

# O professor e a transformação da realidade\*

Renê José Trentin Silveira

Professor de "Filosofia da Educação" e de "Introdução à Educação" do Departamento de Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente-SP.

## Introdução

Muito já se falou sobre o compromisso político do educador. Diversos autores publicaram inúmeros artigos ou até obras inteiras sobre esta temática, trazendo significativas contribuições para a sua compreensão.

Todavia, para muitas pessoas, sobretudo para aquelas que não passaram por um curso específico de formação de professores, ou que ainda se encontram na fase inicial dessa formação; e mesmo para muitos dos que já ensaiaram seus primeiros passos na carreira do magistério, a discussão sobre as implicações políticas do trabalho do educador ainda é incipiente, senão desconhecida.

Por isso, o objetivo principal deste artigo é propiciar a essas pessoas uma oportunidade de tomarem contato com alguns dos autores, que pensaram sobre esta temática, a fim de fornecer-lhes subsídios

para uma reflexão mais rigorosa e para uma tomada de posição mais consciente em face da mesma.

Assim, o presente texto traz várias citações literais desses autores visando colocar o leitor face a face com suas idéias e, desse modo, motivá-lo a uma consulta própria à obra citada.

Por outro lado, este artigo não pretende ser uma mera repetição das idéias desses autores, nem tampouco uma síntese eclética dos pontos positivos que se poderia encontrar no pensamento de cada um deles. A originalidade, se é que posso dizer assim, estaria na forma como procuro articular as contribuições desses intelectuais (entre os quais, por vezes, observam-se as profundas divergências), visando, com isso, a criar condições para uma discussão mais abrangente do que seria possível pela leitura isolada de um ou outro desses autores.

---

\* Texto elaborado a partir de um trabalho de assessoria realizado pelo autor, junto a professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.

Em todo caso, nunca é demais lembrar as sábias palavras de Gramsci (1986, p. 13-4):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundi criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

É isto o que pretendo com este texto: contribuir, ainda que modestamente, para a socialização de uma discussão que considero de fundamental importância para que o trabalho do educador seja, de fato, consciente e crítico.

## **A sociedade que vivemos**

Como dizia Aristóteles, o homem é um animal político, isto é, um habitante da *polis* (em grego: cidade). Para nós, hoje, isto talvez pudesse significar que o homem é um ser social, ou seja, que só existe em sociedade, em relação com outros homens. O tipo de relação que os homens estabelecem entre si, no entanto, é determinado pelo modo como produzem os bens necessários à sua sobrevivência. Em outros termos, é o *modo de produção* da vida material que determina o modelo de sociedade em que vivem os homens.

No Brasil, vivemos numa sociedade do tipo *capitalista*, isto é, numa sociedade em que a produção de nossa sobrevivência se dá pela forma capitalista. O que isto significa? Em primeiro lugar, significa a presença de classes sociais distintas e com interesses *antagônicos e irreconciliáveis*. As duas classes fundamentais do capitalismo são a *burguesia* (ou a classe capitalista, ou classe dominante), que é a classe dos proprietários dos meios de produção (indústrias, máquinas, terras, bancos, etc.) constituída por uma pequena parcela da população (cerca de 10% do total). A outra classe é o *proletariado* (ou classe trabalhadora, ou classe dominada) que corresponde à grande maioria da população, a classe dos que, não sendo proprietários dos *meios de produção*, possuem apenas a sua *força de trabalho*, isto é, a energia muscular e cerebral necessária ao andamento da produção, a qual vendem para o capitalismo em troca de um salário.

A relação que se estabelece entre capitalistas e trabalhadores é, portanto, uma relação de troca. Trata-se, porém, de uma troca desigual, visto que o valor da produção realizada pelo conjunto de trabalhadores é infinitamente superior ao valor que lhes é pago na forma de salário. Em outras palavras, a quantidade de valor entregue pelos trabalhadores ao capitalista na forma de mercadorias produzidas é, muitas vezes, maior que a quantidade de valor que este lhes paga em retribuição através do salário.

