

O PROFESSOR NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DO DIA A DIA

EL PROFESOR EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI: ENFRENTANDO LOS DESAFÍOS DEL DÍA A DÍA

Helen Rodrigues Cardoso *

Resumo

Este artigo pretende discutir o papel do professor deste início de século, suas práticas e seus desafios. Tem como objetivo provocar a reflexão sobre as exigências, cada vez maiores, do dia a dia e a postura do professor diante dos desafios da sala de aula. Para tanto, a contemporaneidade é brevemente contextualizada por meio das ideias de BAUMAN (2001). A partir das contribuições de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) e SANTOMÉ (1996), o currículo escolar atual é analisado. Em seguida, o papel do professor como recontextualizador do discurso pedagógico é discutido, e tal debate alicerçado nos conceitos de BERNSTEIN (1996, 1998). Assim, ao analisar os caminhos da produção e da reprodução do discurso pedagógico, é possível repensar o papel do professor do século XXI e lhe oferecer a oportunidade de decidir se sua atuação será a de protagonista ou de mero coadjuvante nas mudanças que a escola precisa fazer para atender aos cidadãos deste século.

Palavras-chave: Professor do Século XXI. Prática Pedagógica. Recontextualização do Discurso Pedagógico. Currículo Escolar.

Resumen

Este artículo aborda el rol del profesor de este nuevo siglo, sus prácticas e desafíos. Su objetivo es provocar la reflexión sobre las crecientes demandas del día a día y la

* Pedagoga, mestra e doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, professora do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA e professora convidada em cursos de pós-graduação.
✉ profhelen@msn.com

actitud del docente frente a los desafíos de la clase. Con este fin, la contemporaneidad es brevemente contextualizada a través de las ideas de BAUMAN (2001). A partir de las contribuciones de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) y SANTOMÉ (1996), el actual currículo escolar se analiza. A continuación, el papel del profesor como recontextualizador del discurso pedagógico se discute, y este debate se realiza sobre la base de los conceptos de BERNSTEIN (1996, 1998). Así, al analizar las formas de producción y reproducción del discurso pedagógico, es posible repensar el rol del profesor del siglo XXI y le ofrecer la oportunidad de decidir si su participación será a de protagonista o de mero coadyuvante en los cambios que las escuelas deben hacer para servir a los ciudadanos de este siglo.

Palabras clave: Profesor del siglo XXI. Práctica pedagógica. Re-contextualización del discurso pedagógico. Currículo escolar.

1 Introdução

O presente artigo tem como tema o professor do século XXI, sua prática pedagógica e seus desafios. Propõe a reflexão sobre o papel do professor nas mudanças que a escola deve promover para atender às demandas da educação dos cidadãos deste novo século.

A sociedade contemporânea é a sociedade das novas tecnologias. As descobertas e invenções modificaram o modo de viver, tornando as tarefas do dia a dia mais fáceis e a comunicação quase instantânea. No entanto, tais mudanças no modo de fazer as coisas acarretam transformações na maneira de pensar, nas necessidades e nos valores.

Consequentemente, os alunos que a escola recebe atualmente são muito diferentes dos alunos de tempos atrás. A questão é: como o professor está trabalhando com este novo aluno? Ainda, que desafios está enfrentando? E, o mais importante, como está se posicionando em relação às mudanças da escola: está o professor sendo o protagonista dessas mudanças ou está apenas se deixando levar?

Para tornar-se sujeito do seu fazer pedagógico, é preciso que o professor compreenda o processo pelo qual um texto, um discurso, um comportamento ou um valor passa a ser considerado legítimo e aceito numa dada sociedade. Assim, terá condições de compreender os fatores que influenciam essa legitimação e conseguirá vislumbrar o potencial da mudança.

Esses fatores podem ser identificados na análise do dispositivo pedagógico por meio de uma teoria como a de Basil Bernstein¹ (1996, 1998). Bernstein construiu um modelo capaz de descrever os processos de realização do dispositivo pedagógico, em que é possível observar todo o sistema escolar. Para ele, as mudanças são possíveis enquanto consequência “do potencial interior do dispositivo e [d]a arena de conflito, a qual é a base social de suas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

Assim, para que o professor tenha maiores elementos para perceber, analisar e (por que não?) escolher seu papel – de protagonista ou mero figurante nesse processo, um dos maiores desafios desse profissional é a análise da realização do discurso pedagógico.

