

**UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO:
ESCLARECIMENTO ACERCA DO PAPEL
DO/DA PROFESSOR/A**

*A Theory of the Education: Clarification
Concerning the paper of the Teachers*

Livio Osvaldo Arenhart¹
Therezinha Elinor Bortoli Bohn²

RESUMO: Neste texto procuramos fazer uma discussão crítica, desde a perspectiva pedagógica de dados de pesquisa colhidos de um universo determinado de egressos do curso de Pedagogia: os egressos do curso citado, do *campus* de Santo Ângelo, região das Missões, Rio Grande do Sul, de 1974 a 1999. A questão que norteia estas considerações diz respeito à possibilidade de ainda legitimar a Didática como um ramo de estudos da Pedagogia. Mais especificamente, em termos afirmativos, procuramos defender, para os/as professores/as uma posição desde a qual a busca da eficácia no ensino possa ter sentido. Procuramos mostrar que a legitimidade da Didática está correndo perigo por conta de um discurso psico-pedagógico, o qual tende a desautorizar o/a professor/a de assumir

¹ Pedagogo, professor de escola pública, professor universitário, especialista em Educação, mestre em Filosofia e doutor em Filosofia. E-mail: livio@urisan.tche.br

² Pedagoga, professora aposentada de escola pública, professora universitária, orientadora educacional, especialista em Educação.

o seu papel social de, por delegação dos adultos e em nome dos “pais”, transmitir a herança cultural às crianças e aos adolescentes. Propomos que a legitimidade do lugar a partir de onde faz sentido “ser didático” seja garantida pela decisão de assumir a dívida simbólica para com os “pais” e de representar a comunidade de adultos perante os pequenos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Papel do/a Professor/a, Ensinar, Autoridade na Educação.

ABSTRACT: In this text we intend to propose a critical, pedagogical discussion, parting from data belonging to a determined group of former students of Pedagogy. The students in question have graduated at the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus of Santo Ângelo, between 1974 and 1999. The purpose which guides these considerations has to do with the possibility to legitimate Didactics as a branch of Pedagogical studies. More specifically, in affirmative terms, we intend to side with teachers as long as it means a search for efficiency in the teaching process. We intend to show that the legitimacy of Didactics is in danger caused by a psycho-pedagogical approach, which tries not to authorize the teacher to assume his/her social roll which he has been given through the “parents” and adults : to transmit the cultural inheritance to children and adolescents. We propose that if “to be didactic” means legitimacy, it also authorizes to assume the symbolic compromise with the “parents” and to represent the adult community in the presence of schoolchildren.

KEY-WORDS: Didactics, Roll of the teacher, to Teach, Authority in Education.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Santo Ângelo - URI-San - lançou no mercado de trabalho a primeira turma de pedagogos/as em 1974. Em 2002 resolvemos investigar o pensamento dos egressos do curso de Pedagogia da URI-San, de 1974 a 1999, quanto à **questão da identidade profissional do educador escolar pelo viés dos pressupostos epistemológicos**. Ou seja, procuramos saber como os egressos do curso de Pedagogia da URI-San definem sua

identidade profissional, relativamente ao modo como entendem a gênese do conhecimento. Pretendíamos, com essa pesquisa, subsidiar a coordenação do curso com informações, colhidas dos próprios egressos, acerca da relação entre formação acadêmica oferecida pelo mesmo e a atuação concreta de seus egressos no cotidiano escolar.

Os dados foram coletados através de um questionário aplicado a uma amostra, estatisticamente válida, de egressos do curso de Pedagogia da URI-San. Sabíamos que esse tipo de pesquisa implicava limitações que não deveriam ser desconsideradas: primeiro, a possibilidade de auto-engano dos egressos, quanto à teoria que, de fato, orienta sua prática, já que, muitas vezes, os educadores se orientam, na prática, por uma teoria implícita, diferente ou até mesmo oposta à teoria professada; segundo, a possibilidade de a auto-compreensão dos egressos, quanto à sua atuação, ter sido determinada de forma apenas coadjuvante ou secundária pela formação recebida no curso de Pedagogia, seja por força da influência do discurso hegemônico da categoria dos professores sobre os seus integrantes, seja pelo fato de muitos ex-alunos do curso de Pedagogia terem cursado o Normal em Nível Médio, antes de ingressarem nele. Para o que aqui nos interessa, as perguntas do instrumento de coleta de dados pediam aos inquiridos que expressassem as suas opiniões sobre o “ato de ensinar”, o “ato de aprender”, o “ato de conhecer” e, em especial, o “papel específico do professor”.