Tomemos um exemplo para ilustrar este processo. Suponhamos que para produzir o equivalente ao valor de seu salário

os trabalhadores de uma determinada empresa precisassem trabalhar 4 horas por dia. No entanto, não trabalham apenas estas quatro horas. Trabalham, na verdade, oito. As quatro horas excedentes de trabalho que não são pagas no salário constituem um valor a mais, a chamada *mais-valia* que é apropriada pelo capitalista. É graças a essa mais-valia que o capitalista pode acumular cada vez mais capital, aumentar seu poder e enriquecer-se; tudo isto às custas do trabalho não pago dos trabalhadores. Estes, ao contrário do capitalista, ficam cada vez mais pobres. Aqui se encontram as raízes da desigualdade social que impera no modo de produção capitalista. Não se trata, pois, de uma desigualdade estrutural, que faz parte da própria natureza do capitalismo e que é impossível de ser superada totalmente no interior desse modo de produção.

Diante do exposto não é difícil perceber por que os interesses da classe capitalista são antagônicos aos da classe trabalhadora e ambos inconciliáveis entre si. Enquanto a primeira busca conservar a situação social que a beneficia, a segunda anseia pela transformação da sociedade visando à sua libertação. A este conflito de interesses entre as classes chamamos **luta de classes**. Falar em luta de classes, portanto, não implica necessariamente em pregar a revolução ou a violência de uma classe sobre a outra, mas apenas em constatar uma situação que já existe objetivamente, independentemente de nossa opinião sobre o assunto. Vejamos o que nos diz Gadotti a respeito da impossibilidade de conciliação entre as classes e da luta que ocorre entre elas:

Uma sociedade mais humana deve, necessariamente, suprimir os antagonismos de classe. O mecanismo de superação não é a conciliação de classes, que mantém os privilégios das classes dominantes, hoje empregada pelos ideólogos do neoliberalismo ou pelo capitalismo avançado. A conciliação de classes (a comunhão elite-povo) não põe em questão a existência de classes, isto é, a existência de opressores e de oprimidos, de privilegiados de classe e de herdeiros da miséria. O mecanismo de superação das classes (isto é, do privilégio) é a luta de classes que visa à destruição das classes (do privilégio). É a luta contra o privilégio e conseqüentemente, contra as desigualdades. A luta de classes é, então, guerreira e amorosa. Guerreira quanto à sua radicalidade (intolerância frente a intolerância); amorosa quanto à sua finalidade ética (esperança de uma sociedade sem privilégios) (1984, p. 69).

Esta é, pois, grosso modo, a sociedade em que vivemos: uma sociedade capitalista, marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e inconciliáveis.

Em face deste quadro cabe a nós, educadores, nos perguntamos: de que lado estamos? Com qual classe estamos comprometidos: com a que deseja conservar o atual estado de coisas, ou com a que necessita urgentemente da transformação? A serviço de qual dessas causas estamos colocando nossa prática profissional? Qualquer que seja nossa posição a esse respeito, consciente ou não, uma coisa parece certa: a **neutralidade é impossível**, isto pelo menos por duas razões: 1ª) Porque, como seres concretos, históricos, inseridos no mundo real, todos nos fazemos parte, queiramos ou não, de uma determinada

classe social e dela recebemos infinitos condicionamentos: nossas preferências, valores, opiniões, conceitos e pré-conceitos, enfim, nossa visão de mundo, e tudo isso se faz presente a todo momento em nossa vida, influenciando diretamente nosso comportamento, nossas atitudes. Não é difícil perceber este fato. Basta observar nossas reações (de aprovação ou reprovação, de aceitação ou rejeição, de acolhimento ou repugnância, etc.) diante de certas situações com que, diariamente, nos deparamos, tais como: o discurso do candidato de um determinado partido político; uma greve nos transportes coletivos; o anúncio de medidas econômicas pelo governo; o relacionamento com pessoas de raça, credo ou ideologia diferente dos nossos; e assim por diante. O comportamento que manifestamos (por vezes inconscientemente), em face destas situações, denuncia nosso comprometimento de classe. 2ª) Porque mesmo aqueles que pretendiam que sua responsabilidade se restringia apenas e tão somente ao exercício “puro” e simples de sua atividade profissional e que julgavam não ter nada a ver com o conflito entre classes sociais, mesmo estes, estão assumindo uma posição determinada, à medida que, com sua aparente abstenção, contribuem para que a situação permaneça como está. Ora, isso favorece os interesses da classe dominante e, portanto, está bem longe de ser uma postura de neutralidade.

É nesse sentido que se pode afirmar que o trabalho pedagógico tem sempre uma dimensão política, independentemente da vontade do professor.

