

XIII Congresso Brasileiro de Sociologia
29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE)

GT 09
Ensino de Sociologia

**O TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO
MÉDIO: ENTRE ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS.**

Lígia Wilhelms Eras (UNIOESTE)

Wander Amaral Camargo (UNIOESTE)

**E-mail: ligiaweras@hotmail.com
wanderac@uol.com.br**

O TRABALHO DOCENTE EM SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS.¹

Lígia Wilhelms Eras (UNIOESTE)²

Wander Amaral Camargo (UNIOESTE)³

A reflexão proposta neste *papper* estabelece um olhar voltado à profissão docente no ensino médio. Perceber as especificidades do universo do trabalho atual e o delineamento da práxis profissional nas áreas disciplinares da Sociologia e da Filosofia. Essa discussão coaduna-se com a relevância do debate proposto pelo GT Ensino de Sociologia (SBS 2007) e um novo momento histórico vivido na formação profissional e a inserção obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo escolar do ensino médio.

Fruto de um período intenso de pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade, pela experiência interdisciplinar, buscou-se entender a linguagem do trabalho e da profissão elaborada pelos professores como delineamento de campo e como testemunhas de um contexto histórico, atual e estrutural da educação. Os elementos da pesquisa se encontram com outras tantas realidades educacionais, entre expectativas, dilemas e angústias nas quais diferentes e inúmeros docentes comungam de sentimentos de angústia profissional provenientes da esfera social que influencia diretamente a formação da autopercepção dos profissionais professores.

Ensino médio: a localização da Sociologia e da Filosofia

O ensino médio traz problemas distintos pela posição que ocupa no sistema educacional. Em seu campo de saberes circulam hierarquias que se configuram na manutenção dos lugares baseados no capital cultural e simbólico valorizados pela sociedade capitalista e monetária. As moedas culturais e simbólicas desse campo de saber, seus sistemas de relações, a produção da “legitimidade” no ensino e suas dificuldades numa apreensão de *habitus* e campo marca o ensino de Sociologia e

¹ Artigo baseado na dissertação de mestrado elaborada sobre o trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio: entre angústias e expectativas. Programa de Mestrado Interdisciplinar em Letras – Linguagem e Sociedade (Unioeste). Pesquisa realizada com bolsa CAPES. Orientação: Prof^o Dr. Wander Amaral Camargo.

² Mestre em Letras – Linguagem e Sociedade (Unioeste). Bacharel em Ciências Sociais (Unioeste). Professora de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – FACIAP/UNIPAN. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Curso de Ciências Sociais. *Campus* de Toledo. E-mail: ligiaweras@hotmail.com.

³ Doutor em Sociologia (UNESP/Araraquara). Grupo de Pesquisa: Linguagem e Cultura. Professor do Programa de Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade (Unioeste). E-mail: wanderac@hotmail.com.

Filosofia e que possuem características decisivas na construção do ofício de professor desse nível de ensino. Em uma localização transitória no interior da educação com relação a outros níveis de ensino, convive com o vestibular e a realidade da indefinição entre a vida escolar e o trabalho. Em grande medida, a realização do aluno não se dará nesse nível de ensino, e, sim, num objetivo de ingresso na universidade ou no mundo do trabalho.

Tanto a Sociologia como a Filosofia anunciam-se como uma grande promessa para esse ensino. Porém convivem com vários traços dilemáticos que cercam o ofício do professor. Buscam, por meio de uma luta simbólica, a oportunidade de praticar seus saberes e demonstrar a importância social atribuída a essas disciplinas. Existe também, nesse mesmo âmbito, uma dificuldade de trabalho com as duas disciplinas específicas devido ao aspecto severamente pragmático que se tem investido a prática de ensino e a dificuldade de visualizar uma mudança nessa conformação.

Os professores de Sociologia e Filosofia passam, em geral, por uma formação que valoriza o mundo das idéias, com uma forte fundamentação teórica e metodológica que compõe sua tradição de conhecimento e pensamento nas diversas correntes de pensamento e interpretação dos problemas manifestados pela realidade social. Essa é uma grande notoriedade distintiva do campo de ensino sociológico e filosófico do ensino médio com relação às outras disciplinas, que, num primeiro momento, causam estranheza pelo pouco acesso a essa tradição no ensino médio.

