

Formação de Profissionais da Educação



O PROFESSOR E SEU MANDATO DE MEDIADOR, HERDEIRO, INTÉRPRETE E CRÍTICO*

M'HAMMED MELLOUKI**

CLERMONT GAUTHIER***

RESUMO: Este artigo visa a mostrar que a escola é uma instituição cultural no sentido pleno do termo e que os professores são seus principais atores. A demonstração desta asserção repousa sobre três argumentos principais: a) a cultura não se reduz a uma soma de conhecimentos; b) os professores têm a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural de seus alunos; c) os professores são intelectuais, ou seja, depositários, intérpretes e críticos da cultura.

Palavras-chave: Professor. Intelectual. Escola. Cultura.

THE TEACHER AND HIS MANDATE: MEDIATOR, HEIR, INTERPRETER, CRITIC

ABSTRACT: The point of this article is to show that schools are cultural institutions, in the full sense of the term, where teachers are the most important actors. This assertion relies on three main points: a) culture does not boil down to the sum of someone's knowledge; b) teachers have the daily mandate of making sure their students receive cultural information; c) teachers are intellectuals, i.e., they convey, interpret and analyze culture.

Key words: Teacher. Intellectual. School. Culture.

* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Francisco Pereira de Lima.

** Pesquisador da Cátedra de Pesquisa do Canadá em Formação para Docentes. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval (Quebec, Canadá). *E-mail:* mellouki@fse.ulaval.ca

*** Titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá em Formação para Docentes e membro do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente (CRIPFE).

A escola passa atualmente por um processo de avaliação que tem como pano de fundo a sua pretensa falência no tocante ao seu papel de transmissora de cultura, falência esta causada por um suposto vazio no currículo escolar e nos programas de formação de professores, bem como pelo desinteresse destes pela dimensão cultural de sua missão. Esse veredito de falência cultural da instituição escolar e dos profissionais que nela trabalham é provavelmente uma das consequências do contexto de globalização e de liberalização dos intercâmbios no qual estão mergulhados diversos países, intercâmbios esses que abrem caminho para a mundialização do comércio de mercadorias, do saber e dos bens simbólicos.

Essa abertura – demasiado grande para alguns – obriga as comunidades, sobretudo as pequenas e frágeis, a temerem por sua identidade, por sua língua e por seu patrimônio cultural, pois encontram-se expostas aos cânones impostos pela cultura americana e aos símbolos *formatados* pela mídia. Há quem diga até que os alunos e professores só têm olhos e ouvidos para os cliques e megaespetáculos produzidos pela indústria multinacional da cultura ou, na melhor das hipóteses, para a música popular local, a qual também tende a moldar-se aos cânones internacionais.

Embora essa preocupação seja fundamentada e a ameaça que paira sobre o patrimônio cultural seja compreensível, esse veredito de falência cultural da escola e de desinteresse do corpo docente é, no mínimo, sumário, para não dizer grosseiro e precipitado. E *o objetivo deste texto é justamente o de mostrar que, em que pesem os discursos alarmantes, a escola é uma instituição cultural, no sentido pleno do termo, e os professores são seus principais atores.* A demonstração desta afirmação repousa sobre três argumentos principais: a) a cultura não se reduz a uma soma de conhecimentos que devemos possuir ou ensinar; b) os professores têm a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural dos jovens que lhes são confiados; c) quer queiram quer não, os professores são intelectuais, ou seja, são profissionais cuja missão é a de serem depositários, intérpretes e críticos da cultura.

1. A escola, uma instituição essencialmente cultural

O que é a cultura? Essa pergunta espinhosa é inevitável para toda pessoa que queira determinar o espaço reservado ou que se deveria re-

servar para a cultura nos programas de ensino. Sem nos perdermos no labirinto das numerosas definições dadas a esse conceito, podemos ao menos recorrer à distinção bem conhecida entre cultura no sentido antropológico e cultura no sentido clássico ou humanista. Não se trata tanto de definir esse conceito, mas de encontrar um modo de falar do lugar da cultura na escola e também dos professores, cujo mandato oficial os torna agentes de transmissão da cultura.

A primeira acepção do conceito de “cultura”, que se pode chamar de antropológica, remete aos modos de pensar, de ser e de se comportar de uma coletividade, à sua maneira de representar e de interpretar o mundo, à sua percepção com relação ao Outro e às maneiras de entrar em contato e de se comunicar com ele. As pessoas passam a vida inteira mergulhadas nessa cultura imediata. Os programas escolares, a organização e o funcionamento da escola, a presença nela de adultos e de jovens, de homens e mulheres, de pessoas de comunidades e regiões diferentes, com experiências e crenças diferentes, tudo isso contribui para a aprendizagem, iniciada na família ou fora dela, dos modos de falar, de pensar, de se comportar, de se vestir, de se alimentar, de estar e de se comunicar com os outros e de compreender o mundo que nos circunda. Por meio desse processo cotidiano, cada pessoa, de um modo que poderíamos qualificar de natural ou espontâneo, forma-se em contato com o outro, e também, é claro, por intermédio da experiência humana veiculada pelos programas de ensino e livros didáticos.

A segunda acepção, que se pode denominar de clássica ou humanista, designa o conjunto de conhecimentos, dos mais variados campos, que contribuem para a formação do senso crítico, do gosto e da capacidade de julgar do indivíduo que os adquire. Quando os programas escolares são censurados por não darem bastante ênfase à cultura ou por apresentá-la em doses mínimas, é dessa segunda cultura que se está falando. A escola, afirmam os críticos, não dá a devida importância ao patrimônio cultural da humanidade ou, quando o faz, reduz a cultura às artes, à literatura e à história. A cultura científica e tecnológica é raramente levada em conta pelos idealizadores dos currículos escolares (Inchauspé, 1997b, p. 104).

Idealmente, os programas de ensino concebidos numa “perspectiva cultural” deveriam possibilitar ao indivíduo o acesso ao conhecimento e à experiência humanos por meio das obras marcantes da his-

tória da humanidade – civilizações, artes, letras, filosofias, ciências, técnicas etc. –, cabendo à escola proporcionar esse acesso e aos professores, a tarefa de levar as gerações mais jovens a apreciarem essas mesmas obras.

Essa distinção entre cultura primeira, ou antropológica, e cultura segunda, clássica ou humanista, pode parecer um mero exercício acadêmico, mecânico e sem significado, se não especificarmos imediatamente que ambas constituem uma espécie de registro com múltiplas entradas que proporciona aos indivíduos e às coletividades códigos de leitura e de compreensão (língua, conhecimento, experiências vividas etc.) daquilo que eles são em sua interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, de seu meio natural (mundo), social, cultural, histórico. Em suma, “a cultura reside ao mesmo tempo nesse vínculo que nos une a nós mesmos, aos outros e ao mundo e naquilo que permite construir esse mesmo vínculo. É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como um produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria-prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção”.

A cultura fornece não só o material, os utensílios (conhecimentos, sistemas de símbolos, de gestos e de signos, entre os quais a linguagem) e as finalidades, mas por vezes também os modelos (o que é um bom cidadão, um cientista, um médico, um professor, um homem, uma mulher, um pai ou uma mãe etc.) ou os esquemas de construção da relação. Ela permite definir, elaborar ou modificar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Enfim, a partir dessa relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, a cultura fornece visões, ou mesmo versões, sempre construídas, que precisamos compreender, interpretar, adaptar, aceitar ou rejeitar. A título de exemplo, a imagem que uma mulher tinha de si mesma, dos homens e da sociedade na cultura medieval, predominantemente religiosa e autocrática, não é a mesma que tem a mulher de hoje, educada num sistema cultural liberal e democrático no qual, em princípio, homens e mulheres são iguais. Isso significa que a representação que a mulher de hoje tem de si mesma não emergiu do vazio nem foi forjada do nada. *Essa representação é, a um só tempo, um produto da cultura*, na medida em que esta comporta um registro de atitudes, concepções, modelos, leis e regras pelos quais uma mulher ou um homem devem se pautar; *uma construção pessoal*, na medida em que cada mu-

lher, em seu contexto social e econômico e conforme sua experiência de vida, forja uma idéia de si mesma, daquilo que ela prefere, do modo como gosta de ser considerada e tratada etc. e, enfim, *uma produção histórica e social*, na medida em que a imagem da mulher de hoje se construiu, e continua se construindo, *em ruptura ou em continuidade* com a imagem que a mulher conheceu em diferentes épocas da história ou que ela conhece em outras sociedades contemporâneas.

Na imagem que projetam de si mesmas certas mulheres de hoje, que apreciam, por exemplo, os galanteios, a cortesia, a faceirice, o refinamento do espírito, existe uma continuidade com relação às imagens tradicionais que predominam na literatura clássica (Molière, *As preciosas ridículas*). Mas a idéia presente hoje nas sociedades democráticas, de que as mulheres devem gozar de uma dignidade e de uma liberdade iguais às do homem, de equidade no trabalho, no salário e na realização de trabalhos domésticos, e do mesmo direito à educação e ao desenvolvimento pessoal, não é somente uma ruptura com a imagem que delas veiculam as obras literárias, mas também com a situação de suas contemporâneas que vivem em sociedades machistas ou tradicionais.