Para este trabalho, resolvemos retomar esses dados colhidos em 2002 a fim de lê-los desde um outro enfoque, procurando nos deter na problemática da educação das crianças e adolescentes. A questão agora é: no discurso desses egressos que atuam há tempo nas escolas, há um lugar, uma posição, um papel, que é próprio do/a professor/a? Que lugar ou papel é esse? Acreditamos que o sentido da Didática³ depende de como se define e se assegura esse

³ Para a nossa discussão, tomamos como satisfatória a definição de Didática fornecida por José Carlos Libâneo: “A Didática investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 25-26).

lugar/papel (social e simbólico). A nosso ver, essa questão da identidade profissional do/a professor/a é enfocada de maneira mais adequada pelo viés propriamente **pedagógico** do que, por exemplo, pelo viés epistemológico (HOUSSAYE e outros, 2004, p. 10-14).

Dos dados colhidos em nossa pesquisa, depreendeu-se, quanto à questão da origem do conhecimento, que a teoria construtivista é amplamente hegemônica. Tanto que, hoje, nos arriscamos a dizer que o **discurso construtivista** funciona como ideologia, como discurso lacunar e mascarador (Chauí), tanto que chegamos a suspeitar de que ele esteja mesmo contribuindo para a perda do bom senso pedagógico. Isso ocorre quando, no que concerne à teoria da aprendizagem, não se cogita a articulação do construtivismo com o associacionismo. De acordo com POZO, se os comportamentalistas reduzem a aprendizagem aos processos associativos (de condicionamento), os construtivistas pretendem “reduzir toda a aprendizagem humana à construção” (2002, p. 51-52). Quanto a essa questão, aceitamos o enfoque teórico do autor citado:

A aprendizagem humana dispõe de dois tipos de processos: processos cíclicos, reversíveis, acumulativos, baseados na repetição e ligados à manutenção da estabilidade (aprendizagem por associação) e processos evolutivos, irreversíveis, que produzem uma reorganização e um incremento de complexidade (aprendizagem por reestruturação) (Id. p. 53).

Ambos os sistemas de aprendizagem devem ser entendidos não só como complementares em boa medida como quanto uma continuação um do outro (Id. p. 114).

A crítica piagetiana ao empirismo, no sentido de que “não há leitura pura da experiência” (apud GARCÍA, 2002, p. 38. 148), levou os seus intérpretes, como Fernando BECKER, por exemplo, a desqualificar totalmente essa teoria do conhecimento, subjacente às teorias associacionistas da aprendizagem. Julgamos que a crítica ao empirismo é válida quando almeja a pretensão de fundamentar o conhecimento exclusivamente na experiência sensorial.

No entanto, como se admite na Filosofia, desde Kant, não é possível eliminar a experiência sensorial como uma das fontes de conhecimento, ao lado da lógica. Apesar de todos os seus limites, relacionados com o seu enquadramento no paradigma filosófico-cultural da subjetividade moderna, o empirismo **desautoriza qualquer ser humano, por mais racional que seja, a repousar em aquisições definitivas**, em virtude de que pressupõe que a verdade está sempre se fazendo e refazendo (LARA, 1988, p. 40). A partir disso, julgamos arbitrária a tese de BECKER que vincula ao empirismo gnosiológico o diretivismo pedagógico no sentido depreciativo, dogmático. Ademais, o empirismo não eliminou a “reflexão”, mesmo que a tenha explicitado com base no modelo ótico do conhecimento, ancorado no paradigma da subjetividade (RORTY, 1988, p. 41. 88. 118. 120. 132).

Creemos que um resultado prejudicial dos escritos “construtivistas” de BECKER tenha sido o de colocar água na roda de moinho do escolanovismo, mais especificamente, do não-diretividade. Por que nos arriscamos a dizer isso? Porque, criticando uma caricatura dogmática e tecnicista de diretivismo, ele problematiza impropriamente o lugar do professor enquanto o lugar da transmissão da cultura, um lugar que, como veremos mais adiante, não se fundamenta originariamente na epistemologia.