Se essa é uma riqueza das disciplinas, as mesmas convivem com uma dificuldade de unir a estrutura a uma dinâmica, reflexiva, questionadora da Sociologia e da Filosofia, pois baseiam o seu olhar sobre o diferente, na pluralidade do pensamento sobre o qual se propõem dialogar e pensar os processos sociais. Ambas as disciplinas estão impedidas de um maior envolvimento na vida escolar, por conta de uma institucionalização que busca assegurar essa lógica de representação. Até o ano letivo de 2005, inexistia uma base nacional de afirmação da obrigatoriedade das disciplinas no currículo do ensino médio. Eram inseridas de maneira complementar. Com um nível de participação limitada. Com carga horária de duas horas semanais e oito horas mensais – para um conteúdo bastante complexo, o que exige certo malabarismo e criatividade para elaborar as discussões e enfrentar o risco dos conteúdos ficarem vagos ou descontextualizados pela pouca disponibilidade de tempo para as disciplinas.

A visualização do processo por parte do professor é de fato bastante fragmentada, até em torno da instituição que leciona, do contato com os alunos (produtividade mais demorada até conhecê-los). Isto também pode ser interpretado como algo positivo no sentido de uma maior pluralidade de situações escolares vividas. Porém esse é um dado que ainda precisa ser melhor utilizado pelo próprio

professor como instrumento metodológico e praxiológico de conhecimento pedagógico.

Quanto ao município *locus* de estudo da autopercepção dos professores em Toledo/PR, dos treze professores entrevistados, sete são professores formados em Filosofia e dois professores em Ciências Sociais, portanto, com formação específica para a área. O campo de saber filosófico aparece com uma tradição maior no município, atingindo um nível de reconhecimento de *habitus* e trajetória disciplinar. Já o campo do conhecimento sociológico, permanece bastante indefinido com relação à práxis de sua ciência que viabiliza essa atuação. Permanecem indefinidos os conteúdos ministrados e a riqueza teórico-metodológica das disciplinas. E estão indefinidos os efeitos sobre a aprendizagem do aluno e o trabalho com essa percepção do real sobre a possibilidade de uma nova leitura para a apreensão do mundo social.

Os discursos⁴ revelam essa instabilidade do campo sociológico, da maior necessidade de firmar-se como campo distinto, legítimo, com base no discurso específico deste conhecimento. A instabilidade que aparece na tentativa de demonstrar o lado científico da disciplina, sua especificidade, lógica e linguagem própria, que, à primeira vista, aproximam-se tanto do cotidiano, do lugar de formação social, das idéias, das organizações, que tornam a disciplina, às vezes, banalizada ou passível de ser operada por qualquer área de formação docente. Portanto, a natureza diferenciada das disciplinas e a forma como estão inseridas no currículo do ensino médio apontam sérios dramas.

A Filosofia possui uma trajetória maior de *habitus* e, por isso, um campo mais consolidado e constituído de saber presente nos currículos do ensino médio na região, porém ainda convivendo com certos desvios ao que vem a ser a Filosofia nessa formação do ensino médio: provocação, inquietação, atitudes perante a vida, a natureza humana e ao mundo e crítica no olhar sobre si mesma e sobre as outras ciências.

A construção dos campos de Sociologia e Filosofia como conhecimento se confundem com a história da formação superior na região. Pode-se dizer que na região são recentes os estudos de Sociologia e Filosofia nos currículos. O ensino da Filosofia em Toledo/PR, foi um campo de domínio das idéias eclesiásticas. Ainda hoje existem alguns resquícios com relação a essa identificação da disciplina, que está

⁴ Os discursos em questão são os relatos coletados durante a realização das entrevistas com os professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio, identificados na transcrição das falas a partir de pseudônimos da cultura grega preservando a identidade pessoal e profissional de cada professor. O privilegiamento das transcrições das falas ocorre a partir do conteúdo relatado e da aproximação com a análise da condição do trabalho do professor e das áreas de conhecimento sociológico e filosófico no ensino médio.

relacionada a um público específico de formação como seminaristas e padres, observando a Filosofia no seu sentido imanente e transcendental. O curso de graduação em Filosofia possui 25 anos de atuação no município, presente na antiga Facitol – hoje Unioeste – e com oferta da disciplina também na PUCPR/Campus de Toledo. O próprio quadro docente era formado, em grande maioria, por membros do clero. Hoje esse perfil está bastante modificado e diversificado, com um acento maior na dimensão científica da disciplina, caso perceptível na Unioeste, que oferta inclusive formação a nível de mestrado na área de Filosofia Política Contemporânea.

