráclito considerava a luta como a mãe de todas as coisas. Por exemplo, ao falarmos que Descartes não deu conta suficientemente das questões do desejo e da emoção na construção do conhecimento, não o excluímos totalmente. A perspectiva é de incorporá-lo, numa linha de superação, e assumir tanto o desejo quanto a razão como fontes de conhecimento.

A superação não tem a finalidade de escamotear ou de amortizar as diferenças. Ao contrário, quer evidenciá-las. É a possibilidade de recomeçar a vida de forma diferente, um aprofundamento do passado para estabelecer um diálogo com o presente, na busca de deixar emergir o novo. Nessa direção, Marx explicita que não devemos deixar que os mortos dominem o cérebro dos vivos. E acrescentamos: que os vivos saibam dialogar com os mortos e com os fantasmas do passado e do presente, para melhor conduzir suas vidas dentro do palco das contradições. Estas colocam a história a céu aberto, como um raio que, ao cair, clareia todas as coisas. “O superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior.” (Lefebvre, 1995:230.)

Após essas reflexões, gostaria de retomar alguns aspectos que servem de apontamentos para a formação do professor e educador. O primeiro deles é que a realidade é uma síntese de múltiplas determinações. Este princípio pode nos levar a inferir que a dificuldade de aprendizagem de uma criança, de um adulto, de um jovem deve ser apanhada por um feixe de fatores, e não por um único, que incluem a história do indivíduo, o desejo, o meio ambiente, as relações afetivas, os aspectos biológicos. Podemos evidenciar um desses fatores como determinante, sempre com o cuidado de não transformar o educador e o educando em objetos de convicções teóricas. Além disso, se o homem é resultado da história, não é menos verdade que ele a produz. Não há entre esses dois aspectos uma disjunção, mas uma correspondência que provoca transformações permanentes. Nesse sentido, não existe um determinismo da história sobre o indivíduo e nem o contrário. São dois pressupostos a ser compreendidos nem como soma, nem como via de mão dupla.

O terceiro princípio é de que não basta conhecer a realidade, é preciso transformá-la. O conhecimento se torna importante para o sujeito, à medida que é resultado de sua própria experiência e da experiência da comunidade. A partir dele, o sujeito se transforma e influencia na mudança de seus companheiros e do espaço em que está inserido. O conhecimento não é apenas uma abstração, mas uma ferramenta que facilita o viver bem e melhor. Finalmente, um quarto princípio diz respeito à ação e reação humana sobre a natureza e os outros homens, relação esta que permite ao homem se descobrir. A educação contribui para que o sujeito aprenda a negociar subjetividade e objetividade. Se fosse produto apenas da subjetividade, o sujeito entraria em desespero; mas também cairia na loucura e não suportaria se restringir à objetividade. Um sujeito saudável e maduro sabe articular a dimensão objetiva e a subjetiva. Se, às vezes, deixa-se conduzir pelo mundo externo, outras vezes, deve irromper contra ele, sempre por uma perspectiva de correspondência.

O futuro é consequência da arquitetura humana, realiza-se pela emergência do homem que cria e se recria, sabe maquinar e fazer manobras num espaço delimitado pelas circunstâncias e nem sempre dominado pela radical liberdade de escolhas. Uma prática pedagógica democrática contribui para a construção do homem autocríador. A práxis do educador social ajuda a compreender melhor as proposições de que o homem faz a história e a história o faz. A história se constrói de acontecimentos inesperados ou não, de destruição e construção sucessivas, pela interação entre o sujeito, a natureza e

a sociedade. Em determinados contextos, o sujeito assume crenças e valores, aprende a viver, conviver e fazer, tem consciência da morte. Neste período de avanços tecnológicos, mudanças culturais e políticas lançam raízes na forma de se compreender e de se explicar o ser humano e os fenômenos sociais e naturais.

Cada pessoa vive dentro de circunstâncias culturais e econômicas determinadas e aprende a interpretar o mundo com base em sua história. Nele, descobre como se mover e responder a provocações do seu contexto objetivo e subjetivo. Existe um vínculo de proximidade muito estreito entre a esperança subjetiva e oportunidades objetivas. Uma estimula a outra e faz com que o indivíduo acredite nas suas potencialidades e caminhe para encontrar e criar novas oportunidades para si e os demais. Nesse sentido, não basta ter só a oportunidade e nem só a esperança subjetiva. O bem-estar do sujeito depende da articulação dessa unidade. Sua disjunção é uma provável forma de esquizofrenia.

Estou falando do caminhar da vida, de, às vezes, olhar para a realidade, sentir o peso das exigências e não encontrar respostas. Viver significa aprender a lidar com a ordem e a desordem, com as certezas e incertezas, com a dor e a alegria, significa amar e ser amado, ou não, correr o “risco” de encontrar perspectivas que deverão ser construídas ao caminhar. No caminho, aprende-se a contemplar os momentos vividos e amadurecidos, as tantas virtudes armazenadas dentro de nós, a saborear instantes de silêncio, interiorizar as diferentes experiências da vida, a ser gratos pelas oportunidades, sentir a experiência do despojamento, para um encontro pessoal e com os outros, sem apegos, rancores e lamúrias.