Endereçamos estas objeções a BECKER, aqui tomado como exemplo de um intérprete conhecido de PIAGET, pelo fato de seus escritos terem tido uma enorme penetração nos meios educacionais do sul do Brasil. E supomos que essa aceitação e repetição irrefletidas de sua “epistemologia do professor”, por parte do magistério, são devidas justamente à forma esquemática e simplista pela qual as teorias do conhecimento e as teorias pedagógicas são correlacionadas (BECKER, 2001, p. 29-30).

Essas considerações, ainda de teoria da aprendizagem e do conhecimento, introduzem-nos no campo de pensamento pedagógico a partir do qual vamos interpretar as respostas dos egressos do curso de Pedagogia da URI-San. Quanto ao conceito de aprendizagem, 84,37% dos que responderam ao questionário submetem a aprendizagem do aluno à condição de que tenha algum conhecimento anterior sobre o assunto. Apenas 12,50% dos respondentes conseguem levar em consideração o fato de que a escola deve tam-

bém transmitir conhecimentos a respeito de assuntos sobre os quais os alunos não têm informação prévia alguma: « o aluno não precisa saber determinado assunto, mas... »; « pode vir com uma bagagem, ou não »; « não podemos ficar presos a essa idéia » de que os alunos têm conhecimentos prévios relativamente a todas as temáticas que cabem ser ensinadas; existindo um conhecimento, a aprendizagem pode ser mais fácil, « como também pode ocorrer sem algum conhecimento prévio ». Nenhum dos respondentes se lembrou de que, muitas vezes, o conhecimento prévio, seja por saturação, seja por bloqueio ideológico ou outro motivo, dificulta a aprendizagem escolar. A propósito, convém lembrar que, na educação escolar, “todos estamos submetidos a esta condição: a princípio, receber sem compreender, e por uma espécie de devoção” (CHARTIER, 1948, p. 11). O autor citado afirma ainda que está “longe de crer que a criança deva compreender tudo o que lê e recita” (Id. Ibid.).

De acordo com VYGOTSKY, em virtude da natureza social específica do ser humano, as crianças têm a possibilidade de entrar na vida intelectual dos adultos, tanto que

podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas que quando atuam sozinhas (VYGOTSKY, 1991, p. 99; 1998, p. 129-130).

Caso se pretenda que as crianças se tornem autônomas e inventivas, há de se levar em conta ainda o que escreve CHARTIER:

Só há um método para inventar: o de imitar. Só há um método para pensar bem: o de **continuar algum pensamento antigo e experimentado** (Op. Cit. p. 107). Há que ajudar a criança, **dirigi-la** e encaminhá-la, e... é desse modo que se fará brotar, no final, um pensamento próprio... deve escrever, ... ler, reler, e **repetir bons modelos** sobre os mesmos temas... você verá nascer **então** a observação nova, a **expressão matizada de um sentimento, enfim, os primeiros sinais do estilo**; e quanto mais o tenha ajudado, mais inventará. A arte de aprender se reduz, pois, a imitar

por muito tempo e a copiar por muito tempo, como o sabem o músico e o pintor mais insignificantes. (Op. Cit. p. 108-109. Grifo nosso).

Para que a criança possa se esforçar e entregar-se às atividades escolares, ela tem de ser exigida e dirigida pelos adultos. A demanda do adulto “só pode ser feita a partir da matéria-prima simbólica. Esta não se aninha no interior orgânico da criança” (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 115); “encontra-se no campo do Outro”, na linguagem (Id. p. 116). Por um lado, o adulto “exige a entrega da criança na posição de objeto”, mas, por outro lado, o adulto “**também entrega as chaves significantes para a produção de um saber que funcione como anteparo contra essa demanda**” (Id. Ibid.). Ora, se o educador “não entregar à criança essas chaves significantes, ela ficará à mercê de uma falta radical de significação sobre a demanda do Outro, sendo jogada contra o silêncio das pulsões” (Id. Ibid.). Tal entrega só pode ser efetivada mediante a **fala** com a criança. Além disso, o desejo só pode surgir da resposta (i.e., defesa) bem-sucedida da criança perante a demanda do Outro (Id. Ibid.). Se esse é o caso, por que os educadores estão decididos a se omitir de falar para as crianças, de transmitir-lhes cultura, i.e., conhecimentos utilitários, históricos e existenciais? As crianças pequenas não manifestam a falta de tais conhecimentos? Não é justamente o/a professor/a aquele/a que detém esses conhecimentos que a criança busca para decifrar os enigmas de sua existência?