Já o curso de Ciências Sociais está em processo de consolidação, com nove anos de trajetória e algumas turmas formadas no bacharelado e na licenciatura e uma especialização em Políticas Públicas em andamento.

Hoje, percebemos que há uma lógica estrutural estagnada e tradicionalista da instituição escolar, de uma forma geral que na fala dos professores de Sociologia e Filosofia, em torno da angústia, entre caminhos e carências – quando provocados a refletir sobre si mesmos – nasce também à possibilidade da intervenção provir de um novo lugar assumido pelo professor no quadro escolar. De uma intervenção que aumentasse a eficácia de sua mediação entre pensamento, trabalho e sociedade.

Sabe-se que o nosso contexto está marcado por uma educação que também sofreu os impactos da mercadorização da vida. O processo de individuação na maneira de organizar a prática docente, a falta de organização da categoria em torno de instituições sindicais e partidárias demonstram, além da fragilidade, um afastamento do professor da vida comunitária e da sua própria profissão. Isso torna mais visível as fronteiras e delimitações junto à força material simbólica de um currículo de mercado. É necessário retomar o lugar o papel dos professores, constituindo-os como intelectuais pedagógicos. De que maneira? Retomar o lugar e o papel do professor através do apropriar-se do sentido da profissão e do referencial simbólico que pudesse, no jogo de forças sociais, reverter essa identidade banalizada, bem como através de denotar um valor especial, único e distinto visível no desencadeamento de um novo espírito e dinâmica para o ensino.

A experiência dessa retomada certamente revelará uma lógica, forma e conteúdos que modifiquem a produção e o efeito social da transmissão dos conhecimentos, num sentido mais relativizado das fronteiras de saber, em que o intelectual professor possa ser reconhecido dentro e fora do campo numa lógica mais enriquecida dos diversos materiais simbólicos que compõem o universo escolar. Hoje os discursos revelam uma realidade sofrível de violência simbólica, no processo de ignorar o espaço social quando não existe a possibilidade de afirmar-se como diferente. Dessa maneira, a angústia do ensino médio é transferida aos professores os

quais, nas áreas de Sociologia e Filosofia, detêm um grau mais maximizado da limitação.

No discurso dos professores aparece essa hierarquia, baseada nas distinções das esferas de saber, fechadas em si, nas produções, na posição e no consenso simbólico da reprodução social do conhecimento científico aplicado. Tanto os pais quanto os alunos e até professores, de acordo com a posição que ocupa no espaço escolar, exercem um poder simbólico, definindo quais as relações são colocadas em relevo nas *relações* do pensamento e da sociedade, quais as disciplinas que detêm maior legitimidade social devido ao capital social e cultural que possuem e como, pela marca, as fronteiras são mais drásticas e rígidas.

Claro que precisamos continuar transmitindo sim, mas o que nós temos que transmitir, nós temos um livro didático de apoio, nós temos hoje no Paraná está começando a vir livro didático⁵ para o Ensino Médio, o que é uma novidade no Brasil. Dentro daquilo que a Secretária do Estado ainda entende que é prioridade, vem para a Matemática e para a Língua Portuguesa, mas nós não desistimos né, na área de Ciências Humanas, existe essa hierarquia até você comentou, são os sinais, estão ali né, se tudo que fosse mais importante, teria saído um livro didático de Filosofia antes, dos que os de Matemática e o de Língua Portuguesa, então essa questão de hierarquia existe. (Professor Hércules).

O campo da luta simbólica é visível inclusive entre as Ciências Humanas, em que as áreas, além das disputas pelo lugar de dizer e atuar, irão lutar também como uma distinção individual que vem a ser uma presença marcante no mundo da profissão atual, tanto na Filosofia como na Sociologia, confundidas, e no plano de demarcação se opta por “privilegiar” o quadro das Ciências Humanas acrescentando uma das duas no currículo⁶.

Dentro da formação desse campo profissional em nosso município, as áreas da Filosofia e Sociologia, ainda possuem um número pequeno de interlocutores para se pensar e discutir os problemas específicos de seus dilemas, fato que também fragiliza e atrasa o nível de discussões para o sentido prático e reflexivo de lutas incorporadas ao cotidiano do trabalho docente.