Não é que alguns educadores, devido a suas convicções políticas e ideológicas, façam de seu trabalho político, assim como outros o manteriam em sua esfera específica, resguardando a sua pureza original. Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a “santa” ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado (neutro) de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens (COELHO, 1989, p. 38)<sup>1</sup>.

Mas se a neutralidade é impossível, permanece a pergunta formulada anteriormente: a serviço de quem, de qual classe social, estamos exercendo nossa prática profissional de educadores?

A resposta para esta pergunta supõe uma tomada de posição sobre como entender a relação entre educação e sociedade. Daí a necessidade de explicitar essa posição antes de abordar o problema mais específico do compromisso de classe do educador.

## **A função da escola na sociedade de classes**

A escola tal como a conhecemos, hoje, surge na época moderna com o advento da sociedade capitalista.

Durante a Idade Média, em que prevalecia o modo de produção feudal, as pessoas viviam, predominantemente, o campo e dele tiravam sua sobrevivência. As “cidades”, nesta época, não passavam de pequenos núcleos que se subordinavam ao campo. A terra era, assim, o meio de pro-

dução dominante. Havia os senhores feudais, em geral nobres ou clérigos, que eram os proprietários das terras e constituíam as classes dominantes, e os servos, que formavam a classe dos trabalhadores que cultivavam a terra, produzindo para o próprio sustento e para o do senhor. Além disso, assim como a produção baseava-se na agricultura, que é um meio de produção natural, as relações entre as classes sociais também eram tidas como naturais: o que determinava se alguém seria nobre ou plebeu eram laços de sangue, sendo os títulos de nobreza hereditários. Era, pois, uma sociedade organizada segundo o Direito Natural, que não era escrito, mas conhecido como um costume, uma tradição.

Nessa sociedade não havia necessidade da escola para todos, porque os conhecimentos necessários para a produção (que era quase exclusivamente agrícola) eram adquiridos espontaneamente, sem grandes dificuldades, no interior do próprio processo de trabalho. O domínio da leitura e da escrita era secundário, visto que a produção não dependia dessas habilidades. Desse modo, as poucas escolas que existiam funcionavam nas paróquias ou nas catedrais e destinavam-se apenas à educação da classe dominante (clero e nobreza), que era a classe ociosa, uma vez que não precisava trabalhar na terra.

Com o advento do capitalismo, na época moderna, ocorre uma grande mudança na forma de produzir, que passa a se basear, não mais no campo e na agricultura, mas na cidade e na indústria. É o processo de industrialização e de urbanização que tem início com toda sua intensi-

dade e que é alimentado pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Essas novas condições de produção exigiam conhecimentos específicos, científicos, que não podiam ser aprendidos tão espontaneamente como se faziam no campo. Era preciso que fossem ensinados de forma mais sistemática. Além disso, ao contrário da sociedade feudal que se organizava com base no Direito Natural, a sociedade capitalista introduz o chamado **Direito Positivo**, ou **Direito Civil**, estabelecido não mais pela natureza (laços de sangue), mas por convenção, por uma espécie de contrato que os homens fazem entre si visando ao bem comum. É o chamado contrato social. Essas alterações no âmbito do direito, por sua vez, tornavam necessárias a leitura e a escrita, visto que o direito positivo passa a ser registrado por escrito.

É nesse contexto que a generalização da escola surge como uma necessidade imposta pela sociedade capitalista. Nas palavras de Saviani (1988, p. 8):

Na época moderna a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O Direito Positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do Direito Natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generaliza.

A origem da escola, portanto, está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista<sup>2</sup>. Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial.

Assim, nesse momento inicial de consolidação da ordem capitalista, passa a existir um grande entusiasmo em relação à escola. A desigualdade social não mais é vista como algo natural, fruto da vontade de Deus e imutável, mas, ao contrário, como gerada pela própria sociedade, isto é, como obra humana e, portanto, passível de ser mudada. E a escola teria um papel fundamental nessa mudança, à medida que poderia acabar com a ignorância que existia desde a época feudal, tornando as pessoas mais aptas a participarem politicamente, a exigirem seus direitos e a se colocarem melhor, profissionalmente.