Concordamos com José Carlos LIBÂNEO, ao afirmar que “devemos partir do **princípio** de que **a escolha e a definição dos conteúdos (de ensino) é, em última instância, tarefa do professor**” (1991, p. 132). LIBÂNEO cita três fontes nas quais o professor há de buscar os conteúdos: “a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria”, “os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino” e “as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade” (Id. p. 133). Notemos ainda que, se aceitarmos a tese de LIBÂNEO, afinada com as reflexões de Dermeval SAVIANI e Georges SNYDERS, de que os conteúdos de ensino de-

vem ser submetidos “ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade” (Id. p. 137), e levarmos em conta que as crianças e os adolescentes, pela sua condição ainda precária de endoculturação, não são ainda capazes de cumprir essa diretiva pedagógica, então, mais ainda, destaca-se o papel insubstituível do professor como transmissor da cultura. Esse ponto de vista é reforçado pela tese de Richard Rorty, de que “a socialização tem de vir antes da individualização, e a educação para a liberdade não pode começar antes que alguns bloqueios tenham sido impostos” (Apud GHIRALDELLI Jr., 1999, p. 75).

Nas respostas dos egressos do curso de Pedagogia da URI-San, impressiona que 100% excluem categoricamente a “explicação clara dos conteúdos” das possíveis formas de o/a professor/a influenciar na organização do conhecimento dos alunos. Em substituição à “explicação”, 75% optaram pela “orientação” do aluno no seu processo de construção do conhecimento e 25%, por “oportunizar a relação entre seus (do professor) conhecimentos e os do aluno”. Cabe aqui a pergunta: deve o aluno ficar nas trevas quanto aos conhecimentos do/a professor/a? Como o aluno vai relacionar os seus conhecimentos com os do/da professor/a, se este/a se recusa a transmiti-los a ele? Por mais que o saber que os adultos querem transmitir para as crianças seja “um saber fracassado”, “uma educação é sempre a transmissão de um saber” (MELMAN, 1994, p. 33; BETTS, 1994, p. 53; HOUSAYE e outros, 2004, p. 10 e 13).

Pode-se suspeitar que os/as pedagogos/as ignoram totalmente a diferença entre o processo “ascendente” de construção dos conceitos espontâneos e o processo “descendente” de construção dos conceitos científicos, este, a cargo da escola (VYGOTSKY, 1998, p. 134ss.). Se levarmos a sério a correspondência entre a relação “aprender língua materna *versus* aprender língua estrangeira”, de um lado, e a relação “aprender conceitos espontâneos *versus* aprender conceitos científicos”, de outro, somos levados a inferir que não há justificativa alguma para o professor adulto se omitir da tarefa de ensinar os conceitos científicos para os pequenos.

Noventa e seis por cento dos/das pedagogos/as que

responderam o nosso instrumento de pesquisa disseram que bom professor é aquele que « se responsabiliza, juntamente com o aluno, pela sua aprendizagem », sendo que, à questão « o que é um bom professor ? », os pesquisados forneceram uma única resposta alternativa : a de que um bom professor é aquele que prioriza a aquisição « de um certo volume de informações » pelo aluno. Pode-se presumir que esses 96 % de pedagogos/as compreendam sua ação com base no compromisso com os alunos **individuais**, priorizando a qualidade da relação interpessoal. Pode-se supor, ainda, que, neste ponto, esses/as pedagogos/as se filiem ao ideário da pedagogia não-diretiva. E que, por consequência, valorizem a dimensão afetiva da relação pedagógica e confundam a função docente com a função materna. Há muito, esse ideário vem sendo alimentado por um « fundamentalismo psico-naturalista », segundo o qual a educação é concebida como um « processo de estimulação metódica e científica de uma série sem fim de capacidades psico-maturacionais com vistas a que a criança ‘construa seu conhecimento’ (sic) » (DE LAJONQUIÈRE, 2005, p. 3). Além de reduzir a praxis educativa a uma resignada prática psicopedagógica, « a certeza de que haveria uma adequação natural entre a intervenção educativa e o suposto nível psicológico da criança » (ilusão psico-naturalista) dificulta o reconhecimento do desejo que anima o ato de aprender (Id. Ibid). Nessa compreensão pedagógica, enaltece-se a criança no altar do ideal, deve-se evitar tudo o que a traumatiza, espera-se da criança, mesma, a realização de um futuro de felicidade, baseada no desdobramento natural de seu ser. Jaime A. BETTS alerta : quanto mais essa postura, que joga sobre os ombros da criança todo o peso de seu futuro, é levada a sério pelos adultos, « tanto mais ela é, ao fracassar, necessariamente aliás, posta na alça de mira de um voto de morte e extermínio » (BETTS, 1994, p. 61-62). Critica-se aqui o discurso dominante da ciência, que, prometendo um gozo ilimitado, está em oposição à « função paterna », a função de interdição sobre a qual repousa toda a cultura (Id. p. 61)⁴. Manifestamente, o que aqui está em