O que é a cultura como matéria-prima necessária à compreensão, à construção ou à modificação da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo? É a cultura como herança, patrimônio no qual são consignadas a experiência e a inteligência humanas. A título de exemplo, sem a linguagem, esse legado que as gerações transmitem umas às outras, a criança só conservaria sensações com relação ao mundo. À medida que ela vai dominando a linguagem, que o seu vocabulário vai se enriquecendo, que as convenções lingüísticas (gramática, conjugação, sintaxe) vão sendo adquiridas e consolidadas, vai havendo uma mudança na percepção que a criança tem de si mesma e na relação que ela tem com os outros e com o seu meio.

Ademais, algumas pessoas lêem uma obra e dizem que essa leitura as transformou. Outras sofrem tal transformação durante uma viagem, ao visitar uma exposição artística, durante uma experiência de vida em comum com outra pessoa, no contato com uma religião. Em todos esses casos, a mudança resulta do encontro com o que já existe, a cultura, constituída pela experiência de outrem – a linguagem, as personagens de um romance e sua história, por exemplo – e pela sua própria experiência de leitor, de viajante, de espectador, de

visitante ou de cônjuge portador de um projeto de compreensão, da busca de sentido, do desejo de saber, de ver, de comunicar e de mostrar. *Em todos esses casos, a cultura como matéria-prima (ou patrimônio) é aquilo que já existe. E aquilo que já existe serve para forjar a relação consigo mesmo e com o outro. Daí o sentimento, após tais experiências, de sermos diferentes ou de saber melhor quem somos, de que maneira preferimos estar com os outros e na vida em geral, de que maneira preferimos falar, vestir-nos, alimentar-nos, trabalhar, viver.*

Se os reformadores, em vários lugares do mundo, insistem para que o conteúdo cultural dos programas de ensino das escolas primárias e secundárias e os programas de formação de professores sejam enriquecidos (Monférier, 1999; Inchauspé, 1997b), para muitos, como dissemos anteriormente, esse enriquecimento se reduz, com freqüência, ao aumento, nos programas escolares, do espaço destinado às disciplinas que possuem uma conotação cultural, no sentido tradicional do termo: literatura, artes, história (Inchauspé, 1997b, p. 24). Ora, como vimos, nem a cultura se reduz ao patrimônio literário, artístico e histórico, nem uma perspectiva cultural do ensino se limita à mera junção de objetos culturais aos programas de ensino (Gauthier, 2001; Simard, 2001). No que se refere a esse último aspecto, vários trabalhos recentes procuram colocar em evidência os elementos característicos dessa *perspectiva cultural* do ensino, perspectiva esta que enfatiza tanto a ampliação do espaço destinado às produções culturais e o esforço de contextualização e de interpretação das obras culturais quanto o impacto dessas mesmas obras sobre o aluno e sobre a sua relação com os outros e com o mundo (Simard, 2001; Gauthier, 2001; Kambouchner, 2000).

O que importa nessa perspectiva, portanto, não é tanto o estudo desse ou daquele objeto ou referente cultural em si mesmo – o teatro de Molière, a pintura dos mestres flamengos, a música barroca, a história da Grécia, o movimento *hip-hop* ou a comemoração do Dia das Mães, por exemplo – mas o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo, um olhar crítico, o espírito de análise e de síntese, e as competências disciplinares e gerais que se desenvolvem por meio do contato com tais referentes culturais e com sua contextualização social e histórica.

É aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos. Em suma, nessa

perspectiva cultural que vai se instalando com a reforma dos programas de ensino, vem a se confirmar, mas de uma maneira completamente nova, o papel dos professores na qualidade de intelectuais, ou seja, como herdeiros, intérpretes e críticos da cultura. De uma cultura, é preciso não esquecer, que não se reduz a uma soma ilimitada de conhecimentos, de uma cultura que é, ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesmo, com o Outro e com o mundo.

2. O professor: intelectual, técnico ou profissional?

Antes de examinar, dos pontos de vista social e escolar, o significado desse papel de intelectuais desempenhado pelos professores e a maneira como eles o exercem, é necessário pôr fim a essa idéia de que eles são técnicos do ensino. Tal idéia é popular especialmente entre os críticos menos familiarizados com a complexidade do trabalho docente e entre os críticos mal-intencionados. Essa questão está relacionada com a do vínculo entre o *status* profissional do professor e seu papel essencialmente intelectual. Como veremos adiante, alguns trabalhos de Durkheim sugerem que o reconhecimento do caráter profissional do ensino não está de modo algum em contradição com o reconhecimento de que os professores desempenham a função de intelectuais.

2.1. O professor, um técnico?

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada (Barlow, 1999, p. 145-156).

Tais qualidades remetem à multiplicidade de aspectos do trabalho cotidiano dos professores. Cada qualidade de um professor, cada dimensão do ensino exige o seu oposto. E é exatamente nisso que re-

side esse caráter paradoxal da profissão que torna inoperante toda redução do papel dos professores ao de simples técnicos do ensino, como tendem a fazer todos aqueles que conhecem mal esse trabalho (Gagné, 1999; Larose, 1999).

Perrenoud ilustra muito bem a natureza complexa e antinômica do trabalho docente, no qual diariamente estão presentes *contradições impossíveis de serem superadas* e no qual o professor se depara, a todo momento, com questionamentos insolúveis:

Deveria privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar no programa ou atender às necessidades dos alunos? Forjar hierarquias ou praticar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? Envolver-se pessoalmente na relação ou permanecer o mais neutro possível? (...) Dar ênfase aos saberes, aos métodos e à instrução ou aos valores, à educação e à socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Dar a cada um a impressão de que é competente ou levar os alunos a verem a si mesmos com mais lucidez? Dar preferência à estruturação do pensamento e da expressão ou estimular a criatividade e a comunicação? Dar ênfase a uma pedagogia ativa ou à pedagogia do domínio? Respeitar a equidade formal ou dar a cada um segundo suas necessidades? (Perrenoud, 1993, p. 9)

Esse caráter paradoxal (Barlow, 1999), compósito (Tardif & Lessard, 1999) e altamente complexo (Doyle, 1986; Gauthier et al., 1997), conotado com o social e bastante controverso da profissão docente, coloca aqueles e aquelas que a exercem no ponto de interseção das relações sociais: relações com as matérias ensinadas, com os programas, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos, com a classe e com os alunos individualmente, com a direção da escola, com a Secretaria de Educação, com a equipe escolar, com os pais, com a mídia, com o passado, com o presente e com o futuro, com as ideologias sociais, com a cultura etc.

Tal caráter paradoxal, compósito e complexo impõe inevitavelmente aos professores a obrigação de estarem sempre em situação e em estado de reflexão, de estarem sempre atentos, de analisarem as situações, de decodificarem as intenções e de adivinharem o significado dos comportamentos de todos os seus alunos, ao mesmo tempo em que procuram resolver as questões, dificuldades ou problemas decorrentes dessas situações, intenções e comportamentos.

Embora os professores recorram inevitavelmente a técnicas para ensinar uma determinada noção, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, a técnica nunca vem toda feita nem é como uma fórmula mágica que se possa aplicar na sala de aula para que o ensino e a aprendizagem transcorram perfeitamente. Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

2.2. O professor, um profissional?

Como veremos mais adiante, pouco importa a análise que se faz de seu trabalho e em que categoria socioprofissional ele é classificado, o professor sempre fez e sempre fará um trabalho de intelectual. Ele é e continuará sendo o portador, aquele que tem a incumbência de veicular, de sustentar e de transmitir o saber e a cultura. Como sugerem todos os estudos recentes, é isso que faz dele um ator que ocupa uma posição estratégica incomparável nas relações sociais, posição a respeito da qual a análise de seu *status* profissional não revela muita coisa. E isso ocorre por uma dificuldade de natureza essencialmente ideológica. Ao passo que os trabalhos mais interessantes sobre os intelectuais são de inspiração materialista histórica, e os de Gramsci estão entre os mais fecundos dentre eles, aqueles que tratam das profissões e do profissionalismo remontam a Durkheim, que foi o primeiro a tentar, notadamente em *Da divisão do trabalho social*, opor ao materialismo histórico, assentado na luta de classes, uma teoria baseada na divisão do trabalho e na solidariedade orgânica entre os trabalhadores gerada por essa divisão.

Sem entrar em detalhes, pode-se dizer que, assim como Augusto Comte, Durkheim tentou formular leis gerais sobre a evolução das sociedades humanas, ao mesmo tempo em que procurava re-

futar as teses marxistas. Para Marx, o ponto de apoio dessa evolução era a divisão cada vez maior do trabalho, que levaria inevitavelmente à cristalização dos interesses de classe e ao confronto entre os dois principais grupos do modo de produção capitalista, culminando com o triunfo do proletariado e de seus aliados, entre os quais determinadas facções de intelectuais, contra a burguesia e seus aliados. E é assim que a sociedade deveria encontrar seu equilíbrio.

