

A Pós-Modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola

Ivany Pinto

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a nova cultura da aprendizagem na contemporaneidade e convoca a escola, a família, os alunos, os professores, gestores dentre outros afetos à educação a reverem seus papéis, suas funções, seus espaços, suas aprendizagens e reorganizar suas formas de se relacionar com este contexto educacional. A discussão das temáticas aqui abordadas não se esgota, até porque faz parte do cenário escolar, diverso e mutável. Cabe ainda uma ampla discussão, nos dias atuais, sobre as atitudes, valores e representações que consolidam identidades docentes, pois a realidade educacional não se transforma somente com intenções, mas com mudanças mais profundas que permitam transformar as representações sobre o trabalho docente. Estas mudanças dependem da construção de novos valores e concepções sobre a educação e formas de educar, ensinar e formar, que consigam se aproximar de respostas convincentes tendo em vista uma nova cultura de ensino-aprendizagem-trabalho para a escola, para o trabalho do professor, para o aluno e demais partícipes do contexto educacional.

Palavras-Chave: pós-modernidade e educação escolar; trabalho docente; cultura de ensino- aprendizagem.

Postmodernism: a hearing on the new learning culture in schools

Abstract

This article reflects on the new learning culture in the contemporary world and calls for schools, families, students, teachers, managers among others

pertaining to education to review their roles, functions, spaces, and learning, as well as to reorganize their ways of relating to this educational context. The discussion of the issues raised here does not finish here, once it is part of the school scenario, which is diverse and changing. The present times also call for extensive discussion on the attitudes, values and representations that consolidate teachers' identities, because the educational reality is transformed not only by intentions, but by deeper changes that allow to transform the representations about teachers' work. These changes depend on the construction of new values

and ideas about education and ways of educating, teaching and training that may get closer to convincing answers, in view of a new culture of teaching-learning-working for school, for teachers' work, for students and for others who partake of the educational context.

Keywords: postmodernity and schooling; teachers' work; culture of teaching-learning.

A relação entre ensinar e aprender é fundante da civilização humana, uma vez que das interações entre sujeitos é que surgem as possibilidades de inovar formas de organização, meios de produção e de condições de vida cada vez mais aprimorados. Sem dúvida nenhuma, sem estas interações, cujo binômio ensino-aprendizagem se entrelaça em um processo constante na espécie humana, não venceríamos os desafios impostos inerentes a esta condição. Ao longo do processo civilizatório, as formas de ensinar-aprender foram-se complexificando para atender às demandas cada vez maiores e ousadas da espécie humana. Além dos dois instrumentos especificamente humanos – o ensinar e o aprender próprios da configuração da espécie – um terceiro instrumento se inclui, que é o trabalho, para formar um tripé responsável pelo dinamismo, continuidade e ascensão aos níveis ascendentes de uma espiral, em se tratando do desenvolvimento das estruturas cognitivas (PIAGET, 2003).

O trabalho é entendido aqui como aquelas ações humanas permanentes e contínuas sobre a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que os sujeitos se constroem e se transformam no entre jogo do ensinar e aprender para dar à condição humana uma identidade de indivíduo, aquele único e indivisível. Daí que não basta vir ao mundo para dizer-se humano. O tripé ensinar-aprender-trabalho é que produz as condições existenciais para tornar-se humano.

A corporeidade existencial advém do agenciamento deste tripé na formação humana, ou seja, na produção humana (Saviani, 2006). Este agenciamento é resultante e resultado do processo educativo.

Em síntese, a educação produz o agenciamento do tripé ensinar-aprender-trabalho a partir do desenvolvimento de suas formas, de suas regras, de seus valores, de seus limites dentre outros que corroboram com o preenchimento de lacunas para o equilíbrio deste tripé (PIAGET, 2003).

Nas comunidades primitivas, o agenciamento do tripé ensinar-aprender-trabalho pela educação se mantinha e era transmitido de forma linear. Implica dizer que “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p.153).

A educação mantinha o ensinar-aprender-trabalho laçados e entrelaçados na produção da existência humana e atrelada ao fazer. A educação, portanto, era a própria vida e não a preparação para ela como alvo de reivindicação *a posteriori*, no século XVIII (ARIES, 1981).