Contudo esta crença no poder da escola para promover a equalização social, traduz uma visão “ingênua” da relação entre escola e sociedade. Isto porque parte do pressuposto de que a sociedade é, em si, harmoniosa, justa, adequada, e que a desigualdade entre as classes é apenas circunstancial, conjuntural, podendo ser superada através da escolarização. Não leva em conta que, na realidade, a desigualdade é resultado da própria forma como a sociedade está organizada e que não pode ser superada definitivamente a não ser que haja uma transformação radical na estrutura dessa sociedade.

No fundo, esta forma de entender a relação escola-sociedade considera apenas a ação da escola sobre a sociedade, esquecendo-se da ação da sociedade sobre a escola. Esquece-se, por exemplo, que a escola é organizada, em grande parte, em função das necessidades postas pela sociedade em que ela está inserida e que, por isso mesmo, numa sociedade fundada na

desigualdade e na dominação de uma classe sobre a outra, a escola estará comprometida com a manutenção dessa desigualdade e dessa dominação. Daí o caráter ingênuo da crença no poder equalizador da escola numa sociedade de classes.

E de que maneira a escola contribui para a manutenção da desigualdade social? Ildeu Coelho (1989, p. 38) é que nos responde de forma sintética e clara:

Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da divisão de classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens e, evidentemente, sua imposição é fundamental para a reprodução destas mesmas relações de poder. A interiorização pelo indivíduo dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha.

Mas, ao contrário do que muitos chegaram a pensar, a escola não cumpre ape-

nas a função de produzir e perpetuar a estrutura social, e nem esta função é exercida de forma mecânica, absoluta, automática. O próprio Ildeu Coelho (1989, p. 40) nos explica:

A relação educação e sociedade não é de modo algum uma relação mecânica, automática, de simples contigüidade, justamente porque a educação e sociedade não são suas realidades exteriores, completamente determinadas e autônomas, que existiriam uma ao lado da outra, embora associadas. A relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e ao mesmo tempo é por esta determinada.

De fato, a função reprodutora da escola não pode ser exercida de forma mecânica, absoluta pelo simples fato de que a sociedade que ela visa a reproduzir é permeada por contradições, as quais se refletem também no interior da escola. O mesmo autor (idem) esclarece:

Uma vez que entre nós a escola produz uma sociedade fundada na contradição social, esta reprodução não pode de modo algum ser mecânica e automática, justamente por ser necessariamente a reprodução da contradição, do antagonismo radical dos interesses e, portanto, da possibilidade mesma de sua superação. É sempre possível, portanto, um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentalização técnico-científica, e esse trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade que seja de fato o reino da liberdade.

Vejamos um exemplo de contradição que ocorre no interior da escola. Com o avanço tecnológico e a automação cres-

cente da produção industrial, torna-se cada vez mais necessário que o trabalhador exerça funções que exigem um grau mais elevado de escolaridade. Por isso a classe dominante não pode deixar de garantir-lhe pelo menos a escolaridade mínima necessária para que possa atuar de forma eficiente no processo produtivo. Entretanto, ao fazê-lo, a classe dominante não consegue ter controle absoluto sobre a forma de como o trabalhador se apropria do conhecimento passado pela escola. Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista.

Assim, a escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade. Essa sua função contraditória foi bem expressa nas palavras de Snyders (1976, p. 105-6):

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

A escola, portanto, não é apenas reprodutora da estrutura social em benefício da classe dominante. De algum modo ela atende também aos interesses da classe dominada. Se não fosse assim, a atitude lógica a ser tomada por esta classe seria a de lutar pela própria extinção da escola, visto que esta só prejudicaria seus interes-

ses. No entanto, não é isto o que se verifica na prática. Historicamente, a classe trabalhadora sempre reivindicou escola para os seus filhos, porque sempre soube que, sem ela, eles jamais poderão dominar os instrumentos e as técnicas necessários para uma melhor compreensão do mundo que os cerca e para sua luta pela superação da exploração a que estão submetidos. Além disso, se considerarmos os índices alarmantes de analfabetismo, evasão e repetência que ainda hoje se verificam na realidade brasileira, teremos que concordar com Lia Rosemberg (1984, p. 27) quando diz:

Se a escola se limitasse a ser o órgão essencial da reprodução social, trabalhando em exclusivo proveito da classe dominante, teríamos que aceitar que a classe dominante vem menosprezando os seus próprios interesses, tendo feito de tudo para diminuir a importância e o papel da escola.