Ora, para Durkheim, essa divisão do trabalho social, que Marx considera o motor da mudança, não passa de um caso anômico no qual “a cooperação é substituída pelo conflito e pela concorrência” e “os valores que os indivíduos aceitam ou adotam deixam de ser coletivos para tornar-se cada vez mais individualizados” (Boudon, 1981). E dizer que a divisão do trabalho é anômica significa dizer que “os indivíduos não obedecem a regras que lhes são impostas de fora, pela sociedade. Significa também que as sociedades são organizadas de tal maneira que não têm o poder de impor aos indivíduos regras que possibilitem garantir a harmonia social” (idem, *ibid.*).

Contudo, segundo Durkheim, somente as regras morais, por estarem enraizadas na consciência coletiva, possuem o poder de refrear as paixões e de impor limites às ambições individuais. Somente as regras morais podem corrigir a “desorganização social” e atenuar a “desmoralização individual” que acompanham a divisão anômica do trabalho social e prejudicam a “harmonia social” (Durkheim, 1898). Mas tais regras estão ausentes justamente nos períodos de mudança: industrialização, urbanização intensa, fragilidade do sentimento religioso, dissolução da família, com conseqüências como o aumento da taxa de suicídio, delinqüência, dissolução dos laços de solidariedade. Como enfrentar tais fenômenos? A resposta de Durkheim é simples: regulamentando. Mais especificamente permitindo que os indivíduos com ocupações similares adotem uma forma de organização associativa na qual se reconheçam e que, ao mesmo tempo em que define e dá sentido à sua atividade profissional, proporcione-lhes um foco identitário, um espaço de solidariedade. Durkheim chama de “solidariedade orgânica” essa forma racional de organização funcional característica das sociedades modernas, em oposição à “solidariedade mecânica”, típica das sociedades tradicionais e menos industrializadas. Quanto mais a organização social se torna complexa sob o efeito conjugado da industrialização e da urbanização, quanto mais as ocupações se especializam e os indivíduos se diferenciam, menos as antigas regras, ba-

seadas muito mais na semelhança e na comunhão de crenças que na diferença e na racionalidade, são eficientes para norteiar a ação dos atores e menos a sociedade está em condições de ajudá-los. A solução para tais disfuncionamentos reside, escreve Durkheim em sua introdução à segunda edição de *Da divisão do trabalho social*, na formação de associações profissionais, únicas estruturas modernas suscetíveis de fornecer pontos de referência para as condutas individuais. Assim diz ele: “Para que a anomia acabe, é preciso portanto que exista ou que se forme um grupo em que possa ser constituído o sistema de regras atualmente ausente”. Pois, acrescenta ele,

nem a sociedade política em seu todo nem o Estado podem evidentemente se desincumbir dessa função; por ser muito especial e por especializar-se cada dia mais, a vida econômica foge à competência e à ação de ambos. A atividade de uma profissão só pode ser regulamentada eficazmente por um grupo bastante próximo dessa profissão, que conheça bem o seu funcionamento, que sinta todas as suas necessidades e possa acompanhar todas as suas variações. O único que poderia atender a essas condições é aquele que seria formado por todos os agentes de uma mesma indústria reunidos e organizados num mesmo corpo. É o que se chama de corporação ou de grupo profissional. (Durkheim, “Préface à la seconde édition”, 1930, p. vi)

Comentando Durkheim, Julliard & Wincock escrevem a esse respeito: “A criação de novos corpos intermediários, corporações sindicais e parlamento econômico viriam [sic] reforçar a solidariedade orgânica contra os riscos de fracionamento do corpo social, contra a luta de classes” (Julliard & Wincock, 1996, p. 411-412).

A tendência atual de definir o professor como um profissional se insere, portanto, no prolongamento das teses durkheimianas sobre o “estado de anomia jurídica e moral” que marca certos setores da vida profissional, teses essas que foram retomadas inicialmente pelas pesquisas norte-americanas, sendo pouco a pouco ventiladas na rede internacional de pesquisadores da área da educação até se imporem como uma das plataformas das reformas escolares atualmente em vigor. Se a intuição de Durkheim estiver correta, quer seja ou não por meio da formação de uma corporação, o reconhecimento oficial do caráter profissional da formação e do trabalho dos professores poderia facilitar a afirmação de sua identidade como corpo especializado, contribuindo para estabilizar as regras de prática, dar uma representação mais positiva de sua missão com o público, dissipar um pouco a

ambivalência da visão que deles têm, às vezes, o Estado e a sociedade e talvez até atenuar a desconfiança que se estabelece com relação a eles todas as vezes que a sociedade se interroga sobre si mesma ou se inquieta com relação ao seu futuro.

Porém, ainda que tenha o mérito de colocar em evidência a especificidade de seu saber e a complexidade de seu trabalho, a tendência atual de definir o professor como um profissional não dá conta, senão de maneira parcial, de sua responsabilidade coletiva nem de seu papel ideológico ou cultural, papel esse tão importante e tão controvertido, ao mesmo tempo, e cujas grandes linhas procuramos traçar no presente texto. Ora, que papel e que responsabilidade são esses diante dos grandes problemas suscitados pela densidade humana e pela diversidade cultural, pela injustiça, pela pobreza e pela desigualdade de condições? Para Durkheim, e é nisso que reside a atualidade desse sociólogo, a tarefa fundamental dos professores, tanto quanto dos intelectuais de modo geral, é moral, ou seja, social. Pois, “em consequência de seus hábitos profissionais” – analisar, criticar, verificar –, eles adquirem essa autonomia na vontade e essa prudência no julgamento que os tornam menos sujeitos “à influência das massas e ao prestígio da autoridade” (Durkheim, 1898). Durkheim não define esse papel nem essa responsabilidade de maneira abstrata, mas procura identificar suas manifestações na história do ensino e da pedagogia. Ele encontra vestígios de ambos não só em Spencer e em Herbart, mas, principalmente, em Comenius e Pestalozzi. Durkheim combina seus trabalhos históricos e críticos sobre as doutrinas da educação e as correntes pedagógicas com reflexões sobre questões de sua época, notadamente aquelas referentes à democracia, ao individualismo e à função dos intelectuais suscitadas pelo caso Dreyfus (Durkheim, 1905). “Preparar a criança para o exercício de suas funções sociais”, não a fazendo viver “num mundo puramente ideal” (Durkheim, 1938), mas confrontando-a com realidades, iniciando-a nas ciências e na análise racional dos fatos sociais, educando sua vontade e seu gosto, dando-lhe a possibilidade de exercer o juízo crítico, tal é, grosso modo, a função que deve cumprir o educador para com a jovem geração republicana do fim do século XIX e início do século XX. Disciplina, abnegação, autonomia, tais são, na linguagem da época, as três grandes qualidades que ele deve desenvolver na criança, munindo-se de uma cultura “largamente histórica” e praticando a reflexão crítica, pois, escreve Durkheim em *Educação e sociologia*, “o que é a pedagogia senão a reflexão aplicada, da forma mais

metódica possível, às coisas da educação a fim de regular o seu desenvolvimento?” (Durkheim, 1973, p. 81).

Em suma, na concepção de Durkheim, apesar de ser pensado como um meio de combater a desorganização social do ofício de ensinar e a desmoralização daqueles e daquelas que o exercem, o agrupamento profissional ou, de maneira mais larga, o reconhecimento do caráter profissional do ensino permanece indissociável do reconhecimento do papel de intelectuais desempenhado pelos professores na escola e na sociedade. O reconhecimento de um tal papel representa, em contrapartida, uma espécie de garantia contra o esoterismo e o enclausuramento, tão reprováveis no profissionalismo.

A linguagem talvez tenha mudado da época de Durkheim para cá, mas as realidades fundamentais, aquelas com as quais os jovens se confrontam hoje em dia e sobre as quais devem refletir, não são tão diferentes das que existiam há um século. Quanto ao professor, ele continua sendo uma espécie de militante que, contrariamente ao médico no conforto do seu consultório, luta por intermédio do ensino, com todos os meios à sua disposição, contra todas as formas de mascaramento da dignidade humana: a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de determinadas culturas.