Portanto, esses três instrumentos são os fundamentos histórico-ontológicos que, para Vygotsky (1994), são históricos porque foram desenvolvidos ao longo do tempo pelas ações humanas e ontológicas e porque as ações permanentes partilhadas entre humanos resultaram em uma estrutura existencial geradora e orientadora do sentido da existência. Sem dúvida, estes fundamentos exigiram e ainda exigem a presença permanente do outro e a permuta de lugares e funções de um(ns) e outro(s) no ensinar e aprender. O trabalho é uma constante

que funciona como o mediador e avaliador das formas de agenciamento da relação entre ensinar e aprender.

Ao rememorarmos a história da humanidade, constatamos que a educação sempre esteve atrelada à necessidade social e à economia, em que pese os diferentes modos e formas ao longo da história. Na Idade Média, conforme avalia Cambi (1999), a divisão entre o público e o privado provocou o rompimento da unidade entre educação e trabalho vivida pelas comunidades antigas. A apropriação individual da terra gerou duas classes sociais antagônicas: a dos senhores proprietários de terras e a daqueles que não possuíam terras e que, portanto, trabalhariam nas terras dos proprietários.

A educação seguia em uma lógica de diferença na qual a escola estava para a nobreza, assim como a aprendizagem artesanal estava para o povo. A escola era responsável pela educação dos homens livres, enquanto que a aprendizagem artesanal era responsável pela educação dos escravos e serviçais (Saviani, 2007). A primeira responsável por introduzir valores e ideais cristãos juntamente com a formação do cavaleiro. Para tanto, o filho do nobre aos sete anos era entregue em outro castelo para ser pajem e, posteriormente, iniciar a sua aprendizagem de cavaleiro (Cambi, 1999). Na segunda, a aprendizagem era responsável pelo ensino de um ofício ao jovem nas oficinas localizadas em espaços públicos, sem esquecer a doutrinação cristã.

Com a Revolução Industrial, na Idade Moderna no início do século XVIII e sua expansão no século XIX, houve uma ruptura com a produção artesanal e, conseqüentemente, a mudança na tecnologia. A divisão do trabalho, a intensificação de linhas de montagem instituída pelo fordismo e taylorismo demandaram da educação novas responsabilidades para a formação da mão de obra que pudesse atender às necessidades da produção industrial.

A disciplina, a organização, o domínio da leitura e da escrita e as noções básicas de matemática eram os requisitos básicos para a operação das máquinas pelos operários. A operação mecânica dividia, entre homens, mulheres e máquinas no chão das fábricas a produção

em larga escala. Em decorrência do delineamento desta nova estrutura social, surgiram novas relações e classes sociais, como a burguesia - donos do capital financeiro, mercantil e industrial - e o proletariado, que constituía a força de trabalho.

Uma nova cultura de aprendizagem foi organizada pelos sistemas nacionais de ensino para que as escolas pudessem atender às demandas da formação e da produtividade de sujeitos para as suas inserções na sociedade moderna (Saviani, 2007). Ou seja, a nova cultura da aprendizagem se restringiu a um currículo mínimo que correspondeu, à época, ao curso primário. Os cursos técnicos e profissionais preparavam a mão de obra para o conhecimento operacional das máquinas.

Em síntese, com a nova cultura de aprendizagem decorrente da nova estrutura produtiva industrial, um número significativo de escolas passou a adotá-la com a concepção de que formar alguém para a vida seria seguir uma educação nos moldes desta nova cultura.

A compreensão da cultura que utilizamos aqui se define por uma rede de significados, ou seja, um processo dinâmico e de relações simbólicas que os homens tecem o tempo todo (GEETZ, 1989).

Com a evolução do processo industrial, a máquina a vapor usada na extração de minérios, na indústria têxtil e na fabricação de uma grande variedade de bens, dá lugar à energia elétrica no século XIX, inaugurando, por assim dizer, um segundo momento da evolução industrial. A partir desse momento, a cultura da aprendizagem adquire contornos cada vez mais baseados no modo de produção capitalista.

A Teoria da Reprodução de Passeron e Bourdieu (2006), sociólogos da educação, indica que a escola reproduz a sociedade classista e reforça o modo de produção capitalista. Neste sentido, a educação estaria afirmando as desigualdades sociais, uma vez que a cultura das relações sociais e da aprendizagem na escola teria uma configuração que não fugiria daquela do sistema capitalista. Indagamos: como fazer esta superação?