Podemos dizer então que, na verdade, a escola cumpre na sociedade uma função contraditória: ao mesmo tempo em que reproduz a desigualdade, também colabora para sua superação.

Mas em que medida a escola pode ser um instrumento de libertação, de transformação da realidade? Não se trata, certamente de acreditar ingenuamente que a escola possa ser o motor principal, a alavanca do processo de transformação social. Isto seria incorrer no mesmo engano daqueles que, nos primórdios do capitalismo, viam na instrução o caminho para a equalização social, sem precisar mexer na estrutura da sociedade.

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma dire-

ta, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, mais bem instrumentalizadas para a luta pela sua libertação. Mais uma vez as palavras de Ildeu Coelho são bastante esclarecedoras:

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua libertação, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que exploram, e o operário sabe muito bem disso. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possam, não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar a sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade (COELHO, 1986, p. 46).

Eis portanto, a dimensão contraditória da função desempenhada pela escola na sociedade de classes. Nas palavras de José Luis Sanfelice (1989, p. 91-2):

...o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitidos em sala de aula –comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho– são uma desmascaramento das atuais relações so-

ciais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade. Não é possível, ao capitalismo, visando neutralizar a explicitação dos interesses das classes subalternas, inviabilizar de forma permanente o ensino de conhecimentos válidos também para elas. (...) Isso significa que a educação/reprodução da sala de aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação.

Tendo, pois, explicitado a função contraditória da escola na sociedade de classes, podemos agora retornar à questão proposta anteriormente acerca do posicionamento político do educador em favor de uma determinada classe social.

## **O compromisso político do educador**

Certamente existem educadores comprometidos com a classe dominante, como também educadores comprometidos com a classe dominada, trabalhadora.

Acredito, porém, que o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos. Vejamos se consigo argumentar em defesa dessa posição.

A realidade em que vivemos não é estática, imóvel.

Ao contrário, possui um caráter dinâmico e está em constante transformação. Heráclito, na Grécia Antiga, já nos ensinava que “não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio porque novas águas sempre correm sobre nós.” A mudança, portanto, faz parte do fluxo natural da história,

da vida. Queiramos ou não, tudo se transforma, inclusive nós mesmos. Esta mudança, porém, não ocorre de forma mecânica, automática, como que por obra de algum tipo de determinismo, à revelia da vontade dos homens. Afirmar isso seria apregoar o imobilismo, a passividade, como se bastasse que deixássemos que as coisas seguissem seu curso natural que, quando chegasse a hora certa, as mudanças ocorreriam por si mesmas. Não se trata disso. Apesar da realidade estar em constante transformação, a classe dominante dispõe de inúmeros recursos para tentar frear, ou pelo menos retardar as mudanças que possam ameaçar seus privilégios. Por isso, para garantir efetivamente a transformação é preciso que haja a nossa intervenção na realidade. E isso é possível porque, enquanto seres humanos, somos sujeitos da história. Enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós, pelo contrário, através do trabalho, podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com nossas necessidades. Isso também é uma característica inerente ao ser humano. Como escreveu Marx (1988, p. 142):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação

do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Assim, a postura conservadora de quem procura perpetuar o atual estado de coisas, como se fosse possível congelar a realidade e imunizá-la contra o movimento, equivale ao absurdo de pretender cessar o tempo, parar a história ou andar na sua contramão. Pior ainda, significa abrir mão daquilo que nós, seres humanos, temos de mais específico que é a nossa capacidade de produzir nossa própria existência, de alterar nosso destino, de construir nossa história. Eis aí, portanto, um primeiro motivo que nos empurra para uma postura transformadora da realidade: a possibilidade de realizarmos mais plenamente nossa humanidade. Um segundo motivo pode ser considerado como de natureza ética: se, como vimos, a sociedade tal como está organizada, é desigual, opressiva, desumanizadora, abster-se de um compromisso com sua superação significa, na prática, autorizar a permanência da desigualdade e da opressão, ou seja, significa aliar-se aos poderosos numa relação de conveniência e cumplicidade.

A única forma de evitar tal cumplicidade é agindo no sentido inverso, qual seja, o da transformação da realidade.

Outra razão que justifica a adesão dos educadores à luta pela transformação da sociedade está no próprio processo de proletarianização, vivido atualmente pelos professores.