Chega também a hora de reavaliar o projeto construído e de acolher a felicidade, caminhar sem excessos de ansiedade ou de aflição, para nos colocarmos a serviço do outro e aí sermos cuidadores de nós mesmos, do outro e do planeta. E nisto consistiria a noção do transferir do sujeito que venho construindo. Tantos modelos e experiências colhidos no decorrer da vida me convidam a repensar essa categoria. Ela não é uma realidade abstrata, e nem um pragmatismo. É articulação de uma realidade objetiva com a seiva que percorre as entranhas do sujeito e faz com que ele receba e gere sentidos. Talvez Gonçalves Dias nos ofereça pistas para essa reflexão:

Um velho Timbira, coberto de glória,/Guardou a memória/Do moço guerreiro, do velho Tupi!/E à noite, nas tabas, se alguém duvidava/Do que ele contava,/Dizia prudente: - “Meninos, eu vi!”/“Eu vi o brioso no largo terreiro/Cantar prisioneiro/ Seu canto de morte, que nunca esqueci:/ Valente, como era, chorou sem ter pejo;/Parece que o vejo,/Que o tenho nest’ hora diante de mi./ “Eu disse comigo: Que infâmia d’escravo!/ Pois não, era um bravo;/ Valente e brioso, como ele, não vi!/E à fé que vos digo: parece-me encanto/ Que quem chorou tanto, Tivesse a coragem que tinha o Tupi!”/Assim o Timbira, coberto de glória,/ Guardava a memória/Do moço guerreiro, do velho Tupi./E à noite nas tabas, se alguém duvidava/Do que ele contava,/Tornava prudente: “Meninos, eu vi!”. (Gonçalves Dias, I-Juca-Pirama.)

Assim como o Timbira, eu poderia dizer que vi centenas de pessoas transferirem suas histórias, quando o sofrimento parecia quase insuperável. Diante de tantas dores, uma nova energia lhes trazia coragem e encantamento, para ajudá-las a superar dificuldades, semelhante ao que a física quântica denomina hoje de resiliência e o cristianismo chama de mística. Quando cientistas e educadores não acreditam na possibilidade de mudança do ser humano, eu poderia, talvez, retornar com as palavras prudentes do guerreiro: - “Meninos, eu vi!”

Até mesmo muitos daqueles que aparentemente tomaram atitudes covardes, como sucedeu com o jovem Tupi, na verdade, acumula-

vam forças para enfrentar nova batalha. Desse modo, é a dinâmica do transfazer do sujeito que, às vezes, não transforma a história no mesmo instante em que os acontecimentos se sucedem. Mas, depois, busca encontrar seu caminho. Quantas vezes o abandonado fica atrás do objeto perdido e, ao encontrá-lo, descobre nele pistas para um novo caminhar. O guerreiro foge da morte, porque quer cuidar do pai. Mas, ao encontrá-lo, descobre que tem que tomar uma posição, salvar sua dignidade e a de seu povo. No fundo dessas questões, uma pergunta necessária é como estabelecer as conexões entre a formação e a atuação do professor. É quase como se estivéssemos relacionando o saber conhecer e o saber fazer. Como um se reflete no outro? De que modo ambos se explicitam e trazem novos sentidos à caminhada e ao conteúdo?

Uma vez, escutei de uma educadora que um menino lhe havia dito que não iria mais à escola. - "Por quê?", ela perguntou. E a resposta foi assim: - "Porque a professora ensina que a pata nada. Só gente boba não sabe que a pata nada. Eu é que quero aprender nadar. A escola tem que me ensinar a nadar. E não ficar falando de quem nada. Quando chove, perto da minha casa enche d'água. Muitos amigos até já morreram afogados, porque não sabiam nadar. Mas a pata sabe. Por que a gente não sabe?"

Essa história nos leva a pensar na complexidade da formação e da escola. Não é suficiente dar conteúdos, é necessário ensinar a fazer. E isto também não é suficiente em si. A pedagogia socialista defendia uma educação politécnica, no sentido que interpretamos, de unir o conhecer e o fazer simultaneamente, no mesmo sentido da unidade entre teoria e prática, ou o que hoje denominamos práxis. A pedagogia social, por sua vez, propõe a interação entre o conhecer e o fazer, uma vez que cada sujeito traz um saber e uma forma de fazer.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H.: A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

Bauman, Z.: Comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Bauman, Z.: Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Beck, U.: O que é globalização? São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Certeau, M. de: A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Dussel, H.: Ética da libertação. Petrópolis: Vozes, 1998.

Freire, P.: Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

Freire, P.: Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Freire, P.: Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.

Faleiros, V. de P.: A política social do Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1991.

Foucault, M.: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

Giddens, A.: A terceira via. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Giddens, A. et al.: Modernização reflexiva. São Paulo: Unesp, 1997.

Giddens, A.: As consequências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1990.

Godelier, M.: O enigma do dom. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Goldmann, L.: Dialética da cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Gramsci, A.: Cadernos do cárcere. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Gramsci, A.: Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

Gramsci, A.: A política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Gramsci, A.: Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Heller, A.: Para mudar a vida, felicidade, liberdade, democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Heller, A.: O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Hobsbawm, E.: Era dos extremos. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Küng, H.: Uma ética global para a política e a economia mundiais. Petrópolis: Vozes, 2001.

Meszáros, I.: O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

Souza Neto, J.C. de.: A trajetória do menor a cidadão. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

Souza Neto, J.C. de.: De menor a cidadão. São Paulo: Nuestra América, 1992.

Souza Neto, J.C. de.: Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

Sposati, A.: Vida urbana e gestão da pobreza. São Paulo: Cortez, 1988.

Sposati, A (coord.): Carta-tema: a assistência social no Brasil 1983-1990. São Paulo: Cortez, 1994.

Vygotsky, L.: In Rego, Tereza Cristina. Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.