O terceiro e quarto momentos da evolução industrial são representados respectivamente pela energia nuclear e pelo avanço da informática, da robótica, do setor de comunicações, da revolução no campo das ciências da vida sob a forma da biotecnologia, assim como os avanços das várias áreas das ciências exatas e de outros ramos do conhecimento, como a nanociência ou a nanotecnologia e a clonagem, ao longo dos séculos xX e em continuidade no século XXI.

Cumprir notar que as novas tecnologias de produção, somadas a diversas razões de ordem econômica e social, exigem cada vez mais o aprimoramento de aprendizagens na qual o raciocínio lógico em curto espaço de tempo, o poder decisório, a solução de problemas, a inventividade, a reflexão, dentre outros requisitos, garantem a inserção no mercado das tecnologias.

Perguntamos: quantos docentes e alunos garantem esse espaço, o das tecnologias, como usuários para a pesquisa acadêmica? Podemos afirmar que ainda é um número restrito de escolas públicas brasileiras que possuem computadores para esta finalidade e, quando os possuem, o número é pequeno para os alunos existentes nas turmas. Significa dizer que a tecnologia não faz parte da cultura da escola. Contudo, ela está presente em cada esquina, nas *Lan Houses*, aliciando jovens e servindo a outros interesses que poderiam ser alertados se estes jovens tivessem a oportunidade de conhecer o uso do computador e da internet a partir da orientação do professor.

Parece-nos que a escola clama por referenciais para uma nova cultura de aprendizagem. Todavia, na contemporaneidade, em uma sociedade em permanente mudança, não é fácil sabermos o que a sociedade exige da educação e vice-versa, sobretudo quando estamos tratando de uma sociedade em que as repercussões da técnica e da ciência impõem novos desafios à educação.

Esta tarefa revela traços, como diria Freud (1930), de uma das três profissões que ele considera impossível de se exercer, que são: governar, psicanalizar e educar. No entanto, a impossibilidade nos acena

com a escritura de que é possível saber, não o todo, mas parte do que a sociedade exige da educação e vice versa.

Se perguntarmos o que é educar nos dias atuais, para que serve a educação, a quem ela deve servir, com quais valores, para essas indagações nos parecem, grosso modo, que já temos as respostas, mas se as tivéssemos não teríamos inúmeras tentativas de reorganização de cenários educacionais, pelo fato de termos ainda índices de aproveitamento alarmantes para uma sociedade que avançou e ainda avança em outros setores públicos, tal como o da economia brasileira, considerada na posição de sétima maior do mundo.

A relação entre escola e sociedade que se constituiu historicamente, sobretudo com a Revolução Industrial, acompanhou um conjunto complexo de interesses e trocas com base no capital. Deste conjunto, originaram-se os valores tais como os espirituais, estéticos, morais e cívicos, dentre outros, que alicerçaram a cultura da sociedade e da escola. Nas avaliações educacionais, ao longo da História, os índices de aproveitamento escolar e a evasão denunciaram que um dos fatores que contribuem para esse quadro foi a manutenção de uma cultura de aprendizagem da escola de saberes hegemônicos, que se coloca distante dos saberes, do contexto e das necessidades destes alunos. E por que mantemos até os nossos dias este cenário escolar?

O capital cultural - argumenta Bourdieu (1998) - que é legitimado nos currículos e utilizado na escola atua como filtro na reprodução dos saberes hegemônicos. A escola naturaliza estes saberes como se todos os alunos tivessem chances iguais de acesso a eles. Na verdade, existe uma diferença entre os que tiveram a oportunidade de conviver com estes saberes, por fazerem parte da cultura na qual eles se encontram inseridos, e os que não a tiveram, por se encontrarem inseridos em outra cultura. É esta diferença que provoca a exclusão, a repetência, juntamente com o prejuízo de outras dimensões, como a emocional, a social, dentre outras.

Da mesma forma que procedemos com a educação, indagamos à escola: a quem ela serve, qual é a sua filosofia, quais são os seus valores,

quais são as culturas que adentram o seu chão, quais são estes saberes e o que desejam dela?