Com efeito, nos dias de hoje, desapareceu de cena aquele professor com posição social de destaque e *status* de classe alta. A política oficial de sucateamento da escola pública trouxe como uma de suas conseqüências mais nefastas a profunda degradação das condições salariais, de trabalho e de vida dos professores, de modo que estão, cada vez mais, identificados com a classe trabalhadora e, dentro desta, com aqueles segmentos que percebem os mais irrisórios vencimentos<sup>3</sup>.

Nesse sentido, o compromisso com a transformação da sociedade significa, para o educador, lutar pela sua própria emancipação enquanto classe oprimida. Finalmente, há a opção por uma postura transformadora. A atitude conservadora, seja ela consciente (no caos daqueles que buscam deliberadamente a perpetuação do atual estado de coisas), ou inconsciente (no caso dos que ainda não se deram conta da dimensão política de seu trabalho e, por isso mesmo, não enxergam nada além da mera execução mecânica e rotineira das tarefas a ele diretamente ligadas), enfim, a atitude conservadora, à medida que contribui para frear o desenvolvimento histórico, caracteriza-se como *necrófila*<sup>4</sup>, isto é, como relacionada a estagnação, à putrefação, numa palavra: à morte. Despreza e teme a criatividade, o espírito de aventura, a possibilidade de que venha o novo. Por outro lado, a postura transformadora indica desejo de impulsionar o processo histórico para frente, buscando construir uma realidade qualitativamente superior à que se tem atualmente. Tal atitude supõe abertura e coragem para enfrentar o novo e identifi-

ca-se com valores como liberdade, criatividade, ousadia, dinamismo, numa palavra, com a vida.

Daí o seu caráter biófilo<sup>5</sup>. Aqui reside o aspecto psicológico positivo mencionado acima: o compromisso com a transformação da realidade, assumido de forma consciente, traz para a pessoa um sentimento de gratificação, uma alegria interior que pode funcionar como um poderoso estímulo para o enfrentamento das dificuldades inerentes à opção por uma prática revolucionária<sup>6</sup>. É o que se poderia chamar de dimensão **utópica** da ação transformadora<sup>7</sup>.

Há, porém, uma razão talvez maior do que todas as outras, que impõe ao professor a necessidade de uma opção pela transformação da realidade e que tem relação com a própria natureza e especificidade da função que ele exerce. Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam à escola. É, à medida que cumpre essa função, que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor.

Ora, como vimos, essa apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse saber que o professor, na escola, lhe ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la. Isso ocorre, até certo ponto, independentemente da vontade do professor.

Assim, ao realizar a sua função específica que é educar, o educador está, necessariamente, em certa medida, comprometendo-se com a transformação da realidade. Por outro lado, para comprometer-se com a conservação da realidade, o professor precisaria evitar que os alunos da classe trabalhadora se apropriassem do saber que lhes serviria de instrumento para a ação transformadora. Desse modo, precisaria negar-lhes esse saber, deixando de ensiná-lo ou ensinando-o de forma distorcida, falseada. Em qualquer destes casos, ocorreria uma descaracterização da função específica do professor que é de ensinar. Isto seria negar a própria existência do educador que, por conseqüente, deixaria de ser educador.

Admitindo, pois, que o professor, numa sociedade de classes, deva se comprometer com a transformação dessa sociedade e, conseqüentemente, com a classe dominada, com os oprimidos, cabe perguntar: que implicações esse seu compromisso acarreta para a sua prática profissional, para a sua atividade docente cotidiana? Dizendo de outro modo: como se caracterizaria a prática pedagógica de um professor comprometido com a transformação da realidade?

### **Aspectos de uma prática pedagógica transformadora**

Creio que, em primeiro lugar, é preciso que o professor conheça bem o espaço próprio de sua atuação, qual seja, a *escola*, tendo clareza acerca da função contraditória, mencionada acima, que ela exerce na sociedade; isso é importante até mesmo para que o professor tenha uma no-

ção mais exata dos limites e das possibilidades de sua ação transformadora em sala de aula. Caso contrário, isto é, se a escola for entendida como sendo apenas reprodutora da estrutura social, ou como uma instituição neutra, que nada tem a ver com essa estrutura, não se poderá sequer imaginar a possibilidade de um trabalho pedagógico voltado para a transformação da realidade.