2.3. O professor, um intelectual

2.3.1. *O professor, um intelectual: função social*

Educador, ser de cultura e de eloquência, transmissor de conhecimentos, operário do pensamento, técnico do saber prático, engenheiro do pensamento, agente de inculcação ideológica e de conservação da ordem estabelecida ou motor das mudanças sociais, membro da classe média, da pequena burguesia, de uma profissão que sofre com a falta de reconhecimento ou de uma elite que não sabemos onde situar no espaço social. Metáforas é o que não falta a respeito do professor, de seu saber, de seu papel na escola e de seu lugar na sociedade. O que falta realmente é um enfoque que não defina o professor somente pelo que ele sabe, pensa, diz ou faz na sala de aula, na escola e dentro de sua associação profissional, mas por tudo isso e por outras coisas ao mesmo tempo. Enunciaremos em algumas proposições o que nos parece ser um caminho possível

para a elaboração de uma abordagem sobre o professor, seu saber, seu papel cultural, seu lugar e sua função na sociedade. Partindo de uma definição que amplia a categoria dos intelectuais no sentido sugerido por inúmeros trabalhos, como sejam os de Bon & Burnier (1971), Piotte (1987), Lipset (1959), Boudon (1981), Giroux (1988) e Bodin (1997), essa abordagem vê os professores como agentes de difusão e de criação culturais, como intelectuais. O objetivo aqui, evidentemente, não é o de determinar aquilo que faz parte ou não da categoria dos intelectuais, mas de explorar a função social dos professores como grupo particular dessa categoria e dar uma idéia do modo como eles desempenham seu papel dentro da instituição escolar.

1. **O professor é um intelectual.** Por intelectuais é preciso entender, assim escreve Lipset, “todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura, esse universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião” (citado por Bodin, 1964, p. 17). Essa definição, que inclui o professor na categoria dos intelectuais, permite, segundo Giroux, evitar muitos problemas com os quais se depara a maioria dos trabalhos nesse campo. Em primeiro lugar, ela proporciona as bases teóricas que possibilitam estudar o trabalho docente na qualidade de trabalho intelectual, evitando assim reduzi-lo às suas dimensões instrumental e técnica. Em segundo lugar, ela permite esclarecer as condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino como trabalho intelectual. Em terceiro lugar, finalmente, essa definição mostra, de maneira mais clara que as outras, como o professor contribui, por meio das abordagens pedagógicas que adota e usa, para a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos, sociais de certos grupos sociais em detrimento de outros (Giroux, 1988, p. 125).

Embora o professor faça parte da categoria dos intelectuais, a posição que ele ocupa difere conforme a natureza da função que exerce. Lipset distingue duas grandes funções intelectuais: a função de criação ou de produção cultural desempenhada por um núcleo de criadores, “cientistas, artistas, filósofos, autores, alguns diretores de jornais, alguns jornalistas”, e a função de distribuição ou de divulgação cultural, assumida pelos “executores das diversas artes, a maioria dos professores, a maioria dos jornalistas” (Bodin, 1964, p. 17). É claro que essa distinção é rudimentar, discutível e pode variar de uma sociedade e de uma cultura para outra. Contudo, ela tem o mérito, como sublinha Louis Bodin (*ibid.*), de não reduzir a categoria dos in-

telectuais – como ocorria na maioria dos trabalhos franceses até os anos de 1960 – a alguns indivíduos dotados de qualidades e de um brilho excepcionais, dos quais Jean-Paul Sartre (1905-1980) foi o último exemplo conhecido. Seria, em contrapartida, relativamente fácil mostrar que os professores não são todos somente divulgadores de cultura, de saberes e de ideologias. Alguns deles contribuem, individual ou coletivamente, em seu laboratório ou em seu centro de pesquisa, em sua organização sindical e profissional, nos organismos do Estado ou nas corporações escolares, para a produção de saberes científicos, a importação, a adaptação e a propagação de ideologias sociais e pedagógicas.

Basta lembrar, no Quebec da primeira metade de 1970, do trabalho efetuado pelas mais importantes organizações sindicais do mundo operário e do mundo docente – a Confederação dos Sindicatos Quebequenses e a Central dos Professores do Quebec – de introdução da ideologia marxista, de sua adaptação ao contexto quebequense, de sua vulgarização e difusão entre os membros, na escola e na sociedade. E o que dizer dos professores e pais que participaram, nesse mesmo período, como representantes de seu grupo nos organismos consultivos do Estado, da importação das ideologias rogeriana e behaviorista que marcaram, pelo menos por um certo tempo e não sabemos bem até que ponto, os programas e livros didáticos, os cursos de formação de professores e, até um certo ponto, as práticas pedagógicas? O que dizer de professores que trabalham no Ministério da Educação e nos órgãos escolares e colaboram na tradução de algumas dessas ideologias em regulamentos e regimes pedagógicos?

2. Do ponto de vista da formação e da competência profissional, o que caracteriza o professor, o que o diferencia dos outros agentes que, como ele, atuam na distribuição cultural, não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, o domínio da história ou da matemática, como no caso do pesquisador ou do engenheiro, por exemplo, embora o domínio dessas disciplinas seja indispensável ao exercício da profissão. O que lhe é peculiar é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado (Mellouki, 1989; 1990).

Portanto, o que se pode chamar de saber docente propriamente dito é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo, pouco importando, por enquanto, o lugar, a ins-

tuição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção do mundo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido a um só tempo como um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar – ou seja, que tem como objetivo a instrução e a educação dos indivíduos – e como um discurso ideológico, discurso esse que pode ser considerado, como dizia Olivier Reboul (1982, p. 15-54), o mais ideológico dos discursos. Essa definição tem importantes implicações. Lembremos simplesmente que é porque o saber docente diz respeito à educação das gerações mais jovens; porque não possui autonomia suficiente com relação às disciplinas fundamentais – biologia, psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia etc. –; porque o *status* das instituições que o ministram ainda é precário dentro das universidades; e, finalmente, porque todos, pais, políticos, educadores, administradores etc., têm suas próprias idéias sobre a instrução e a educação, que tal saber constitui um fenômeno crítico cujo estudo pode revelar as tensões sociais e as ideologias por meio das quais elas se exprimem. São fatores como esses, como veremos, conjugados à posição estratégica que ele ocupa em sua categoria e no conjunto das relações sociais, que fazem com que sempre haja debates em torno da figura do professor, muito mais que com relação à figura do romancista, do jornalista, do político, do cineasta ou de todos os outros intelectuais que, como ele, participam da produção e da difusão cultural (Mellouki, 1991b; Mellouki & Lemieux, 1992).

3. Do ponto de vista da função que ele exerce dentro da escola, função da qual falaremos mais tarde, o professor é aquele que, contrariamente a muitos outros agentes de sua categoria, recebeu, do Estado e da sociedade civil, o mandato claro e direto de assumir, para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias. *Ele é, por assim dizer, o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade.* É por causa da importância desse trabalho, real ou potencial, de moldagem e de modelagem, e sobretudo por causa da ameaça que ele representa para os interesses econômicos, políticos ou ideológicos de certos grupos sociais, que o professor pode tornar-se motivo de controvérsia, que a interpretação da missão que lhe é confiada pode constituir uma questão capital, que

suas maneiras de ver, sua formação, suas práticas, seus métodos e suas relações com os alunos podem ser contestados. Na história de Quebec, há numerosos exemplos de debates e de lutas em torno da formação e do papel dos professores (Mellouki, 1991a).

4. **Se seu saber, sua missão e sua função provocam conflitos constantes**, é porque, como intelectual, o professor ocupa uma posição estratégica nas relações sociais. Pouco importa a força econômica e o poder de coerção de que dispõe, nenhum grupo pode, pelo menos pacificamente, estender a sua visão do mundo a toda a sociedade sem o trabalho dos professores. Nenhum grupo pode reinar sobre as mentes e os modos de vida sem colocar do seu lado os professores e os numerosos especialistas do trabalho escolar e do trabalho ideológico, do controle pedagógico e da gestão do capital humano: pedagogos, administradores escolares e redatores de programas de ensino, de diretrizes e de livros didáticos, inspetores, supervisores escolares, orientadores educacionais, psicólogos escolares e muitos outros. De onde lhes vem a posição central que ocupam nas relações sociais e qual é a natureza dela?

Segundo Gramsci, “todo grupo tem sua própria camada de intelectuais” (Macciocchi, 1974, p. 210). Todo grupo social emergente no mundo da produção econômica “cria organicamente, ao mesmo tempo que ele, uma ou várias camadas de intelectuais que lhe dão sua hegemonia e a consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo político e social” (Piotte, 1987, p. 20). Como intelectual, o professor ocupa assim uma posição de permeio e seu papel é o de “tradutor da idéia nas coisas da vida”, conforme a expressão de Henri Barbusse (Debray, 1980, p. 314). De todos os intelectuais, ele é o único a fazer parte, segundo Pascal Ory, da “sociedade muito mais numerosa e, no fim das contas, mais estratégica e mais bem posicionada dos mediadores” (Ory, 1990, p. 314). Ele é, como diz Maurice Nadeau, um mediador, um vulgarizador e um transmissor “de idéias, de conhecimentos, de formas..., que se encontra na interseção entre a realidade cotidiana e o campo onde são elaboradas as criações originais do espírito” (Debray, 1980, p. 310). Ora, traduzir, vulgarizar e transmitir é justamente fazer política, ressalta Régis Debray (1980, p. 314): “O intelectual mais apolítico exerce um ofício político e o político mais inculco, um ofício de intelectual, pois, o que é fazer política senão traduzir a idéia na coisa da vida?”.