Entendemos que a escola seja um mosaico de culturas que se laçam e se entrelaçam com seus saberes e desejos. Portanto, cada aluno(a) traz significantes em sua corporeidade, traduzindo em seus olhares as expectativas sobre em que ele(a) se transformará ao termino de sua vida escolar. Halbwachs (1990) afirma que a memória coletiva é o lócus de ancoragem da identidade do grupo, assegurando a sua continuidade no tempo e no espaço.

Desta forma, mais do que livros, cadernos, lápis e borrachas, o aluno traz consigo uma memória social inscrita em sua vida. Esta o mobiliza e dá sentido à sua identidade e ao seu pertencimento em um grupo social. Daí que, mais do que respeito e tolerância com as diferenças culturais no desenho lógico do currículo escolar, cabe, sobretudo, a reflexão, a análise e a crítica da dinâmica pela qual “as relações de assimetria e desigualdades são produzidas” pelo currículo (Silva, 2005, p.89). Significa dizer que a diferença deve ser, durante todo tempo, alvo de vigilância e debate nas esferas públicas educacionais.

A afirmação de que o currículo deve ser entendido como uma produção cultural, como nos diz Lopes e Macedo (2009, p.6), traz a possibilidade de reconfigurar os debates em torno do que deve ser entendido no currículo como conhecimento escolar. Isto, segundo as autoras, abala a compreensão de que a discussão das formas hegemônicas de controle dos saberes possa ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído.

A discussão multiculturalista sobre o currículo nos deixa a observação de que a igualdade de condições de aprendizagem na escola depende da modificação substancial do currículo pois, em caso contrário, não haverá uma aprendizagem para todos, uma vez que o traçado curricular opera de forma assimétrica, desconsiderando a multiplicidade cultural. Ou seja, as marcas das diferenças são impossíveis de se apagar, mesmo que fosse uma tatuagem retirada a laser em que sempre ficaria o lugar de sua inscrição (SILVA, 2005).

Isso se dá na esteira da transformação do mundo contemporâneo, que vive, por um lado, os avanços da biotecnologia e, por outro, os abismos da desigualdade social e de oportunidades para todos, além de vivenciar a ruptura de paradigmas que, anteriormente, se colocavam como verdades definitivas. Esta é a chamada era da pós modernidade que, segundo Giddens, (1991) significa um período de transição da modernidade rumo ao novo. Isso quer dizer que estamos vivendo um período de nítida disparidade do passado.

Uma nova consciência de si, sobre o mundo e sobre as relações, se evidencia com base na compreensão de que “nada pode ser conhecido com alguma certeza” (Giddens, 1991:52), pois as informações são fluidas assim como o conhecimento.

Para o referido autor, o debate pós-moderno se diferencia em dois conjuntos de ideias e denominações diferentes: um enunciado como pós-modernismo, que sinaliza reflexões e transformações na forma e no conteúdo no campo da arte e da cultura; e o outro, enunciado como pós-moderno, que sinaliza reflexões e transformações em um contexto de mudanças sociopolítico e cultural.

Esses dois momentos marcaram o início da desconstrução dos valores ambivalentes introduzidos pela modernidade, tais como: Deus, Ser, Razão, Consciência, Produção, Estado, Revolução, Família... e a invasão no cotidiano da tecnociência. O “pós” é a chegada de um novo momento, que instala dúvidas e divide opiniões, quanto ocorre a superação da modernidade ou a sua negação ou ainda uma possibilidade na modernidade de um novo tempo histórico.

O novo introduz na sociedade o descarte, sobretudo a partir dos anos mil e novecentos e sessenta e isto significa:

[...] mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares pessoas e modos adquiridos de agir e ser (H 1992:258).

Acreditamos que o acelerado avanço e as inúmeras ofertas de bens e serviços promoveram o modismo que se transformou na obsessão pelo descarte, até mesmo nas relações entre sujeitos. Assim, o mundo contemporâneo é vivido como se tudo se esfumasse no ar. As relações tendem para o pertencimento em redes como o *orkut*, *blogs* e outros sites de relacionamentos. O espetáculo da vida privada torna interessante a sua publicação em rede virtual. Realiza-se a partir de jogos envolvem grupos de pessoas confinadas em determinados espaços para desenvolverem tramas de relações com o fim de eliminar uns aos outros e sair um vencedor de um prêmio em dinheiro como, por exemplo, os *reality shows*.