[...] nós estamos também descobrindo formas de trabalhar com essas disciplinas e programas, e espero que, que se consiga discutir, que hajam simpósios, debates né e ainda está um pouco difícil na rede

⁵ A questão do livro didático está em andamento. Atualmente há projetos de livros didáticos em construção e de livros paradidáticos que possam estar auxiliando o processo de ensino-aprendizado que possam estar auxiliando nos parâmetros de discussões para as aulas de Sociologia. Vide: TOMAZI, Nelson; COSTA, Cristina; OLIVEIRA, Pécio. E muito recentemente a distribuição do livro didático de Sociologia para o ensino médio no estado do Paraná. Curitiba:SEED, 2006.

⁶ Realidade muito presente, antes da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia ao currículo do ensino médio. Antes dessa resolução a prática comum era oferecer, em geral, uma das duas disciplinas no currículo. Em nossa região, pela maior trajetória da Filosofia, se privilegiava essa inserção. A pesquisa em questão realizou-se num período de transição. Em 2005, tramitava um processo de luta na inserção obrigatória de ambas as disciplinas no currículo do ensino médio.

estadual do Estado, porque vivemos um momento de contratação de professores nessa área. Eu fiz o, o meu concurso foi em 92 e, e o concurso mais recente foi no ano passado, então os meus colegas de padrão estão chegando agora. Nesse período todo eu fui o único professor do Núcleo Regional de Toledo, eu e mais um colega de Palotina, os dois na região. Então o grupo pequeno pra discussões filosóficas né, embora a disciplina já estivesse sendo implantada assim nos currículos das escolas dentro daqueles 25% que a escola poderia implantar, mas com professores, geralmente, com Licenciatura em Filosofia, mas que não davam prioridade e não dão, não davam prioridade a discussões filosóficas, porque é são professores formados em Filosofia porque lecionam História, com uma maior carga horária e completavam com uma carga de Filosofia, então o foco de atenção maior desses professores era em cima de uma carga horária maior que era História, e Sociologia algumas aulas pra complementar carga horária [...]. (Professor Hércules).

Como havia a restrição das disciplinas em alguns colégios, somando-se à realidade da reduzida carga horária de trabalho, poder-se-ia dizer que o trabalho desses professores e seu campo de atuação tornam-se mais intensificados no sentido de que se exige maior esforço didático, teórico e também de deslocamento e análise das realidades escolares díspares e de carga horária ampla que, em geral, denunciam um trabalho docente que torna massante e distante a possibilidade de trabalho da práxis como um processo de transformação, com a função do professor reduzida a “dador” de aulas. Em alguns casos, os professores levam paralelamente outras atividades profissionais no conjunto de seu *habitus*.

O campo e os lugares dos saberes demonstram o movimento que percorre a relação pensamento e trabalho, relação que provém de uma afirmação recebida de um contexto social mais amplo. Mas é em sobremedida que os efeitos são percebidos nos discursos da autopercepção. Efeitos que atingem consideravelmente o lugar do professor nessa construção do processo de conhecimento e os trâmites da vida escolar. O princípio do trabalho intelectualizado proporciona uma operação de conhecimentos de maneira mais enriquecida, interligada e de maior visibilidade na vida do estudante e do professor. A possibilidade de uma nova produção no interior da escola e o processo de construção de novos sujeitos no interior da instituição.

Embora os parâmetros curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases se fundamentem na lógica da contextualização do saber e no eixo do conhecimento – trabalho e tecnologia –, há um grande afastamento da realidade escolar, pois a práxis desse processo não acompanha as mudanças e desenvolvimento de produção científica – e construção de novos conhecimentos ajustados a novas realidades.

Se a escola não consegue acompanhar o processo de gestão de conhecimento, processo pautado estritamente na utilização dos recursos tecnológicos, o professor, nesse caminho e estruturação da instituição, também vê

seu papel sendo revisto no plano escolar. E se nota que, principalmente nas Ciências Humanas e mais especificamente, nas áreas de Sociologia e Filosofia, o dilema se instala na dificuldade do professor definir-se enquanto trabalhador de atividade intelectual ou técnica.

Entre as dificuldades apontadas está a formação segmentada da teoria e da prática. O professor, como mediador do processo de aprendizagem – trabalho e conhecimento –, porém, afastado de uma práxis efetivamente intelectual, sente dificuldades de estabelecer esse entremeio nas relações e no cimento das significações de sentido do que transmite e mesmo do que vive na escola. Existem indícios e tentativas de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Porém, é grande a limitação do espaço de atuação que vem permeando a educação no nível médio de ensino.