5. **Se o reconhecimento social** há tanto tempo reclamado pelos professores nunca se concretizou, pelo menos aos olhos deles, é em parte em decorrência da dificuldade que eles têm de se situar socialmente, isto é, como grupo profissional cujas funções e cujo papel são distintos, mas estão, ao mesmo tempo, intimamente ligados às funções e aos papéis desempenhados por outros grupos nos aparelhos de produção e de difusão culturais. Ao se definirem por meio de seu papel ideológico e político, sem negar evidentemente as outras dimensões de seu trabalho que são, digamos assim, normais, ao oferecerem uma imagem de si mesmos arriscada e contestada mas persistente, os professores dizem o que foram, o que são e o que continuarão sendo: mediadores, situados na interseção das relações sociais, tradutores que colocam ao alcance das gerações mais jovens, numa linguagem e com procedimentos pedagógicos mais atuais, as orientações e a visão do mundo veiculadas pelas ideologias dominantes ou – isso também ocorre em alguns momentos de sua história – pelas ideologias dominadas ou emergentes. Ao projetarem essa imagem de si mesmos, os professores posicionam-se como intelectuais, fundadores, guardiães e às vezes como contestadores, mas sobretudo como mandatários da ordem (no sentido mais amplo do termo: ordem social, cultural, política etc.), movendo-se ao sabor dela, oscilando quando ela oscila, mudando quando ela muda, perturbando-a quando ela os perturba. E é isso que constitui a força e a fraqueza deles ao mesmo tempo.

Ao se representarem como fazendo parte da categoria dos intelectuais, espelho e reflexo da sociedade, os professores distinguem-se dos outros agentes que desempenham funções semelhantes às deles, mas, ao mesmo tempo, unem-se a um conjunto social maior, cujas funções, papéis e *status* são mais bem definidos e cuja contribuição à coletividade é mais reconhecida e menos contestada. Quando eles qualificam ou quando os outros qualificam o trabalho deles de missão de cunho apostólico, de vocação, ofício, profissão ou especialidade, o que os professores estão fazendo, na realidade, é referir-se, usando as metáforas do momento, ao seu papel de mediação ou de interface, que constitui um traço permanente de sua identidade profissional e de seu enraizamento social (Mellouki & Melançon, 1995, p. 272-273).

Mesmo em seu estado mais que inacabado, estas proposições um tanto quanto esparsas abrem caminho para uma melhor compreensão da função docente, da posição ocupada, nas relações sociais, por aqueles e aquelas que a exercem, bem como das exigências de formação e das ex-

pectativas políticas e ideológicas, aparentemente contraditórias, que são alimentadas a seu respeito (Rocher, 1973, p. 163-167). Apresentada assim, esta abordagem permite captar melhor, em sua globalidade e em sua densidade cotidiana, a importância do papel-chave que o professor desempenha no funcionamento social, a sua grande importância para todos os grupos sociais, os múltiplos discursos que tecem sobre ele, sobre seu saber, sua prática e, por meio dos discursos, a solicitação de que se defina, ideologicamente falando, que escolha o seu campo. E aí dele se se enganar, se optar pela insubmissão, pela crítica e pela oposição à cultura dominante, como aconteceu em Quebec, no início da década de 1970, quando assistimos a um duelo entre o Sindicato dos Professores, defensor de uma pedagogia da conscientização, e o Governo Provincial, que lançou mão de todos os meios para reprimi-los.

Entretanto, professor não é mais, como outrora, um indivíduo isolado e impotente diante das pressões exercidas sobre ele. Ele tem seu sindicato, sua associação profissional ou disciplinar, seu departamento, um acordo coletivo de trabalho que o protege e seus representantes nos organismos consultivos governamentais, que são instâncias e mecanismos de filtração dos apelos que lhe são endereçados. Se por acaso vierem a exigir que aplique métodos ativos em sua sala de aula ou que participe mais da vida na escola e das atividades extraclasse, ele pode responder, citando estatísticas e os testemunhos de colegas, que as turmas são grandes demais para a aplicação de tais métodos, que essa situação se deve à diminuição do pessoal regular, resultante de cortes orçamentários, que, além disso, ele já tem trabalho demais para começar a brincar com os alunos fora do horário das aulas e que, de qualquer modo, mesmo que pudesse, o acordo coletivo de trabalho dos professores não permitiria isso e seus colegas poderiam recriminar seu excesso de zelo no trabalho.

Há muitos e muitos exemplos desse tipo. O que se deve ter em mente, entretanto, é que o professor não é completamente livre em suas ações nem totalmente submisso às solicitações dos diferentes grupos que se dirigem a ele. É importante lembrar, enfim, que ele pode, no momento certo – durante os períodos de negociação, de eleição, de consulta etc. –, tirar proveito da posição estratégica que ocupa nas relações sociais. Para se convencer disso, nada melhor que uma boa leitura sobre a história recente da educação em Quebec e uma análise do desenvolvimento das relações entre o Estado e os sindicatos de profes-

sores, das reivindicações e dos ganhos destes e das leis especiais adotadas pelo Estado durante os últimos 30 anos.

Os apelos que lhe são lançados, as solicitações de todos os tipos que lhe são feitas, as estratégias usadas para conseguir a sua adesão ativa, as posições que ele assume e os caminhos que trilha só podem ser compreendidos no âmbito de uma abordagem que coloque o professor em sua posição estratégica de intelectual cuja função e cujo trabalho cotidiano permanecem indispensáveis a todo grupo que queira reinar sobre as mentes e os modos de vida em sociedade.

2.3.2. O professor, um intelectual: função escolar e cultural

Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha e que iremos sumariamente explicitar nos parágrafos seguintes.

O mestre herdeiro

Como herdeiro, o professor faz parte de uma cultura que o constitui, que faz dele um membro de uma coletividade possuidora de uma história, de uma organização social, de uma forma de governo, de uma cultura que modela a sua identidade e a sua maneira de representar a si mesmo como indivíduo e membro de uma comunidade que exerce uma atividade determinada e tem preferências políticas e objetivos na vida. O professor não faz apenas parte de uma cultura primeira herdada do meio familiar e social imediato (línguas, costumes, modos de vida). Em virtude de seus próprios aprendizados e de sua formação, ele se encontra, como todo mundo, numa relação de distância ou de proximidade no tocante à cultura primeira. É que o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, que é uma espécie de viagem através dos modos de vida e de pensar do passado ou de outras sociedades contemporâneas, permite-lhe, assim como ao aluno, sair, por assim dizer, de sua cultura imediata, de examiná-la com olhos que viram outros modos de pensar e de agir, de melhor captar aquilo que ela tem de positivo ou de negativo, de aceitar certos aspectos (democracia, liberdade, equidade, igualdade, por exemplo) e de rejeitar outros (ditadura, sujeição, sexismo, racismo, desigualdade, por exemplo).

Noutras palavras, essa viagem através do tempo e do espaço, esse retorno ao passado e a outros lugares lhe permite aproximar-se ou afastar-se de sua cultura primeira, compreender sua gênese, sua natureza, sua evolução, os horizontes que ela abre e os limites que ela impõe aos homens e às mulheres, aos jovens e aos idosos, aos ricos e aos pobres. Assim, o papel do mestre é tornar o aluno – o aprendiz de hoje, o cidadão de amanhã – consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias. Mas seu papel não pára aí, pois a cultura não se reduz nem a uma soma de conhecimentos nem a objetos que precisamos conhecer: pintura, arquitetura, modos de vida etc. Os conhecimentos, objetos e modos de vida foram produzidos ou adotados em contextos determinados e a fim de satisfazerem as necessidades determinadas. *É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana.*

Ao desempenhar desse modo seu papel de intelectual no mundo de hoje, caracterizado pelo rompimento de múltiplos laços, o professor contribui para restabelecer as continuidades interrompidas, para restaurar o tecido cultural ferido, para construir passarelas entre seu mundo adulto e o dos alunos, criando assim uma continuidade entre os seres humanos de épocas, crenças, origens, sexos e idades diferentes, entre o presente e o passado, entre o saber e o mundo, que são, cada vez mais, estranhos uns para os outros, entre saberes demasiado compartimentados (Simard, 1999).

Esse mestre, esse intelectual que forma os jovens para a sociedade de amanhã, conhece as gênese, sabe situar o seu universo social e cultural na longa evolução das sociedades humanas, pode estabelecer relações entre os diversos saberes que tratam do mundo, compreende como se constrói uma interpretação do mundo, conhece as disciplinas que ensina e tem a preocupação de situá-las em seu contexto social e histórico.

O mestre crítico

A herança pode tornar-se um peso morto que os vivos devem carregar, se ela não for, ao mesmo tempo, herança da capacidade de

apreciá-la, de evocá-la, de aceitá-la ou de recusá-la. Toda herança é inaceitável, se não for ao mesmo tempo desenvolvimento da faculdade crítica. A crítica é o despertar e o exercício de uma consciência engajada no mundo, preocupada em separar o joio do trigo, em detectar os vieses culturais (preconceitos, estereótipos, etnocentrismo etc.) e em lançar um olhar circunstanciado sobre os seus próprios saberes, valores e modos de viver e de pensar, os de seus semelhantes e os dos outros.