Como forma de provocar essa reflexão, este artigo inicia-se com uma breve contextualização da contemporaneidade a partir das ideias de BAUMAN (2001). O currículo escolar da contemporaneidade e as necessidades impostas ao mesmo são analisadas a partir das contribuições de PRAIA et al. (2001), SANTOS (2001), MOREIRA (1992, 1999) e SANTOMÉ (1996). Utilizando os conceitos de BERNSTEIN (1996, 1998), os caminhos do discurso pedagógico são analisados e o papel do professor do século XXI, como protagonista ou figurante das mudanças que a escola enfrenta, é discutido.

2 A sociedade do século XXI: uma breve contextualização

Ano: 2012. O século XXI apresenta-se com todas as suas cores. O futuro é agora: chegou, e não mais em especulações ou histórias imaginadas de ficções científicas! Vive-se hoje um tempo que se acreditava longínquo: o tempo da proximidade concomitante à distância, o tempo da celeridade, da fugacidade, da falta de certezas.

O cidadão deste início do século XXI depara-se com um mundo cada vez menor, em que os avanços tecnológicos permitem e incentivam o contato e o relacionamento com pessoas de qualquer lugar do mundo e tornam as informações instantâneas. Por consequência, as reações também. A internet, acessada através de múltiplos meios – computadores, *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, celulares – cada vez mais portáteis, permite a interação rápida. E o que pela manhã é a grande notícia, comentada e repassada, à noite, não passa de mensagem ultrapassada. Assim, é inevitável que a sociedade atual esteja passando por profundas transformações sociais.

1 - Sociólogo inglês, Basil Bernstein (1924-2000) foi professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Desenvolveu uma linguagem de descrição centrada nas regras que configuram o discurso pedagógico e seu fazer. Os modelos que desenvolveu mostram o processo de organização e de transmissão dos discursos e das práticas pedagógicas que constituem toda a ação pedagógica. Assim, por essas descrições, entender-se-á “de que modo os sistemas de conhecimento chegam a formar parte da consciência” (BERNSTEIN, 1998, p. 35).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, estudioso da conjuntura da sociedade contemporânea, em sua obra *Modernidade líquida* (2001), analisa as relações sociais utilizando-se da metáfora da liquefação.

Segundo ele, a solidez das instituições sociais, (do estado de bem-estar, da família, das relações de trabalho, entre outras) perde espaço, de maneira cada vez mais acelerada, para o fenômeno de liquefação. De acordo com essa metáfora, a concretude dos sólidos, firmes e inabaláveis, derrete-se irreversivelmente, tomando, paradoxalmente, a amorfabilidade do estado líquido (PICCHIONI, 2007, p. 2).

O cidadão do século XXI não tem mais ao seu dispor as certezas habituais da modernidade. A transitoriedade e a efemeridade estão presentes nos mais diversos âmbitos da vida contemporânea, criando a sensação de desapego. Bauman (2001, p. 46) caracteriza uma das principais transformações sociais como o “processo de individualização”. Segundo ele, o desprendimento dos laços sociais provoca o desapego e a constituição de novas subjetividades.

Essas novas subjetividades oportunizam relacionamentos em que o *Eu* se sobrepõe ao *Nós*: a preocupação com o bem comum cede espaço ao compromisso com os interesses individuais. “Em suma: o outro lado da individualização parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania” (BAUMAN, 2001, p. 46). Há uma indiferenciação crescente entre as esferas pública e privada, em que os espaços públicos estão cada vez mais privatizados e funcionando de acordo com as leis do mercado.

Num tempo em que a fluidez de ideias e valores é a tônica dos relacionamentos, o consumo é incentivado como sinal de status social. A humanidade está em busca; anseia por mais: quer viver todos os momentos de forma intensa, e a razão já não dá conta de obter as respostas. É uma sociedade de riqueza de experiências sociais (SANTOS, 2002, p. 238); porém, experiências momentâneas. Se não é rápido, não interessa. Vive-se a era do “curto prazo” (BERNSTEIN, 1998, p. 88), em que é preciso estar em formação permanente.

É preciso sempre estar em “treinamento”, pois a habilidade que se tem para fazer algo precisa de complemento contínuo, pelas exigências que se apresentam novas a cada momento (BERNSTEIN, 1998, p. 88). Tem-se, portanto, uma percepção bastante superficial sobre a situação do mundo, do meio ambiente.