⁴ Clifford Geertz define cultura como “conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) – para governar o comportamento” (1989, p. 32).

questão é que cabe à autoridade educacional o exercício de um dever, sem o qual não há desejo de aprender⁵.

CHARTIER explica que, na escola, a criança é diferente que na família e que, na escola, o sentimento é muito débil para o mestre poder contar com ele (1948, p. 24). Os sentimentos fortes de crianças da mesma idade formando uma multidão, resultam de imitação e de contágio. Por suas relações, opiniões e paixões, esse ser coletivo não tem coisa alguma de parecido com os indivíduos que o compõem. “O coletivo infantil é capaz de amar e respeitar, sim! Mas, a princípio, não por seus pensamentos e sim **pelo poder de todos sobre cada um!**” (Id. Ibid.). As desordens que os educadores não evitam, diz CHARTIER, não são maldade nem pensamento das crianças, mas “efeitos físicos, que resultam do número” (Id. Ibid.). Por isso, triunfam os mestres que atuam “como uma força física, diretamente oposta à desordem” (Id. p. 25).

Espanta que **nenhum dos respondentes inclui no perfil do bom professor a « valorização das relações hierárquicas, em nome da transmissão do conhecimento »**, que era uma das alternativas explícitas do instrumento, passível de ser assinalada. Os egressos do curso de Pedagogia da URI-San não só recusam a transmissão de conhecimentos, mas junto com ela, **depreciam as relações hierárquicas na instituição em que trabalham**. O que significa isso? Segundo Hannah ARENDT, a recusa, pelos adultos, da autoridade do educador “somente pode significar uma coisa: **que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram a criança**” (2000, p. 240). O nivelamento do tipo em que são apagadas tanto quanto possível as diferenças entre

⁵ De acordo com COMBLIN (1989, p. 9-10), nos meios educacionais brasileiros, “a tendência dominante é de fraqueza, falta de autoridade, pouca exigência, como se os educadores tivessem medo de ser autoridade”. Esse autor afirma que, “na pós-modernidade toda autoridade foi de tal modo criticada, desconstruída, analisada e condenada que poucas pessoas ainda se atrevem a exercê-la. **O problema da educação é agora, que pouquíssimos querem ser educadores porque não querem exercer a autoridade**”. O autor enfatiza: “O mais necessário – e o que faz mais falta – para a educação é a autoridade”. E conclui que, devido ao não-exercício da autoridade pelos professores, “é que os educandos não alcançam a verdadeira liberdade, mas ficam no nível do narcisismo, incapazes de amar, servir, conquistar relações humanas autênticas”.

crianças e adultos, só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre (Id., p. 229). O que quer dizer que o professor se auto-destitui daquilo que é inerente ao ato educativo: o de ser representante responsável do mundo adulto, no qual deve introduzir responsabilmente as crianças que, notoriamente, não têm familiaridade com esse mundo (Id. p. 239). Não se trata aqui de uma responsabilidade arbitrariamente auto-atribuída, mas de uma **responsabilidade que está implícita no fato de que crianças, adolescentes e jovens são introduzidos por adultos em um mundo** em contínua mudança. Sobre isso, ARENDT chega a se expressar de modo taxativo: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Id. p. 239). Também CALLIGARIS aconselha para a educação de crianças que aceitemos “o mundo e nossa responsabilidade para com ele assim como ele está, desistindo de lamentar, por exemplo, sobre o passado como uma pátria perdida” (1994, p. 29). DE LAJONQUIÈRE diz que não é possível ser um bom educador sem que se aceite de modo grato e amoroso a herança simbólico-cultural dos antepassados da parentela, do povo e das áreas de conhecimento (1999, p. 141).