O revivalismo e a customização da moda, o pastiche, a efemeridade, as relações virtuais, o Shopping Center marcam que “o tempo flui (...) e se você não quer afundar continue surfando” (Bauman, 2007, p 108). Significa que a mudança é crucial para acompanhar a lógica deste tempo. Não esqueçamos que essa palavra de ordem é vivida em diferentes modulações na medida em que o tempo histórico das regiões brasileiras é diferenciado juntamente com o seu contexto

Nesta configuração volátil, encontram-se famílias, pais, responsáveis, professores, gestores, dentre outras figuras partícipes da esfera educacional, inquietos na busca de um ensino-aprendizagem que envolva as dimensões formativas do aluno, como a cognitiva, a afetiva, a social, a ética etc.

As dimensões formativas do aluno, o planejamento curricular e as metodologias necessitam de articulação entre si, o que nem sempre acontece. O livro didático ainda é o recurso, sem dúvida, para as orientações do professor que, por vezes, ignora os conteúdos que são legitimados e priorizados ou ausentes sem atentar para as suas ideologias (Pinto, 2009). Ou seja, o agir educativo, em face das demandas de um conjunto de dimensões de ordem cognitiva, afetiva, social, ética e diante do cenário da racionalidade moderna, precisa instaurar uma pedagogia renovada, destituída de verdades absolutas

para acompanhar as mudanças e traçar estratégias de ação (BAUMAN, 2009).

Vale lembrar que, por muito tempo, com base em pesquisas realizadas no ensino médio (Pinto, 2000), um número significativo de escolas adotou uma pedagogia de cunho positivista, onde era central “o pensamento racional, a resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e repartidos, alinhamento das carteiras[...]” (POURTOIS e DESMET, 1999, p.28)

Assim, a escola não pode perder de vista que, como diz Bauman (2009), as formas de aprendizagem nesse cenário “líquido-moderno” devem ser contínuas, permanecendo até o final da vida. A objetividade e a subjetividade necessitam dessas mudanças e essa é a única forma de dinamizar o que se encontra fora e dentro da escola, como se fosse uma faixa na qual o seu lado externo pode se comunicar com o interno por meio de uma torção.

Uma outra observação pertinente é que a escola alargue o seu olhar, que não esteja ligada somente na avaliação, na frequência, nos conteúdos disciplinares, mas que olhe para projetos permanentes que envolvam o mundo do aluno, da família e seus responsáveis. Esta relação traz possibilidades para o aluno encontrar o seu lugar e uma referência tanto na escola quanto na família. Os choques intergeracionais são agravados pelas diferenças marcantes entre uma geração e outra e repercutem tanto na formação do aluno quanto no seu aprendizado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990 por determinação da lei nº 8069, mobiliza tanto as escolas quanto as famílias e os responsáveis pelo aluno para que façam um trabalho educacional que envolva não somente a dimensão cognitiva, mas também a afetiva, a social, a ética. Isso demanda a criação de ações propositivas e preventivas tanto na escola como na família e também possibilita o encontro de respostas para lidar com as inúmeras situações emergentes, tanto na escola quanto na família como: violência, *bullying*, drogas,

gravidez, namoro, sexualidade, abusos, conflitos familiares dentre outras que interferem na vida e na aprendizagem do aluno.

Cada escola possui uma cultura e não se tem um receituário que sirva para todas. Cabe a cada comunidade escolar pensar sobre a sua realidade, o que desejam todos os que ali estão: gestores, professores, alunos, familiares, técnicos... Não podemos esquecer que a pedagogia pós-moderna, além de trabalhar os conteúdos escolares regidos somente pela lógica da preparação para a entrada no nível superior e ou ingresso no mercado de trabalho, deve também preocupar-se com a formação da cidadania do aluno.

Quando pensamos no trabalho do professor, neste contexto da fluidez de conhecimentos, existem indagações que nos conduzem a reflexões: Qual o lugar que o professor ocupa num processo de mudança educativa? Quais os desafios e as perspectivas que o professor possui no seu trabalho para realizar as inovações necessárias? Qual é a cultura de ensinar-aprender utilizada em seu trabalho? Quais as práticas pedagógicas que podem responder às novas culturas de aprendizagens de seus alunos?