O desenvolvimento da faculdade crítica é o resultado de uma longa aprendizagem e de uma prática contínua de distanciamento com relação às culturas primeira e segunda. Para ser crítico, é preciso que o mestre saiba aquilo que herdou, que domine a capacidade de analisar e de comparar a fim de poder perceber, no lusco-fusco da cultura, os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as idéias aceitas sem um exame racional. Ele precisa conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível, mas não menos essencial como ferramenta para reunir os elementos descontínuos e situar-se no mundo.

Ele sabe que uma cultura não é feita de elementos díspares e permutáveis e que formação intelectual não é sinônimo de acumulação cultural. Ele não somente sabe tudo isso e muito mais, não somente tem o desejo e assume o dever de prosseguir sua busca do saber, mas tem o cuidado constante de despertar em seus alunos, por meio de seu ensino e de suas ações cotidianas entre eles, o desejo de aprender e de exercer seu próprio julgamento. Esse mestre é como um guia que, durante uma viagem, lança um olhar ora grave ora jocoso sobre a paisagem que conhece tão bem e partilha com seus passageiros, que são seus alunos, seu entusiasmo e sua sede de conhecimento. Mas nunca lhes impõe suas maneiras de ver e de compreender a paisagem. Propõe-lhes itinerários que já explorou, mas nunca lhes revela as surpresas que os esperam no fim da trilha.

O mestre intérprete

Há um mal-entendido que precisamos desfazer aqui: *ser o intelectual de plantão na escola e desempenhar seu papel cultural entre as gerações mais jovens não é, nunca foi e nunca será uma escolha para o professor, mas uma obrigação que faz parte da própria natureza da profissão de ensinar e educar.* Nem os conhecimentos a serem ensinados, nem

as regras de conduta, nem as formas de pensar e de ser de hoje e de antigamente podem ser compreendidas imediatamente ou terem o seu significado revelado sem esforço de interpretação. O professor desempenha, portanto, diariamente, o papel de intérprete: expor o conteúdo de uma lição de gramática ou de física; explicar uma equação matemática ou o modo de aplicá-la; comentar um texto em prosa ou em verso; escolher uma maneira de abordar um assunto; organizar sua sala e fazer os alunos trabalharem de uma certa maneira; lembrar as regras de comportamento e fazer com que sejam respeitadas na sala de aula; perceber o gesto de incompreensão de um aluno e retomar a explicação; alegrar-se com o lampejo de compreensão que passa pelos olhos de outro e parabenizá-lo etc. (Mellouki, Bellehumeur & Gauthier, 2003). *Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação (de textos, de situações, de intenções e de sentimentos de outrem, DO OUTRO)*. Noutras palavras, ser herdeiro, ser crítico e ser intérprete da cultura não são mais do que facetas do papel de mediador desempenhado pelo professor, papel esse cujo esboço traçamos nas linhas anteriores.

3. A formação e o mandato de intelectual

Como foi evocado anteriormente, embora os professores não possam escolher o que eles são, isto é, essencialmente intelectuais depositários de uma herança e da responsabilidade de colocá-la ao alcance das gerações mais jovens, isso não quer dizer que todos os professores concebem a si mesmos e vêem sua missão dessa maneira. Em Quebec, o intelectual não goza da estima dos professores, nem também dos pais. Ainda que os pesquisadores tenham se interessado muito pouco pela cultura docente, alguns crêem que muitos professores consideram a cultura um assunto pessoal, que não se pode obrigar ninguém a tornar-se culto. Quando interrogamos certos professores sobre o assunto, percebemos que eles lêem muito pouco e, quando o fazem, sua preferência recai sobre obras de vulgarização da pedagogia e sobre revistas profissionais, como *Vida Pedagógica*. Alguns professores vêem a cultura como um luxo, como algo cuja posse não é indispensável para o exercício da profissão de ensinar, como algo que o professor pode, se assim o desejar, acrescentar ao seu ensino. Se a cultura parece interessar pouco a tais professores, falta, entretanto, verificar,

por intermédio de pesquisas sérias, como fazer então para ministrar aos alunos um ensino numa perspectiva cultural. O que é preciso fazer para que a cultura se torne uma preocupação de todos, sobretudo dos professores?

Quer sejam verdadeiras ou falsas, tais pressuposições a respeito dos professores não mudam nada com relação à natureza de seu trabalho cotidiano: quer queiram quer não, e mesmo que se satisfaçam em ensinar apenas a sua disciplina, os professores estão realizando assim um trabalho de intelectuais, isto é, de profissionais cultos que têm a responsabilidade de velar diariamente pela cultura, de dar acesso a ela e de exercitar os jovens a abrirem seu espírito para os diversos modos de viver, de pensar e de ser.

As abordagens pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem podem variar conforme os professores, mas não a natureza e a finalidade de seu trabalho: todos trazem consigo e transmitem conhecimentos e visões do mundo; todos zelam pela ordem na sala de aula, isto é, para que os alunos se comportem de acordo com as regras de conduta ali estabelecidas; todos tentam se comportar como representantes e até como “notários” da cultura (Zakhartchouk, 1999); todos tentam traduzir idéias por meio de comportamentos; todos os dias, eles levam os alunos a buscarem aplicações práticas para as aprendizagens teóricas ou a chegarem a conclusões teóricas a partir de um processo indutivo. Diariamente, por intermédio do que dizem e fazem e nas suas relações com os alunos, eles devem mostrar-se rigorosos, democratas, equitativos, justos, respeitosos com relação aos outros, e com relação às suas diferenças, neutros e benevolentes. Todos os dias, devem mostrar aos alunos, nos comportamentos rotineiros, o que significa o rigor, a democracia, a equidade, a tolerância, a neutralidade de espírito etc. Todos os dias, portanto, devem traduzir e ajudar os alunos a traduzirem as idéias nas coisas da vida, a concretizar o conceito por meio de um comportamento.

Se os professores agem como intelectuais, e se alguns deles acreditam que a cultura constitui uma espécie de suplemento pessoal e facultativo ao ensino, a questão agora é saber quais são as condições suscetíveis de contribuir para que tomem consciência da natureza e das implicações do seu papel como atores cuja responsabilidade, por intermédio e para além das atividades habituais do ensino, é a de despertar

nos jovens um interesse pelas culturas e civilizações e desenvolver neles a faculdade crítica que lhes permita serem consumidores conscientes da cultura. Três breves observações podem ser feitas a esse respeito.

3.1. Especificar em que consiste o papel cultural da escola

A ambigüidade em torno da missão cultural da escola é atualmente motivo de embaraço, e mesmo de culpa, para os professores, que têm, em alguns casos, a impressão de faltar com seu dever. É que, ao ouvir os novos cruzados da cultura (Larose, 1999; Gagné, 1999), temos às vezes a impressão de que as línguas, os conhecimentos matemáticos, físicos, técnicos ou literários, os saberes e as habilidades artísticas ou técnicas que se aprendem na escola não fazem parte da cultura, ou pelo menos não de uma certa cultura que parece ter abandonado a escola e os programas escolares (Mellouki, 1999; Mellouki & Gauthier, 2003 e 1999). Para esses cruzados, é como se a idade de ouro da cultura na escola tivesse acabado e a cultura que nela se encontra hoje não tivesse o valor da do passado. Contudo, o fato de acrescentar aos programas outros objetos culturais (obras clássicas, história, civilização etc.) não tornará necessariamente mais culturais as práticas dos professores. Ao contrário, se os professores não estiverem familiarizados com tais acréscimos culturais, se não virem com que finalidade eles foram inseridos nos programas ou se não houver, na carga horária, um tempo determinado para trabalhar tais elementos, a cultura será um ingrediente secundário que misturamos a outros ingredientes sem modificar substancialmente o sabor do prato.

Para os professores, o ensino ainda representa a contribuição mais rigorosa, mais longa e mais sistemática para a formação dos jovens. Se faltar a esse ensino a maneira cultural de proceder que dará sabor à obra e prazer àqueles que a realizam ou que dela se beneficiam, será preciso então procurar definir com os professores, o mais rápido possível, o espírito que deverá guiá-los em suas práticas. Essa trabalho de esclarecimento da missão cultural da escola deveria compreender, além dos referentes culturais (obras, épocas, situações, civilizações, religiões etc.) e do espírito que deve guiar o ensino, o papel que cabe aos alunos e aos pais.