Buscou-se, até a atualidade, por exemplo, o crescimento sem a preocupação com um desenvolvimento sustentável (PRAIA et al., 2001, p. 42-3).

Porém, para a educação cumprir com seu compromisso social em uma perspectiva de cidadania global, faz-se necessária uma análise das principais emergências planetárias, objetivando o engajamento dos profissionais da educação em ações promotoras do desenvolvimento sustentável. Como principais emergências planetárias – situações que precisam de atenção imediata –, João Praia e outros autores (2001, p. 42-3) destacam:

- (a) o *hiperconsumismo predador*, em que “mais é melhor”; em que o consumo cresce como se as capacidades da Terra fossem infinitas;
- (b) a *explosão demográfica*, em que mais e mais pessoas nascem e precisam satisfazer suas necessidades (muitas vezes criadas), o que promove o processo de hiperconsumismo predador;
- (c) a *perda da diversidade cultural*, em que paisagens e modos de vida tornam-se homogêneos por processos de dominação cultural e pelo extermínio de povos inteiros devido às guerras e à miséria.

Tendo presente tais questões, os professores precisam ter em mente a importância de seu papel na transformação dessa realidade, dessa sociedade caracterizada por uma densidade demográfica cada vez maior em certas áreas, em que a população age como se os recursos naturais fossem infinitos e sucumbe a processos de dominação cultural. A questão que deve permear e inspirar o trabalho – para então redefinirmos as funções do sistema educacional – deve ser: que sociedade queremos?.

Porém, antes de se propor qualquer alternativa possível de educação, faz-se necessário analisar a escola e o currículo que se tem.

3 Que currículo é esse: um olhar sociológico

A sociedade em que vivemos depara-se com questões decorrentes da globalização, do multiculturalismo e do conhecimento. Para Boaventura de Souza Santos (2001), a globalização hegemônica, da forma como vem acontecendo ao longo dos séculos, dá continuidade ao processo de exclusão da cultura de grupos populares. Praia et al. (2001) referem-se a esse processo como a perda da diversidade cultural.

Para que se possa produzir uma globalização, que Boaventura chama de “contra-hegemônica”, é preciso tomar “uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista”; reconhecendo que

as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença” (SANTOS, 2001, p. 20-1).

Porém, essa diferença, essa diversidade não “constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social” (MOREIRA, 1999, p. 86).

Assim sendo, o que é transmitido na escola deve ser encarado como multicultural, fruto da diversidade de pensamentos, e deve ser respeitado como tal. A escola passa a ter um papel fundamental enquanto promotora de uma “cidadania crítica”, que deve

ensinar e instruir coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo, quando o conformismo for a concordância com ideias que nós criticamente consideramos como sendo progressistas e nossas, e não porque são oficialmente ou porque somos objeto de doutrinação” (SANTOS, 2001, p. 30).

Nesse cenário, o papel do professor é fundamental, pois será ele o promotor desta cidadania crítica. Portanto, a formação desse profissional deve enfatizar “a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica” e, ainda, a possibilidade de perceber qualquer cultura como incompleta, com pontos fortes e fracos (MOREIRA, 1999, p. 86).

Tendo em vista a sua importância, é essencial voltar-se para a formação dos professores: lidar com seus preconceitos e estereótipos em relação ao outro, proporcionar-lhes uma aprendizagem realmente multicultural, desafiando-os a conhecer e respeitar diferentes culturas; incentivando-os a estabelecer elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, para que a escolarização cumpra seu compromisso social (MOREIRA, 1999).

Para Antônio Flávio Barbosa Moreira (1992), a revisão do currículo da formação dos professores antecede a revisão do currículo da escola. Além da ênfase nos fatores intelectuais (conteúdos, métodos, procedimentos de en-

sino), é preciso subsidiar o profissional para compreender o contexto socioeconômico com o qual vai trabalhar e as desigualdades e as injustiças que vai encontrar. O professor precisa estar ciente da importância do seu papel: a escola e o currículo podem contribuir “tanto para a reprodução como para a transformação” (MOREIRA, 1992, p. 58).

Jurjo Torres Santomé (1996, p. 62) afirma que, para se construir sociedades cada vez mais humanas, democráticas e solidárias, “é necessário educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares”. Para tanto, o planejamento do trabalho pedagógico deve apontar para a necessidade de não se fechar sobre si mesmo, ou sobre o mundo da escola. Pelo contrário: a escola e o trabalho nela desenvolvido devem estar a serviço da formação de cidadãos envolvidos na transformação das condições de vida do planeta, objetivando um desenvolvimento sustentável.