Por certo que não temos a pretensão de responder estas questões ao longo do texto, mas o fato de fazê-las presentes aqui já é uma ação compartilhada que, ao mesmo tempo em que instiga esta autora a pensar nas respostas, sem dúvida convida o leitor também a fazê-lo.

Sinalizaremos alguns aspectos do trabalho do professor mediante a nova cultura de aprendizagem. Creio que assim tangenciaremos na proximidade dessas questões mencionadas.

O trabalho do professor é um grande desafio nos dias atuais e seu adocimento traduz uma das formas de gritar por melhores condições de trabalho, por melhor remuneração, plano de carreira, segurança adequada, dentre outros itens importantes para o desenvolvimento e para a qualidade de seu labor.

A discussão sobre a nova cultura para ensinar-aprender-trabalhar, com a qual o professor se defronta, é fundamental na atualidade à

medida que as pressões sobre a reorganização do trabalho docente se fazem presentes em virtude de um conhecimento que não é duradouro (Bauman, 2009). Isso implica a flexibilidade para aprender o novo, inovar, criar articulações com a realidade e outras áreas de conhecimento, utilizar estratégias que motivem seus alunos etc.

No artigo “Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores”, Souza (2003) faz as seguintes afirmações sobre a profissão de professor:

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada. (p. 441)

Neste sentido, os níveis de complexidade da profissão docente acompanham dimensões que vão além de novas aprendizagens e metodologias atualizadas. A complexidade incide na condição existencial do docente que congrega vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade de docente. Daí que o seu ser e o seu fazer incidem em mudanças individuais e coletivas.

O professor Nóvoa (2006) afirma que temos que nos indagar sobre “o que é um bom professor?” e, nesse caso, sugere que utilizemos o conceito de disposição para não utilizar o conceito de competência, por considerá-lo desgastado. Para pensar nesta lógica, seguem abaixo as disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, segundo esse autor.

Estas disposições não são naturais; e, sim, construídas culturalmente “numa profissionalidade docente” no interior de uma

personalidade do professor (Nóvoa, 2006: p.75). Ele destaca cinco disposições essenciais para o trabalho do professor na sociedade contemporânea e que podem contribuir com a renovação de programas e práticas de formação docente.

- **Conhecimento:**

Disposição para a construção de prática que possibilite a aprendizagem do aluno

- **Cultura profissional:**

Disponibilidade para entender o que é uma escola, inserir-se na profissão, aprender com os docentes mais experientes. Registro do que faz e avaliação do que fez (são fundamentais para a mudança).

- **Tato pedagógico:**

Disponibilidade para se relacionar com serenidade e se fazer respeitar.

- **Trabalho em grupo**

Disponibilidade para desenvolver projetos, aulas etc. em conjunto

- **Compromisso social**

Disponibilidade para inclusão social, diversidade cultural, de gênero, racial.

Estas cinco disponibilidades construídas na interação com os outros trazem aspectos importantes para refletirmos sobre a disponibilidade que construímos em nós para o outro. Este é o ponto central do que foi traçado por este autor. A essas acrescentaríamos a disponibilidade para si mesmo, que, por vezes, permanece esquecida em função do trabalho docente.

A disponibilidade para si mesmo contida em uma dimensão maior, que é a do tempo disponível, considerado como opção para uma atividade como descanso, esbarra em algumas representações como a doação ilimitada ao trabalho, que lhe é entendida como sinônimo de bom professor, que faz com que ele transforme isso em verdade para si mesmo e assuma a tarefa de levar o seu trabalho ao extremo. Estas e outras representações partilhadas pelo grupo de professores e alunos - como a de ter atitudes de cobranças para com os estudos dos alunos de forma perversa para ser reconhecido como mau e, com isso, obter a fama de bom professor - impedem que as mudanças aconteçam e levam a que as situações de estresses se estabeleçam, não somente no trabalho, mas também na vida do docente.

Hargreaves (1999) analisa a intensificação do tempo de trabalho do professor e afirma que ele reduz o tempo disponível utilizado para outra atividade de sua vida privada e o tempo para a sua atualização. Isso, além de gerar uma sobrecarga, reduz a qualidade de seu trabalho e do seu profissionalismo.