A escola torna-se, de um certo modo, um elemento-chave em torno do qual se cria uma comunidade de interesses, de gostos e de

enraizamento social, histórico e cultural cuja memória e cujo elemento catalisador são os professores. *Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão da escola.*

Não se deve, no entanto, ludibriar os professores: a escola sozinha não pode vencer o desafio que lhe foi lançado com a nova reforma dos programas e eliminar as diferenças de cultura ligadas às condições sociais e econômicas da existência (Kambouchner, 2000). Tornar o livro acessível aos pais das camadas mais carentes, facilitar o acesso às instituições culturais (museus, teatros, salas de concerto, exposições tecnológicas e científicas, estágios lingüísticos etc.), fornecer às escolas um orçamento suficiente para cobrir as despesas com passeios culturais, onerosos para as famílias de baixa renda, e dar aos alunos a possibilidade de participar gratuitamente das atividades culturais organizadas na própria escola são algumas das medidas que poderiam concorrer para a realização da missão cultural da escola.

3.2. Definir a *perspectiva cultural do ensino*

Para que possa ser útil aos professores, o esclarecimento relativo à missão cultural da escola deve ser acompanhado por uma definição tão precisa quanto possível da maneira como essa missão será traduzida nos programas escolares e nas práticas dos professores. Trata-se mais uma vez de não sobrecarregar os professores. É verdade que muitos deles se saem bem, mesmo nesta fase ainda inicial da reforma, como mostram muitos testemunhos apresentados no número especial da revista *Vida Pedagógica* (março de 2001), consagrada ao tema “Ensinar e aprender numa perspectiva cultural”. Todavia, *se a cultura for realmente um dos elementos de edificação da identidade coletiva, é preciso então definir não o conteúdo cultural específico que deve ser integrado nos programas, mas as orientações ou os princípios que deveriam guiar as escolhas culturais dos professores, cada um em sua área e todos em colaboração uns com os outros.* De que maneira o ensino de matemática ou de ciências físicas contribui

para a formação cultural dos alunos? O que a matemática ou as ciências físicas têm de peculiar ou em comum com as outras disciplinas que poderia contribuir para o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de julgar, do espírito crítico, da sensibilidade e do gosto dos alunos? Quais são os referentes culturais que deveríamos encontrar nos programas de todas as escolas de Quebec de qualquer *status* ou de qualquer meio econômico, social e geográfico? De que maneira será resolvida a questão da avaliação dos conteúdos e das práticas culturais? Quais são as abordagens pedagógicas suscetíveis de favorecer o desenvolvimento cultural no meio escolar? Se a cultura também é exercício do espírito crítico, do gosto e da capacidade de julgar, que oportunidades serão dadas, de forma ao mesmo tempo estruturada (nos programas e dentro do horário escolar) e livre (fora do horário das aulas), para que professores e alunos realizem tal exercício?

Isso significa que nem a definição da missão cultural da escola nem a determinação da abordagem cultural na qual os programas se inserem dependem unicamente da responsabilidade pessoal do professor. Pois não são tanto os conteúdos e as práticas de ensino que estão em jogo, mas o resultado final que a escola produz: os tipos de homem e de mulher que saem todos os anos de seu interior. Será que foram socializados para que possam integrar-se em sua coletividade? Será que possuem os conhecimentos, os saberes e as habilidades úteis à sua inserção na estrutura profissional? São pessoas conscientes da importância do papel de cidadãos que têm de desempenhar na sociedade civil? Têm um comportamento autônomo e são solidários com os seus? Se a natureza da formação cultural diz respeito a todos que fazem parte da sociedade, é lógico que a definição da missão e a perspectiva cultural dos programas escolares não deveriam ser confeccionadas às pressas, nem confiadas a alguns funcionários ou professores.

3.3. O professor, um intelectual: a especificidade do mandato

Já nos referimos várias vezes ao mandato confiado aos professores na qualidade de intelectuais. Qual é a natureza desse mandato e em que reside a especificidade do trabalho intelectual dos professores comparado com o de outros grupos de intelectuais?

No livro *Licence et mandat*, Everett Hughes distingue dois momentos importantes no processo de reconhecimento de um ofício ou

de uma profissão. Há, em primeiro lugar, o momento da obtenção, por um grupo de pessoas, da “licença exclusiva de exercer certas atividades em troca de pagamento, de bens ou de serviços”. Esse reconhecimento pode ser explícito e certificado em cartas-patentes, como se fazia na época do corporativismo, ou por meio da concessão, pela autoridade competente, de um alvará, de uma licença ou de uma autorização para exercer as referidas atividades. Trata-se, na verdade, da autorização de prática legal, que constitui um passo decisivo para o estabelecimento desse ofício ou dessa profissão. Em segundo lugar, se os indivíduos que dispõem dessa licença tiverem, conforme Hughes, “*o senso da solidariedade e de sua própria posição, [eles] reivindicarão um mandato para definir os comportamentos que deveriam ser adotados pelas outras pessoas no tocante a tudo o que se relaciona com o trabalho deles*” (Hughes, 1996, p. 99). O mandato amplia de um certo modo o poder simbólico do grupo. Pois os membros munidos de uma licença não só podem exercer individualmente esse ofício, mas, de posse de um mandato, “*julgam-se no direito de indicar à sociedade aquilo que, num determinado campo da existência, é bom e justo para o indivíduo e para a sociedade*” (idem, p. 100). Por exemplo, os médicos não se limitam a definir os termos da prática médica, tal como estipula a licença que cada um deles detém individualmente, mas esmeram-se também em determinar, para todos, a própria natureza da saúde e da doença.

Embora a distinção entre licença e mandato permita examinar o estado da evolução de um ofício ou profissão, ela é insuficiente, no entanto, para que se compreenda o desenvolvimento de certas profissões, como o ensino, nas quais licença e mandato se confundem. Para simplificar, no caso dos professores, por exemplo, pode-se raciocinar da seguinte maneira: os pais delegam ao Estado o direito de educar seus filhos; o Estado cria instituições especializadas na educação da juventude; dentro de tais instituições, coloca um corpo de especialistas, os professores, aos quais concede a autorização de educar, ou seja, de instruir, socializar e qualificar as crianças que as freqüentam (Még, 1997, p. 7); os professores são formados em estabelecimentos universitários; ao terminarem sua formação, eles obtêm um diploma que sanciona os estudos e a autorização legal para ensinar. Ora, no caso específico dos professores, a licença é acompanhada da obrigação moral, intelectual e social de se comportarem como profissionais, noutras palavras, como se tivessem o mandato, ou seja, como especialis-

tas da área habilitados a dizer à sociedade e aos indivíduos o que é bom e justo para eles em matéria de educação. Hughes chama de “mandato automático” esse tipo de reconhecimento implícito do mandato, isto é, *a obrigação moral e intelectual de conceber-se como grupo profissional e de conceber a educação do cidadão.*

Apesar de não ser sancionado por uma decisão legal, o mandato confiado aos professores não deixa de ser real e seu reconhecimento não é somente implícito. Reivindicado desde meados do século XIX, esse mandato foi inicialmente concedido aos professores, pela primeira vez em 1945, sob a forma de um direito de associação profissional. Apesar do controle que a Igreja exercia sobre a educação, a Corporação dos Educadores e Educadoras Católicos do Quebec representava então a instância que permitia aos professores pensar a sua profissão e colaborar com o esforço coletivo, característico daquela época, de reflexão sobre a educação, suas finalidades, suas abordagens e seus conteúdos. Como grupo intelectual, os professores produziram uma grande quantidade de documentos nos quais defenderam, diante das Comissões Reais de Inquérito ou das Comissões de Estudo, seu ponto de vista sobre o sistema educacional, sobre a profissão docente e sobre a importância que devia ser dada à educação pela sociedade e pelos indivíduos.

Durante a década de 1960, os professores participaram da maioria das comissões consultivas que o novo Ministério da Educação havia criado para apoiá-lo na implantação da reforma escolar. Por intermédio de seus representantes, os professores colaboraram, assim, na definição da primeira política de formação do pessoal docente e na determinação das modalidades de transferência dos programas de formação para as universidades. Outros participaram da elaboração dos currículos e da redação dos livros didáticos. Durante as décadas de 1980 e 1990, a contribuição dos professores na reflexão coletiva sobre os problemas da educação intensificou-se: eles participam ativamente dos trabalhos da *Comissão dos Estados Gerais sobre a Educação* (1986 e 1996) e das diferentes instâncias consultivas que colaboram na concepção e na implantação da reforma dos programas das escolas primárias e secundárias.

Se os professores dispõem, de fato, de um mandato que lhes permite desempenhar, coletiva e individualmente, seu papel de intelectuais, qual é a especificidade de seu mandato com relação ao de outros intelectuais? *O que caracteriza o trabalho do professor, em comparação com*

o de qualquer outro intelectual, é que ele tem como objetivo a produção e a reprodução do capital humano formado pelos talentos e pelas competências das gerações confiadas à escola.