Convivem com uma certa insegurança profissional e social quando não conseguem intervir num plano mais efetivamente político, prático e de ação na vida da escola e mesmo de seus alunos.

[...] como eu tenho uma jornada de trabalho muito extensa, a frustração pra mim, principal, é não poder estar utilizando dos recursos da informática pro meu avanço do conhecimento profissional e no exercício dentro de sala de aula. Então, eu vejo assim, nesse ponto eu já estou dez anos atrasado, eu poderia agilizar muito mais, é não que a escola tenha estrutura em sala de aula pra isso, a escola pública não tem ainda. Alguns laboratórios que já estão ficando defasados né, mas pra mim profissionalmente tenho que ter um caminho, caminho [...] informática, [...] eu me considero um professor assim bem preparado que busca na área de Filosofia, mas sou analfabeto ainda na área da informatização. E ali está um lado que eu posso aprender muito, que eu posso buscar. Esse é um dos objetivos de trabalhar quarenta horas e não sessenta, (risos) eu já tentei aos sábados fazer curso, mas aí fica ruim. To abrindo mão da família então se, se eu começo a utilizar final de semana, aí eu desequilibro a minha parte afetiva.[...] me deixa de certa forma assim frustrado, que eu tenho na sala de aula, e nesse ponto eu sou aberto com os alunos, gente eu sei indicar onde você pode ir ta, faça isso, mas eu não estou fazendo, então me frustra. Então, eu tenho alunos assim, que dominam informática na sala de aula, professor você já entrou lá naquele, não entrei se puder tire o texto e me mostre. Lá encontrei um negocinho, que bom, parabéns continue né, mas eu ainda não pude chegar lá. (Professor Hércules).

Com relação aos papéis, houve um acréscimo ou uma complexificação dentro da sala de aula, porém, que continua desencadeando um efeito indagador dos efeitos sobre o profissional professor, que, de certa forma, o afastam de um reconhecimento profissional público. Essas funções acumularam-se, porém num sentido banalizado.

[...] a questão educacional, ensinar a, ou ajudar a aprender, está ficando um pouco de lado, pela questão de que nós estamos, tendo que ser babás, muitas vezes, mas talvez esse problema sempre existiu e nunca foi tão visto evidente, né, e eu acho que o principal problema está, os pais cada vez mais interessados com suas próprias, [...] com os seu próprios problemas e tão transferindo muita

responsabilidade para a escola, tá, e, mas acho que isso também é culpa da, além de ser culpa da sociedade, é culpa da escola, porque ela talvez não tá sabendo seus limites, se fala cada vez mais da formação do indivíduo integrado, do indivíduo total, né, mas isso também é papel da sociedade, da família [...] e isso acaba, digamos assim, a escola não sabendo até onde vai o seu papel, ela incorporando tanta coisa e não consegue realizar e acaba falhando. (Professor Possêidon).

Mas o efeito mais impactante é a forma como o processo de conhecimento está sendo extremamente afetado. A ausência de uma prática efetivamente produtiva de ciência, a ausência de uma produção pelo próprio professor – no sentido de produção textual ou mesmo metodológica na práxis – isto o leva a uma instauração de processos cada vez mais mecanizados e agonizantes na maneira de lidar com a nova “racionalidade” e estilo de ensino segmentados.

[...] hoje se nós formos olhar os currículos das escolas eles estão abarrotados de conteúdos, tá. E são conteúdos que infelizmente, o pai e a mãe desse aluno passaram pelo mesmo processo nos cursos iniciais, e portanto, eles entendem que estudar é isso, é ver conteúdos, e aí você acaba muitas vezes deixando de lado a questão de produção mesmo do conhecimento, produção científica, pra priorizar a questão do atendimento dos interesses, tanto da escola, quanto dos pais, e talvez até do aluno, porque o aluno se sente muito mais confortável, né, ele sente muito mais seguro a partir do momento que ele olha pro livro didático, olha pro professor e em casa ele vai estudar, e entende, e chega na prova ele consegue tirar nota. Opa, eu estou progredindo (parafraseando alunos). O importante é não ter dúvida. E o conhecimento não se produz sem a dúvida. A partir do momento que ele tem uma dúvida, ah o professor não explicou, ah a escola tá ruim, o material não presta. Troca de material, troca de professor, troca de escolas, vai resolver o problema [...] (parafraseando o comentário dos pais, com pesar). (Professor Possêidon).