Para que os professores sejam sujeitos deste processo, torna-se essencial a análise do dispositivo pedagógico, de forma que esses profissionais compreendam os elementos da produção, reprodução e transformação do discurso pedagógico.

4 Produção e reprodução do discurso pedagógico

Para Basil Bernstein (1998, p. 23) “a Educação é a condição fundamental para que a sociedade transmita os conhecimentos básicos e comuns, tanto dos grupos quanto dos indivíduos”. Mas, de que Educação se está falando? De que conhecimento se trata? Para que essas questões sejam respondidas, é preciso que se disponha de “uma análise das tendências sociais inerentes à educação” (BERNSTEIN, 1998, p. 24). Tais tendências “estão muito profundamente arraigadas na estrutura dos processos de transmissão e aquisição do sistema educativo e suas hipóteses sociais” (BERNSTEIN, 1998, p. 24).

Bernstein desenvolveu modelos que mostram o processo educativo e são “capazes de descrever as práticas de organização, as práticas discursivas e de transmissão que constituem toda a ação pedagógica” (BERNSTEIN, 1998, p. 35). Assim, por meio dessas descrições, é possível entender como o conhecimento chega até a sala de aula e é trabalhado. Para esse autor, o dispositivo pedagógico é a condição para a realização da cultura e, de acordo com o modo como se concretizam as regras que o regem, há diversas formas de comunicação que daí resultam. Ou seja, podem-se obter diferentes modalidades pedagógicas.

O dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*” (BERNSTEIN, 1996, p. 254) e “regula continuamente o universo ideal de significados potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações” (BERNSTEIN, 1998, p. 58).

As regras do dispositivo pedagógico são hierarquicamente relacionadas: as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, que, “por sua vez, regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 284). São as regras distributivas que regulam a distribuição do poder e do conhecimento, definindo “quem pode transmitir o quê a quem, e sob quais condições”, estabelecendo, assim, “os limites exteriores e interiores do discurso legítimo” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Sociologicamente, as regras distributivas traduzem-se no *campo de produção do discurso*. Trata-se de um campo especializado, controlado pelo Estado com regras especializadas de acesso e controles especializados de poder. As regras recontextualizadoras constituem o discurso pedagógico, que é a “comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

O discurso pedagógico é a regra do dispositivo pedagógico que “embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). O discurso das destrezas, das competências e das instruções é chamado de *discurso instrucional*, e o discurso que se ocupa das relações, da ordem social e das identidades especializadas é chamado de *discurso regulativo* ou *regulador*. O princípio que constitui o discurso pedagógico é um princípio *recontextualizador* que “se apropria, recoloca, recentra e relaciona seletivamente outros discursos para estabelecer sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

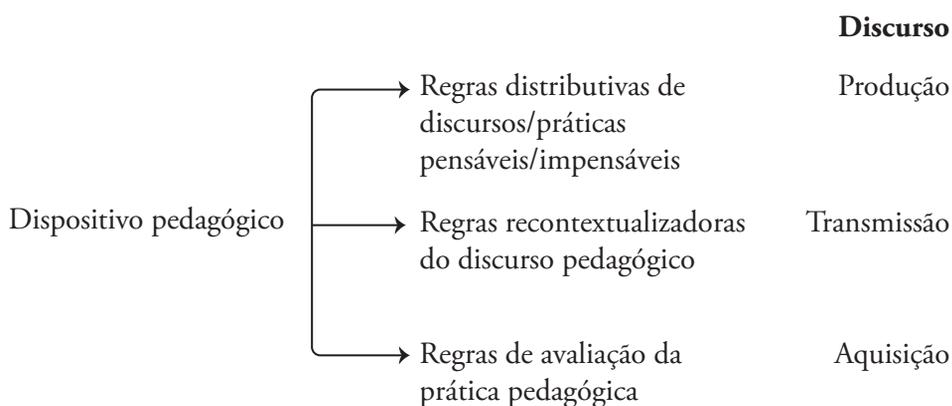
A ordem moral estabelecida pelo discurso pedagógico, segundo Bernstein (1996), é condição para a transmissão das competências e destrezas. Assim, o discurso regulador é “a pré-condição” de qualquer discurso pedagógico. Por isso, é chamado de discurso dominante.