Ainda segundo ARENDT, “embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, **a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade**. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém **a sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos**, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (Op. Cit. p. 239). “Uma boa educação implica deveres, débitos para com instâncias simbólica de autoridade que nos impõem os limites que abrem para nós o campo do desejo” (CALLIGARIS, 1994, P. 6). Para ARENDT, na esfera pré-política da educação (inclusive escolar) de crianças e adolescentes, “a autoridade parece ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas” (Id. p. 241). ARENDT expõe aqui um desses paradoxos da existência humana que nós educadores devemos procurar levar a sério: para podermos ser politicamente progressistas, devemos ser pedagogicamente

tradicionais ou conservadores:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, **nas relações entre adultos e crianças**, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais (Id. p. 242)
Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho... (Id. p. 243)

Retomemos as respostas de nossos/as pedagogos/as. À pergunta direta e aberta sobre o “papel específico do professor”, obtivemos o que segue: 100% dos respondentes julgaram o trabalho direto com o aluno como sendo a ocupação mais importante da escola. 18,75% entendem que a participação em outras atividades da escola faz parte da docência. O papel do professor é expressamente definido pela ampla maioria através da idéia de **proximidade aos alunos** como sujeitos de construção do conhecimento. A importância do trabalho docente, com essa marca, é manifesta por expressões (verbais) como: “atuar em sala de aula, com o aluno” (18,75%); “conhecer a realidade de seus alunos”; “priorizar as necessidades das crianças”; “participar diretamente com a criança”; “saber qual é a melhor maneira de desenvolver o processo”; “estar do lado do aluno”; “ser parceiro do aluno”; “integrar-se com seu aluno”; “auxiliar o aluno”; “oportunizar a aprendizagem”; “facilitar a aprendizagem”; “incentivar o aluno a aprender”; “respeitar o aluno”; “ser flexível e dinâmico”; “ser referência para seus alunos”; “**orientar** as atividades de aprendizagem dos alunos” (25%).

25% dos pedagogos que responderam nosso questionário compreendem o papel do professor como sendo “**mediador** da construção de conhecimento do aluno”. O significado do termo

“mediador” não é claro nas respostas. Procuramos entendê-lo a partir das formas de atuação docente mencionadas e, assim, pudemos juntar alusões esporádicas a “lançar idéias”, “propiciar condições para”, “auxiliar, oportunizar, conduzir”, “passar conteúdos com clareza”, “transmitir conhecimentos”, “pesquisar com o aluno”; “orientar as pesquisas do aluno”. A resposta mais freqüente contém o verbo **orientar** (25%).

A nosso ver, duas idéias resumem a compreensão dominante dos respondentes sobre o papel do professor: 1) ensinar ou transmitir conhecimentos é considerado uma forma inadequada de ser professor/a e, onde for possível, deverá ser abandonada; 2) a idéia de docência é assimilada, acima de tudo, à idéia de **orientação**, embora inclua outras funções. Em todo caso, o professor parece não querer mais ser aquele que, em nome da comunidade dos adultos, **professa** diante de e para os pequenos “uma dívida de amor e gratidão”. Em resposta à questão do papel específico do professor, 9,37% declararam que “não existe lugar específico” de atuação do professor. Cremos que, em comparação aos outros respondentes, esses foram apenas mais claros e diretos. Assim, nossa pesquisa confirma que a identidade profissional do/a professor/a está em crise. Pensamos que é a partir dessa incongruência entre a auto-compreensão do professorado e aquilo que, por dever de ofício e pelo reclamo dos pais (SAVIANI, 1999, p. 59-60), cabe a ele, que devemos procurar compreender o mal-estar docente e as doenças profissionais da categoria.

Do nosso ponto de vista, perdeu-se algo fundamental, que julgamos dever ser resgatado. Trata-se do lugar simbólico a partir de onde nós podemos exercer dignamente a nossa atuação profissional. Nós devemos voltar a transmitir o que nossos “pais” nos contaram, a falar “em nome do(s) pai(s)”, dos pais da cultura do povo, dos pais das ciências, artes e letras, dos pais dos alunos e de nossos próprios pais. Devemos falar menos da promessa de um mundo perfeito e falar mais da herança cultural que os antepassados nos legaram. Devemos incorporar em nossa compreensão de nós mesmos, como professores, a idéia de que educar implica transmitir um folclore, um conjunto de artifícios, de jogos de linguagem, de rodeios de discurso, marcas simbólicas que pertença a uma parentela, a um povo, a uma comunidade