De todos os intelectuais, o professor é o único a ter um acesso direto às crianças, a agir imediatamente sobre elas com a finalidade de orientar sua inteligência e sua personalidade para um determinado ideal educativo e social. Ele é o único a possuir o direito de transformar sistematicamente seres intelectual e psicologicamente vulneráveis, ao passo que o jornalista, o filósofo, o militante, o artista, o romancista ou o político agem, geralmente de maneira indireta, com adultos já formados e possuidores dos meios intelectuais e psicológicos que lhes permitem defender-se, analisar, criticar, escolher, aceitar ou rejeitar a opinião de outrem. Contrariamente a esses intelectuais, que agem a maioria das vezes de forma voluntária, de modo mais ou menos esporádico e sem a obrigação de obter resultados, o professor atua diariamente na cultura e, por meio de estratégias planejadas e de ações metódicas, *deve tornar melhores as crianças que estão sob a sua responsabilidade: mais “cognoscentes”, de bem consigo mesmas e com os outros, dotadas dos conhecimentos e das qualidades necessários ao exercício de uma atividade profissional e à integração na sociedade.* Ele deve, portanto, conforme a missão confiada hoje à escola, agir sobre todas as dimensões da personalidade da criança a fim de fazer dela um ser instruído, socializado e qualificado para a vida em sociedade e para o trabalho.

Conclusão

A “nova” orientação cultural da escola trouxe novamente à baila o papel de intelectual desempenhado pelo professor, na escola e aos olhos da sociedade, como mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura (Mellouki & Simard, 2004). Essa definição do papel do professor pode parecer inadequada para alguns. Inadequada porque os professores das escolas primárias e secundárias não teriam nem a formação, nem o calibre, nem o brilho que reconhecemos facilmente em indivíduos como Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Raymond Aron, Michel Foucault ou Günter Grass. Essa objeção não resiste à análise. Supondo-se que tais intelectuais tenham um impacto qualquer sobre o devir da humanidade, ainda assim é difícil delimitar a amplitude e o sentido positivo ou negativo desse impacto (Lévy, 1991). Essa in-

certeza em torno do grau e da natureza da influência do intelectual clássico não tem nenhuma relação com a influência que os professores exercem sobre as gerações mais jovens, influência essa que Durkheim julga semelhante àquela que o psicanalista exerce sobre o paciente hipnotizado. Durkheim escreve a esse respeito:

Se bem que devemos ficar desanimados diante da nossa impotência, teríamos mais razão em ficar com medo da amplidão do nosso poder. Se pais e mestres sentissem, de maneira mais constante, que nada pode acontecer diante da criança sem deixar marcas nela, que aquilo que ocorrerá com sua mente e com seu caráter depende dessas milhares de pequenas ações insensíveis que acontecem a cada momento e nas quais não prestamos atenção por causa de sua insignificância aparente, eles tomariam mais cuidado com sua linguagem e com sua conduta. (Durkheim, 1973, p. 65).

O professor deve essa influência ao mandato, embora não muito claro, que a sociedade civil lhe confia e à autoridade moral proporcionada por seu saber, sua experiência, sua posição hierárquica e a natureza de seu trabalho. O que mais se pede ao professor senão que invente, que coloque ao alcance de seu público e lhe transmita os conhecimentos e as ideologias que veiculam visões do mundo? Não é essa a tarefa fundamental que as diferentes camadas de intelectuais, e os professores mais que os outros, realizam em todas as épocas?

Recebido em fevereiro de 2004 e aprovado em junho de 2004.

Referências bibliográficas

ANADON, M. *L'école québécoise: jeux et enjeux de forces sociales; 1970-1980*. Québec: Université Laval, Laboratoire de Recherches Sociologiques, 1989.

BARLOW, M. *Le métier d'enseigner: essai de définition*. Paris: Anthropos, 1999.

BODIN, L. *Les intellectuels*. Paris: PUF, 1964. (Que sais-je ?, n. 1001)

BODIN, L. *Les intellectuels existent-ils?* Paris: Bayard, 1997.

BON, M.; BURNIER, M-A. *Les nouveaux intellectuels*. Paris: Cujas; Seuil, 1971.

BOUDON, B. L'intellectuel et ses publics: les singularités françaises. In: REYNAUD, J.-D.; GRAFMEYER, Y. (Org.). *Français, qui êtes-vous?* Paris: La Documentation Française, 1981. p. 465-480.

CLERMONT-LALIBERTÉ, L. *Dix ans de pratiques syndicales: CEQ 1970-1980*. Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec, Service de Communications, 1981.

DEBRAY, R. *Le scribe: genèse du politique*. Paris: Grasset, 1980.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK, M.C. (Org.). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

DURKHEIM, E. L'individualisme et les intellectuels. *Revue Bleue*, 1898. (Reimpresso em: DURKHEIM, E. *La science sociale et l'action*. Paris: PUF, 1987. p. 261-278).

DURKHEIM, E. L'élite intellectuelle et la démocratie. *Revue Bleue*, 2 juil. 1905.

DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Paris: PUF, 1930.

DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1938.

DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1973.

GAGNÉ, G. *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Nota Bene, 1999.

GAUTHIER, C. Former des pédagogues cultives. *Vie pédagogique*, Québec, n. 118, p. 23-25, 2001.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J-F.; MALO, A., MARTINEAU, S.; SIMARD, D. *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy: Université Laval, 1997.

GIROUX, H. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin and Garvey, 1988.

HUGHES, E. C. La licence et le mandat. In: HUGHES, E.C. *Le regard sociologique: textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996. p. 99-121.

INCHAUSPÉ, P. Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture?. In: AUDET, C.; SAINT-PIERRE, D. *École et culture: des liens à tisser*. Québec: IQRC, 1997a. p. 103-117.

INCHAUSPÉ, P. (Org.). *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 1997b.

KAMBOUCHNER, D. *Une école contre l'autre*. Paris: PUF, 2000.

LALIBERTÉ, R. L'éducation et le système politique. In: CLOUTIER, R.; MOISSET, J.; OUELLET, R. (Org.). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Boréal Express, 1990. p. 251-275.

LAROSE, F. Le vertige en héritage. In: GAGNÉ, G. (Org.). *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Nota Bene, 1999. p. 55-69.

LÉVY, B.-H. *Les aventures de la liberté*. Paris: Grasset, 1991.

LIPSET, S.M. American intellectuals: their politics and status. *Deadalus - Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, p. 460-486, summer 1959.

LYOTARD, J.-F. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit, 1985.

MACCIOCCHI, M.-A. *Pour Gramsci*. Paris: Seuil, 1974.

MELLOUKI, M. *Savoir enseignant et idéologie réformiste*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1989.

MELLOUKI, M. L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960: un cas de rupture idéologique, 1930-1990. *Revue d'histoire de l'éducation*, Ontario, v. 2, n. 1, p. 37-58, 1990.

MELLOUKI, M. La qualification des enseignants: un enjeu et ses acteurs. In: LESSARD, C.; PERRON, M.; BÉLANGER, P.-W. (Org.). *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis pour les années 1990*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1991a. p. 43-67.

MELLOUKI, M. Les personnels de l'enseignement du Québec, 1930-1990. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v.17, n. 3, p. 365-387, 1991b.

MELLOUKI, M. Jean Larose ou le ronronnement du croisé. *Au fil des événements*, Québec, 25 nov. 1999.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. Amnésie volontaire: à propos du livre "Main basse sur l'éducation". *Au fil des événements*, Québec, 11 nov. 1999.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. *Éducation et culture: les enseignants, les élèves et la cultures; regards croisés*. Québec: Université Laval, 2003.

MELLOUKI, M.; BELLEHUMEUR, V.; GAUTHIER, C. *Enseignants, que faites-vous?* Québec: Université Laval, 2003.

MELLOUKI, M.; CÔTÉ, P-A.; L'HOSTIE, M. Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec: 1930-1990. *Revue d'histoire de l'éducation*, Ontario, v. 5, n. 1, p. 3-31, 1993.

MELLOUKI, M.; LEMIEUX, N. Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux: le cas des inspecteurs d'écoles (1851-1964) et des conseillers d'orientation (1930-1990) au Québec. *Sociétés contemporaines*, Paris, n. 11-12, p. 91-118, 1992.

MELLOUKI, M.; MELANÇON, F. *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992: formation et développement*. Montréal: Éditions Logiques, 1995.

MELLOUKI, M.; SIMARD, D. *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Université Laval, 2004. (no prelo).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec; Ministère de l'Éducation, 1997.

MONFÉRIER, C. *La culture au secours de l'école: pour une pédagogie renouvelée*. Paris: L'Harmattan, 1999.

ORY, P. *Dernières questions aux intellectuels*. Paris: Olivier Orban, 1990.

PERRENOUD, P. La formation au métier d'enseigner: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In: ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERTIAIRE EN FORMATION DES MAITRES (AQUFORM). *Compétences et formation des enseignants?* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 1993. p. 3-36.

PIOTTE, J.-M. *La pensée politique de Gramsci*. Montréal: VLB, 1987.

REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

ROCHER, G. *Le Québec en mutation*. Montréal: HMH, 1973.

SIMARD, D. *Postmodernisme, herméneutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Sainte-Foy.

SIMARD, D. L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale"? *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 132, p. 19-22, 2000.

SIMARD, D. L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, Québec, n. 118, p. 33-41, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Université Laval, 1999.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF, 1999.