A fala do reconhecimento público e social, inclusive no âmbito financeiro, provoca uma grande instabilidade ao ofício. No mercado público existe a estabilidade de emprego, porém as condições estruturais e de intervenção não permitem explorar mais eficazmente os conteúdos e assim enriquecer a experiência de mundo na aprendizagem, que se torna básica e obrigatória. No mercado privado ocorre o inverso, existe uma boa organização do espaço pedagógico, que garante boa estrutura, material e apoio didáticos avançados, porém que movem o professor em uma mesma insegurança, porque não há garantias de estabilidade e porque a aprendizagem é apropriada por pais e alunos exigentes num processo clarividente de mercantilização da educação como um bem de consumo.

A práxis docente, no exercício proposto pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia na compreensão da natureza humana, dos processos de construção do social e dos efeitos sobre o indivíduo e a estrutura certamente iriam oferecer capacidades investigativas de grande demanda, provocadoras para uma inovação, em

que o ambiente escolar seria um grande laboratório social, no qual a realidade da escola se coloca. Porém esse processo investigativo das experiências educacionais – a partir do conhecimento do aluno e do professor – não é efetivamente aproveitado por situações estruturais que não oferecem as melhores condições para a produtividade na escola e de um conhecimento sobre essas experiências.

Kunzer (1999) faz reflexões quanto à contextualização do trabalho e do conhecimento na atualidade. Lança-se como desafio ao profissional da educação o que ela chama de um professor de novo tipo.

[...] a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses eles se vinculam. [...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias dos processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base de uma determinada concepção da sociedade. (KUNZER, 1999, p. 170).

Está cada vez mais evidente no processo de aprendizagem a necessidade de ancorar e justificar a luta da inserção e consolidação dos conhecimentos sociológicos e filosóficos no currículo para uma atuação e formação dos professores voltadas a ação e atividade mais intelectualizada. A figura do professor continua sendo importante, porém, se não assumir outro viés de atuação, a capacidade da profissão e da escola irão transitar sobre uma existência cada vez mais sofrível.

A Sociologia e a Filosofia podem auxiliar a visualizar esse processo desencadeador da mudança, porque permitem, num trabalho de práxis e de campo, entender o contexto do aluno, olhar a sociedade, estabelecer a união teórica e prática. Para isso o professor precisa estar mais envolvido, precisa pesquisar, produzir, criar um círculo de discussões e de propostas de como utilizar o seu instrumental pedagógico e simbólico – e também ideológico, portanto, para oferecer algo a mais da formação básica, voltado para um processo de mudança de conscientização ideológica, dos sujeitos efetivamente cidadãos na escola. Uma alternativa seria a utilização do próprio aporte de recuperação simbólica da escola e do ofício do professor. Da curiosidade, da familiaridade unidas aos conteúdos e os questionamentos das novas realidades sociais nas quais o saber filosófico e sociológico poderia ser operacionalizado e enriquecido metodologicamente.

Se em Gramsci (1991) havia a suscitação para uma conscientização de classe via intelectualidade, a escola se vê numa relação, separada de uma orientação intelectual que, se proveniente do interior da escola, dos seus problemas e angústias,

geraria uma intelectualidade que, em contato com a realidade experiencial e das possibilidades formativas, estabeleceriam possíveis mudanças para e pelos professores. Tornaria-se professor e sujeito de pesquisa e para a pesquisa, ressignificando o ofício pela práxis e pela junção de uma atuação intelectualizada do ofício e da práxis.

[...] considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas em particular da Filosofia, da História da Sociologia, da Economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção da realidade. (KUNZER, 1999, p. 171).

Nesse sentido, os professores de Sociologia e Filosofia possuem uma formação intelectual para essa reflexividade, mas estão estagnados por modelos ultrapassados de organização da escola e pela apatia estrutural no aluno e no lugar social da educação.

Na própria teoria do conhecimento de Gramsci e a estreita relação com que aborda o assunto dos intelectuais, as idéias possuem um poder altamente revolucionário. Quem detém conhecimento, detém poder. Não é à toa que o conhecimento científico, e mais especificadamente ainda o conhecimento científico aplicado, tem um alto patamar de valorização, porque em torno desse saber existe uma relação de poder. Nessa luta, em que a educação foi de certa forma afastada, num olhar projetual de ação básica na sociedade e dos seus processos decisórios, a hegemonia do campo estaria voltada a retomar a escola – aproveitar os seus recursos simbólicos – de construção de saberes voltados não somente para a transmissão mas também para a produção. A própria escola deve assumir dimensões maiores. Não se extrapola mais a dimensão do conhecimento para fora da sala de aula. Quando essa tentativa ocorre, é sobre outros canais de acesso, como a Internet, a mídia, e outros lugares.