Em segundo lugar, o professor, comprometido com a transformação, deve estar preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégios de poucos. Afinal, como vimos, o domínio do saber sistemático é fundamental para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade e, conseqüentemente, para tornar mais consciente e eficaz a ação transformadora dessa realidade. Isso implica em lutar pela democratização efetiva do acesso e da permanência na escola, para todos os segmentos da sociedade.

Aliás, talvez até possamos dizer que a principal forma com a qual a escola reproduz a desigualdade social seja não a inculcação da ideologia da classe dominante, nem o emprego de métodos alienantes e autoritários de ensino, mas sim e sobretudo, a exclusão de grande parte da classe trabalhadora do acesso ao saber sistemático. E isto a escola realiza através de inúmeros mecanismos que levam à evasão e à repetência os alunos oriundos dessa classe<sup>8</sup>. Talvez por isso Engels, que era um intelectual revolucionário, tenha afirmado que

“a burguesia pouco tem a esperar e muito a temer da formação intelectual dos operários” (citado em ROSENBERG, p. 28). E a sabedoria popular parece concordar com essa idéia de que “um povo ignorante é mais facilmente manipulado”. Há portanto, um reconhecimento de que a escolaridade, de alguma forma, instrumentaliza criticamente os trabalhadores, dificultando a sua manipulação pela classe dominante.

Por outro lado, essa apropriação do conhecimento pelos trabalhadores não pode ser uma assimilação passiva de conteúdos expressos segundo a ótica da classe dominante. Com efeito, o acesso ao conhecimento sistemático tem sido privilégio desta classe que o tem utilizado em seu próprio benefício, colocando-o a serviço da acumulação de capital, em detrimento das necessidades da maioria da população. A apropriação desses conhecimentos pelos trabalhadores não pode seguir o mesmo critério.

Ao contrário, deve ser uma apropriação *crítica* que seja capaz de visualizar tais conhecimentos e sua produção pela ótica dos oprimidos.

Assim, um professor, comprometido com a transformação da sociedade, não pode abrir mão de assegurar aos seus alunos o domínio dos *conteúdos* necessários à sua instrumentalização teórica e prática para a luta pela transformação da sociedade.

Isso, obviamente, supõe que o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o qual tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para

a noite, e nem mesmo ao termino de um curso universitário.

A formação acadêmica é importante e necessária, à medida que proporciona ao professor os subsídios *teóricos* para a sua prática docente.

Daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade. Por outro lado, é também e, principalmente, na *prática*, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana, que a competência profissional do educador vai sendo, efetivamente, construída e aprimorada.

Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas<sup>9</sup>.

Assim, é importante que o professor esteja disposto a rever sua prática e suas posições teóricas, a se auto-avaliar, a se atualizar continuamente, a fim de assegurar a qualidade de seu trabalho pedagógico.

Em terceiro lugar, o professor, disposto a se colocar a serviço da transformação da realidade, não pode deixar de buscar *métodos* eficazes de ensino que permitam aos alunos não apenas se apropriarem, adequadamente, dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento de sua capacidade de crítica e de sua criatividade. Isso é importante para que os alunos ganhem autoconfiança e se sintam realmente capazes de atuar como sujeitos em sua realidade.

Em quarto lugar, visto que os problemas educacionais não se resolvem, definitivamente, apenas no âmbito da própria es-

cola, cabe ao professor, preocupado com a transformação da sociedade, buscar um engajamento sindical e/ou partidário a fim de lutar pelas mudanças necessárias à melhoria das condições de ensino e de vida para os trabalhadores. Os partidos políticos representam o canal institucional específico de intervenção na realidade, através do qual se desenvolvem lutas mais gerais por mudanças estruturais na sociedade. Como qualquer outro cidadão, o professor deve procurar conhecê-los e engajar-se (seja como militante, seja como simpatizante) naquele que melhor se ajustar às suas expectativas em relação à sociedade. Quanto aos sindicatos, são a forma mais eficaz de se travarem lutas específicas de cada categoria profissional, visando a melhoria nas condições de trabalho. No caso dos professores, isso ao é exceção: se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada a condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e tais situações só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram. Em outros termos, abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Isto revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino.