Mas o princípio recontextualizador não recontextualiza apenas *o quê* do discurso pedagógico, ou seja, os diferentes discursos especializados de física, de química, de matemática,... Também recontextualiza *o como*, a teoria da instrução, “a seleção, a sequência, o compassamento² e as relações com os sujeitos” (BERNSTEIN, 1996, p. 261).

2 - O termo compassamento é utilizado na obra de Bernstein, de 1996, como tradução para o termo inglês “pacing”, da obra original de 1990, termo que, na versão espanhola de 1998, está traduzido como “ritmo”. Tal termo tem sido usado nas dissertações e teses da linha de pesquisa O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) como ritmo, quando se trata do ritmo do aluno, e como ritmagem, quando se trata da taxa de aprendizagem que o professor planeja ter num determinado limite de tempo (VEIT, 2009).

As regras de avaliação “condensam o significado da totalidade do dispositivo” (BERNSTEIN, 1998, p. 66). A avaliação contínua é a chave da prática pedagógica, a essência da relação pedagógica: a avaliação da competência do adquirente. Significa definir e explicitar o que se espera que o adquirente aplique às suas próprias práticas e lhe dá subsídios para que ele compreenda “o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima” (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Basil Bernstein sintetizou a composição do dispositivo pedagógico no seguinte esquema (BERNSTEIN, 1996, p. 267):



Os sistemas educacionais possuem três contextos fundamentais, nos quais o dispositivo pedagógico se realiza: o primário, o secundário e o recontextualizador.

O contexto primário é aquele em que um texto é desenvolvido e posicionado, no qual acontece a *contextualização primária*. “Este contexto cria o ‘campo intelectual’ do sistema educacional. Este campo e sua história são criados pelas posições, relações e práticas que surgem da *produção* e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas” (BERNSTEIN, 1996, p. 268-9). Pode-se considerar esse como o contexto da geração do conhecimento.

Como contexto secundário, tem-se o *campo da reprodução*, “com seus vários níveis, suas várias agências, posições e práticas” (BERNSTEIN, 1996, p. 269). Esse campo pode ser dividido em três níveis: “terciário, secundário e primário/pré-escolar”. Nesse contexto acontece a reprodução seletiva do discurso educacional.

Há, ainda, “um campo ou subconjunto de campos, cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 269). Trata-se dos *campos recontextualizadores*, que devem “regular a circulação de textos” entre um contexto e outro (Idem, Ibidem).

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o ‘quê’ e o ‘como’ do discurso pedagógico. O ‘quê’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o ‘como’ se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento* (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

O contexto recontextualizador pode ser considerado como “o responsável pela formação do discurso pedagógico de reprodução” (DOMINGOS et al., 1986, p. 299), uma vez que o texto, nesse contexto, é submetido a um processo de transformação que o prepara para o contexto da reprodução.

O discurso educacional que é reproduzido no campo de reprodução discursiva é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário de produção discursiva (DOMINGOS et al., 1986, p. 300).

Os campos e subcampos cujas agências, discursos e práticas estão interessados na “passagem de textos e de práticas do contexto primário ou de produção discursiva para o contexto secundário ou de reprodução discursiva” (DOMINGOS et al., 1986, p. 300) formam este “contexto recontextualizador”. A atividade principal do contexto recontextualizador é a regulação da circulação de textos entre os contextos de produção e o de reprodução, definindo *o quê* e o *como* do discurso pedagógico:

O *quê* envolve a recontextualização a partir de campos intelectuais (física, história), expressivos (artes) e manuais (trabalhos manuais) e o *como* envolve a recontextualização de teorias de ciência social (usualmente, psicologia) (DOMINGOS et al., 1986, p. 300).

O processo de recontextualização acontece em dois níveis: no *campo de recontextualização oficial* e no *campo de recontextualização pedagógica*.

Regulado diretamente pelo Estado, o campo de recontextualização oficial “inclui departamentos especializados e subagências do Estado” (DOMINGOS et al., 1986, p.301), enquanto o campo recontextualizador pedagógico é constituído por “um corpo de posições, agentes e práticas retirados de departamentos universitários de educação, de escolas de formação de professores, de escolas, de fundações e ainda de meios de comunicação especializados” (DOMINGOS et al., 1986, p.301). Abrange as faculdades de educação das universidades, os departamentos especializados, as publicações e autoridades educacionais, por exemplo. É nesse campo que são geradas as posições e oposições de teorias, de pesquisas e de práticas.