Portanto, conhecer os dados em que a consciência é formada e a produção pela força simbólica converter-se em visão de mundo, isto valorizaria o processo revolucionário. O plano ideológico está acentuado na dimensão dos estilos de vida, disciplinas, valores culturais do cotidiano, estéticos que valorizam a ideologia no sistema racional, impostos no conjunto do sistema. A Sociologia e a Filosofia poderiam auxiliar não apenas no plano dos segmentos dos professores da área de Ciências Humanas, mas provocar e sacudir uma reação, no entendimento dos contextos de fabricação de consensos sociais – fabricação da qual a escola participa e a que o professor se vem curvando – para os valores de política e renovação da instituição. A arena é local de luta – e os intelectuais poderiam ser um movimento significativo em

um novo projeto nesse ordenamento intelectual e profissional de uma hegemonia e ação dentro da sua práxis docente.

A atitude cotidiana da experiência seria um espaço para a produção do conhecimento em que o professor pudesse utilizar da sua própria autopercepção – como relevante diagnóstico do real – e nessa visualização do processo da “cultura da angústia” criar possibilidades de resolução de problemas comuns vividos pelos sujeitos com relação à forma como estão condicionados à estrutura. A própria angústia poderia ser aproveitada, se organizada, captada, compreendida não apenas no sentir, mas visualizada no processo, no movimento, no efeito em relação ao pensamento e à sociedade. Entender o campo simbólico que poderia movê-lo e situá-lo para a ação daquilo que tem uma posse simbólica e decisiva nessa luta.

[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa foi a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de uma determinado Estado. (GRAMSCI, 1991, p. 09).

A angústia pode conferir também um aspecto positivo a essa conjuntura. À primeira vista, será a constatação “daquilo que todo mundo já sabe”, a educação vai mal, o professor está insatisfeito, o aluno já não se identifica com a escola, a educação é excludente. Mas, num segundo momento, a angústia poderia ser explorada para uma provocação à mudança, transferindo o pensamento vivido para a pesquisa e para o ressignificar dessa angústia. Porque a angústia pode ser um caminho onde se refletem as novas necessidades do homem, de sua realização junto ao seu grupo de pertença e no mundo e no poder de suas idéias. A angústia é uma possibilidade aberta para a reflexão e para uma nova construção de sentido para o papel do professor. A Sociologia e Filosofia, como ciências, significativamente auxiliariam nessa construção no trabalho vivo do professor. E o mais importante é possuir, além de uma produção de conhecimento a partir de sua própria realidade, o controle sobre essa reflexão numa proposta educativa questionadora.

[...] se, se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando as mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolve as aptidões adequadas, será preciso superar as dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1991, p. 139)

O esvaziamento das oportunidades se mostra nas conseqüências sobre os sentidos mais simbólicos da experiência de mundo cada vez mais inoperados e perdidos. O que esse fenômeno da angústia profissional pode revelar é que esses efeitos não pairam apenas no ensino médio – mas começam a afetar também a própria universidade – na graduação, e nos arriscamos a dizer, até na pós-graduação. Há o risco da produção e transmissão de conhecimento ausentes de reflexão, por

parte do professor universitário, e a envolver-se na lógica da reprodução. E, nesse sentido, as investidas do capital no trabalho e no conhecimento agem sobre a cooptação da subjetividade roubada dos trabalhadores, tornando os ofícios cada vez mais onerosos e intensos, porém afastados do sentido de produção e realização do trabalho e do trabalhador. O sentido emotivo das falas dos professores deixa claro esse efeito desestabilizador do sujeito frente às suas estruturas e frente às novas demandas que o levam a sentir-se como um não-ganhador nesse processo.

Nessa “perda” de lugar na produção do conhecimento, o sentido da angústia do professor se aprofunda. É o que relata Kunzer (1999), ao expor que a escola é driblada enquanto instituição de conhecimento da nossa sociedade e assume uma função básica de preparar produtores para o trabalho e não para o conhecimento:

[...] nega a sua identidade como cientista e pesquisador [...] nega a educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-o a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional” [...] as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando. (KUNZER, 1999, p. 182).