Sobre essa necessidade de um engajamento social do professor, diz Ildeu Coelho (1989, p. 41):

Um trabalho pedagógico que não conduza a uma organização mais efetiva na so-

cidade civil, em especial das classes subalternas, já comprometeu boa parte de seu sentido educativo e eficácia. A criação e o fortalecimento das associações de professores, de funcionários, dos movimentos estudantis e dos sindicatos são fundamentais, não apenas para uma transformação da sociedade, mas da própria escola.

Apesar da importância do engajamento político e sindical do professor (o que, de resto, vale para qualquer cidadão), não podemos nos esquecer que o local específico de sua atuação política, de sua intervenção na realidade, é a *sala de aula*. É aí que ele realiza, em toda a sua plenitude, a especificidade de seu papel político, papel este que consiste em assegurar aos alunos o acesso ao saber sistemático que eles precisam dominar para atingir um grau de compreensão da realidade que lhes permita assumir, como sujeitos, a tarefa de construção de sua história.

No dizer de José Luis Sanfelice (1986, p. 93):

A sala de aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível, à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens.

Finalmente, é importante que o professor voltado para a transformação da sociedade procure, em sua vida cotidiana, ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula. Se o relacionamento professor-aluno for pautado pela lei do “faça o que eu falo mas não faça o que eu faço”, todo o trabalho desenvolvido pode estar fadado ao fracasso. Na visão de

Gadotti (1984, p. 59), “...a eficácia do discurso pedagógico deve-se menos à lógica interna do enunciado do que à coerência do que é afirmado com aquele que o afirma”.

Estes são, pois, alguns dos muitos aspectos que poderiam fazer parte de uma prática pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Evidentemente, não se trata de nenhuma “receita” mágica de resultado imediato e infalível. Sabemos de longa data que é na prática, no dia-a-dia da sala de aula que se vão delineando os contornos de nossa ação. Mas isso não nos desobriga de refletir sobre essa prática, com seriedade e profundidade, avaliando-a continuamente, a fim de buscarmos a forma mais eficaz e adequada de assegurar o cumprimento de nossa principal e mais específica tarefa (que no fundo é tudo o que o povo espera dos professores). E isto já é, por si só, bastante revolucionário.

## Notas:

<sup>1</sup> Moacir Gadotti é ainda mais radical quanto ao caráter político do trabalho pedagógico: “O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele” (1984, p. 57).

<sup>2</sup> Para uma visão mais aprofundada sobre as condições em que se deu o surgimento da escola pública, cf. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

<sup>3</sup> Sobre a realidade da educação no Brasil, ver: Folha de São Paulo, 31 de julho de 1994. Caderno “Brasil 95”, p. A-1 a A-10.

<sup>4</sup> Necrofilia: do grego “necro” = morte; “filia” = amizade, afeição, atração. Opõe-se, portanto, a “biofilia”

que indica afeição à vida.

<sup>5</sup> Sobre a atitude “necrófila” versus a atitude “biófila” ver: Erich Fromm. *El Corazón del Hombre*: p. 28-29, citado por FREIRE, 1981, p. 74.

<sup>6</sup> Esta motivação, esta alegria interior que anima a luta revolucionária, talvez possa ser identificada com a mística revolucionária de que falam os trabalhadores sem-terra: “A mística é a motivação para seguir em frente. Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas. O conteúdo da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher. Enfim, é a paixão que vai sendo construída pela causa do povo”. MST. Setor de Educação. Como fazer a escola que queremos. Caderno Educação, São Paulo, n. 1, 1992.

<sup>7</sup> “Utopia” vem do grego “utopos” que significa: em lugar nenhum. Trata-se, portanto, de algo que ainda não está dado, mas que se acredita pode vir a ser construído pela ação coletiva e organizada de homens e mulheres comprometidos com este objetivo.

<sup>8</sup> Para uma compreensão mais aprofundada desses mecanismos ver, por exemplo, Babette HARPER e outros. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980.

<sup>9</sup> Sobre a articulação teórica e prática, Gramsci esclarece: “(...) Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere um processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência (...)”. Antonio GRAMSCI. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 51-2.

## Bibliografia

- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez/Cedes, ano II, n. 5, jan. 1980.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 29-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Economistas, v. I).
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SANFELICE, J. L. *Sala de aula: que espaço é este?* Campinas: Papirus, 1986. p. 83-94.
- SAVIANI, D. Educação: seu papel histórico. SIMPÓSIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 6. Caxias do Sul, 1988, p. 3-24. (datilografado)
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