Esse modelo, capaz de descrever os processos de realização do dispositivo (produção, reprodução e recontextualização), é um modelo que teoriza sobre “o discurso pedagógico e a prática pedagógica oficiais” (BERNSTEIN, 1996, p. 293). Por esse modelo, é possível observar que o dispositivo pedagógico constitui “um governador simbólico (da consciência)”, mas está, apesar de sua manifestação constante, carregado de “contradições, clivagens e dilemas gerados pelas relações de poder que posicionam aquelas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

Por isso, mudanças são possíveis. São “uma consequência do potencial interior do dispositivo e [d]a arena de conflito, a qual é a base social de suas realizações” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

5 O professor do século XXI: protagonista ou mero figurante?

Este início de século traz consigo muitas incertezas. É o tempo do desenvolvimento da globalização, em que o conhecimento se expande de muitas formas, realimentando incertezas na mesma velocidade que questiona verdades. A escola, responsável pela formação dos novos cidadãos nascidos neste novo século, ainda procura adaptar-se e reexamina suas funções, frente aos desafios que se apresentam.

Assim como a escola, é preciso perceber o professor do século XXI como sujeito ainda em adaptação nestes tempos de celeridade, num mundo dominado pelas novas tecnologias. Mas, ao mesmo tempo em que busca a compreensão do seu papel enquanto cidadão desse mundo em desenvolvimento, precisa perceber-

-se enquanto Professor, enquanto Formador. Isso significa comprometer-se com a promoção do desenvolvimento sustentável, da cidadania crítica e solidária e da aprendizagem significativa – considerando a escola como espaço de formação e de desenvolvimento humano.

Nesse cenário, o papel do professor é fundamental. Ele é o profissional que pode promover, incentivar e consolidar a busca pelo desenvolvimento sustentável e pela cidadania crítica. A aprendizagem significativa pode ser considerada como um de seus maiores compromissos, se não o maior.

Contudo, para que a aprendizagem seja realmente carregada de significados para os alunos, o professor precisa estar atento ao que está sendo trabalhado em sua sala de aula e de que forma isso é feito. É preciso que o professor esteja constantemente se questionando: de que temas estamos tratando? Que objetivos temos ao tratar tais temas? A quem interessa o estudo destes assuntos? A quais interesses serve a aprendizagem destes conteúdos?

Os desafios com os quais o professor do século XXI se depara em seu dia a dia tornam urgente a reflexão sobre os pontos que estão sendo enfatizados nos cursos de formação de professores. Os futuros profissionais precisam ser desafiados a lidar com seus preconceitos, a perceber o conhecimento escolar em relação com os conhecimentos trazidos pelos educandos e a questionar a dinâmica do fazer pedagógico.

Questionar essa dinâmica significa despir-se da ingenuidade de “cumpridor de tarefas”, de apenas “dar a aula”. É tomar consciência do processo pelo qual um texto, um valor, um conteúdo, um comportamento passa a ser considerado legítimo e aceitável numa dada sociedade. É questionar a quem o discurso pedagógico está servindo.

Se o professor compreender os fatores que influenciam na legitimação do conhecimento, terá condições de vislumbrar o potencial da mudança. Ou seja, compreender os caminhos do discurso pedagógico, os caminhos do conhecimento desde a sua produção até a sala de aula, permite ao professor enxergar-se enquanto sujeito no labirinto do saber. E, a partir da percepção e compreensão das regras que regem a realização do discurso pedagógico, o professor tem as condições necessárias para não apenas reproduzir a prática pedagógica, já que consegue vislumbrar todo o potencial da mudança. Aí sim, o Professor do século XXI terá as condições necessárias para decidir-se entre ser protagonista ou mero coadjuvante de seu tempo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Basil Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade líquida. *Revista ACOALFaplp: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: set. 2007.
- PRAIA, João et al. As percepções dos professores de ciências portuguesas e espanhóis sobre a situação do mundo. *Revista da Educação*. Lisboa, v. 10, n. 2, p. 39-55, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. H. DA et al. *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, v. 63, p. 237-280, out. 2002.
- VEIT, Maria Helena Degani. Contribuições não publicadas, 2009.