Num tratamento dialógico naquilo que a voz do professor trará como elementos que tornam legíveis suas relações de trabalho e o que sentem a partir da forma como estão inseridos na estrutura do ensino médio e na forma como o seu saber é reconhecido na lógica social de identificações e da luta por posições. Todas essas marcações auxiliarão a identificar os dilemas e a forma como a angústia do professor está investida nas suas falas.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

A angústia toma dois sentidos: a falta de interlocução social com os outros/mesmos que participam do seu ofício (pais, comunidade educacional, alunos) e o acúmulo da atividade docente (de relação familiar, psicológica, orientação). Em contrapartida, os efeitos podem ser detectados no desgaste físico-emotivo; na sensação de desconforto pela voz da indignação; e o processo de individuação do grupo.

O desconforto é visível quando o professor reconhece a forma como a técnica prevalece sobre a práxis, apesar de ser um trabalho intenso que atua no plano ideológico e de comportamento dos alunos. O professor acaba sendo retirado do universo do processamento do conhecimento, enquanto professor-intelectual, numa perda de lugar no campo da produtividade de conhecimento. É importante considerar que o grupo de interlocutores deste campo de saber sociológico e filosófico ainda é pequeno e inoperante no diálogo em nosso *locus* de estudo. O que torna frágil o seu lugar e a reivindicação de lugar valorativo naquilo que as disciplinas de Filosofia e

Sociologia poderiam revelar enquanto capital cultural e o alcance desta legitimidade – que é desfocada pela situação do ofício e do lugar da disciplina na grade.

O olhar para a sociedade corrobora o desconforto num reflexo dessa estrutura sociocultural com ampla tendência pragmática e não interativa com essas áreas de conhecimento. A resistência é sentida pela ausência de uma legislação educacional ocorrida até o ano de 2005 que efetivasse a obrigatoriedade no currículo – retirava o signo da legitimidade e a não-afirmação de lugar próprio e identidade singular– e uma representatividade que também caracteriza o sentido do distanciamento – proveniente da própria academia – de um universo muito especialista. Alguns professores, até de uma maneira otimista, informam que o quadro está mudando e a reinserção ocorrerá. Porém, ela é algo conquistada. Essas áreas de saber interagem num relacionamento estabelecido não no consenso, mas no conflito e rompimento da indiferença na procura em abrir a circulação de seus bens simbólicos de atuação.

Os discursos coletados poderiam formar um grande discurso interlocutivo, polifônico e intertextual na produção relacionada às idéias sobre a reflexão sobre a organização escolar. Porém, essa interlocução no movimento da *práxis* docente não se encontra. E isso é demonstrado na ausência de diálogo e práticas interdisciplinares, ausência de produção de conhecimento autoral dos professores num campo de formação fragmentado. Uma grande controvérsia também ocorre para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que se colocam extremamente numa produção que é interdisciplinar em sua raiz de constituição. Os docentes de Filosofia falam num processo de busca de consolidação de seus espaços. E os de Sociologia, num sentido bem restrito, numa posição ainda de luta e conquista que não se efetivou completamente.

A pesquisa contribuiu no olhar diferente para a educação, a partir da voz e do lugar dos professores e seus referenciais simbólicos. Provoca a comunidade educacional docente a recuperar o sentido do ofício, rearticular sua *práxis* em uma atuação ancorada em maior prática intelectual de realização. O plano da prática docente existe, e é rico. A proposta educativa de Gramsci na formação unitária, alia o plano da prática e da flexibilidade na atuação do docente também como um intelectual. E a angústia mesma pode ser um caminho de realização dessa perspectiva de transformação do lugar do professor, e, ousa-se dizer, da própria escola em uma investida politizante, com maior reconhecimento público e de produção de conhecimento efetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Editora Boitempo: São Paulo, 1997.
- BAKHTIN Michael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LORENZETTI, Éveraldo; PICANÇO, Katya Cristina de Lima; IWAYA, Marilda; SILVA, Scheila A. S; PILÃO, Valéria. *Sociologia – ensino médio*. Curitiba: SEED, PR.
- OLIVEIRA, Pêrsio Santos. *Introdução a Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- TOMAZI, Nelson. *Iniciação a Sociologia*. São Paulo: Atual Editora, 2000.