Um fato interessante e que vem ratificar o que já mencionamos é que os professores, mesmo diante de uma sobrecarga de trabalho e verbalizando que se encontram à beira de um estresse, não deixam de ter a sensação de que deveriam fazer muito mais (Hargreaves, 1999). Este sentido nos parece encontrar amarrações na representação do bom professor.

A administração do tempo do trabalho do professor requer um equilíbrio entre o tempo disponível e o tempo de sua atividade laboral. Contudo, o que se coloca como um obstáculo que deve ser transposto é o paradoxo que se instala entre estes dois tempos, na medida em que a preparação para o trabalho docente se dá em um espaço privado que normalmente é mais específico, como o tempo disponível para outras atividades. Assim, o trabalho docente deverá ser alvo de vigilância pelos atropelos e danos que poderá causar ao docente, ao provocar o esvaziamento do seu tempo disponível.

Vale lembrar que o prazer de ensinar se vincula, na maioria das vezes, a algum tipo de recompensa psíquica que recarrega as energias do professor, na medida em que sua auto-estima aumenta. Não deixa de ser um investimento emocional do professor o ato de ensinar como também os vínculos que ambos, professor e aluno, constroem, responsáveis também pelos elos de sentidos deste prazer.

O que tentamos com esta escritura foi refletir sobre a nova cultura da aprendizagem na contemporaneidade, que convoca a escola, a família, os alunos, os professores, gestores dentre outros afetos à educação a reverem seus papéis, suas funções, seus espaços, suas aprendizagens e reorganizar suas formas de se relacionar com o contexto educacional, tão desafiador. As discussões das temáticas aqui abordadas não se esgotam aqui, até porque fazem parte de cenários diversos e mutáveis, que são as escolas desse Brasil.

Cabe ainda uma ampla discussão nos dias atuais sobre as atitudes e valores, representações que consolidam identidades docentes, pois, como afirma Perrenoud (1999), não se transforma a realidade educacional somente com intenções, mas com mudanças mais profundas que permitam transformar as representações sobre a profissão docente e outras que se constituem em obstáculos para o desenvolvimento de uma nova cultura da aprendizagem.

Neste sentido, a produção de representação sobre o trabalho docente depende da construção de novos valores e concepções sobre a educação que esteja atrelada às demandas sociais atuais. Estas mudanças dependem da construção de novos valores e concepções sobre a educação e formas de educar, ensinar e formar, que consigam se aproximar de respostas convincentes, tendo em vista uma nova cultura de ensino-aprendizagem-trabalho para a escola, para o trabalho do professor, para o aluno e demais partícipes do contexto educacional.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*, 2.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECKER, F. Vygotsky versus Piaget - ou sócio-interacionismo e educação. In: LAZZARI, Leite Barbosa R. *Formação de Educadores: desafios e perspectivas* (Org) São Paulo: Ed. UNESP 2003, p.233- 255.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.71-79.

_____; PASSERON, Claude, J. *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930). In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XXI.

GEERTZ, Clifford: *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Conseqüências da modernidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw – Hill, 1998.

LOPES Alice Casimiro MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória – cultura e política; implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, .2, . 5-10, jul./ez., 2009.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006

_____. *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.

PACHECO, J. *Estudos curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. e VIEIRA, A. P. Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. : MOREIRA A. F.; PACHECO J.A. (Org.). *Globalização e educação. Desafios para as políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 87-126.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Estudos sociológicos*. Ed. Forense. Rio de Janeiro, 1973.

_____. *A psicologia da inteligência*. Editora Fundo de Cultura AS: Lisboa, 1967.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. *Revista FAEEBA*, v. 18, p. 27-34, 2009.

_____. As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial. *Psicologia da Educação*, São Paulo-EDUC, v. 14/15, p. 265-282, 2003.

POURTOIS, J.; DESMET, H. *Educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n.34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, Elizeu C. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v. 12. n. 20, p. 431-446, jul./dez., 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

Ivany Pinto é Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, docente da Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFPA, pesquisadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude e Representações Sociais e Educação.

E-mail: ivany.pinto@gmail.com

Recebido em fevereiro de 2011

Aceito em abril de 2011