científica ou cultural. Educar não é esticar um suposto saber natural alojado, sob a forma de capacidades maturacionais, no interior orgânico da criança (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 120). Unicamente pela filiação a uma história narrada, a criança encontra um lugar possível de enunciação, um lugar que lhe possibilite, ao mesmo tempo, tomar a palavra (expressar a falta que sente) e usufruir o desejo (Id. p. 138 e 165). Isso não é suficiente, mas é **condição imprescindível para que tenha algum sentido recorrer à Didática**. Pois, de que vale a Didática, se não há desejo de aprender?

Em termos de ética política, promover a educação escolar “a partir do lugar da dívida para com o pai” implica, da parte dos educadores, garantir na escola o **espírito das leis**, que distinguindo gozo e desejo, faz do aprendizado um empreendimento movido a desejo, e não pelo imediatismo da satisfação (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 84). Pois, se movido a e avaliado pelo critério da satisfação imediata, o empreendimento do aprendizado torna-se refém do imperialismo do valor de troca (Id. Ibid.). A não-sustentação, por parte dos adultos, do espírito das leis na escola “condena as crianças e os jovens a tentar dar-se a si mesmos no real, graças à violência dos atos, o lugar recusado no simbólico e, desta forma, enquistada a violência no dia a dia escolar” (Id. p. 85).

Em se tratando de ensinar as crianças a viver no mundo das leis, “**o cerne da questão é jurídico e não psicológico**, ou seja, as crianças só aprendem a haver-se com as leis – isto é, a ter uma experiência ética – à medida que vivem num estado de direito e não no mundo das razões psicológicas” (Id. p. 90; SAVIANI, 1999, p. 20). Aquele que, em vez de “educar a partir do lugar do pai”, pretende adequar prazerosamente o organismo da criança ao meio ou desenvolver potencialidades naturais do organismo da criança está tomando o caminho do fracasso educativo (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 141; KUPFER, 2001, 130).

É quase evidente que o que estamos propondo, em contraposição ao discurso hegemônico do professorado, é valioso para a Didática, inclusive para que ela, por força de sua inevitável tendência racionalizadora, procure evitar o risco de objetificar os educandos. A educação, no sentido aqui proposto, possibilita à criança habitar a linguagem e vir a fazer o uso da palavra em nome

próprio, passando da posição de objeto para a de sujeito no campo do discurso (Id. p. 114). Ora, esta é a condição *sine qua non* da subjetivação, em oposição à racionalização. Desse modo, a própria Didática, ao mesmo tempo que planeja e avalia resultados, no plano da ação, possibilita a constituição subjetiva dos educandos mediante a resistência às necessárias formas de coerção educativa por parte dos adultos sobre os pequenos.

Em resumo, a cidadania da Didática está sob a ameaça de um discurso psicopedagógico, que tende a desautorizar o/a professor/a de assumir o seu papel social de, por delegação dos adultos e em nome dos “pais”, transmitir a herança cultural às crianças e aos adolescentes. Há que se garantir a legitimidade do lugar a partir de onde faz sentido “ser didático”. E esse lugar, segundo nos parece, é o lugar da dívida simbólica para com os “pais”.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. “A crise na educação”. In: **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 221-247.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. Petrópolis, Vozes, 1993.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BETTS, Jaime Alberto. “Missão impossível?: sexo, educação e ficção científica”. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes & Ofício, 1994.

CALLIGARIS, Contardo. “Três conselhos para a educação de crianças”. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes & Ofício, 1994.

CHARTIER, Émile (Alain). **Conceptos sobre educación**. Buenos Aires: Kapelusz, 1948.

COMBLIN, Pe. José. **Perplexidades de quem educa**: a educação cristã forma para a liberdade? In: Vida Pastoral – Janeiro/ Fevereiro de 1998, p. 7-12.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e Ilusão** (Psico)Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A infância, os adultos e a ilusão de futuro**. An. 4 Col. LEPSI IP/FE-USP Oct. <http://www.proceedings.scielo.br> ,7/6/2005.

GARCÍA, Rolando. **O conhecimento em construção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Richard Rorty**: a filosofia do Novo Mundo em busca de novos mundos. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOUSSAYE, Jean e outros. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JERUSALINSKY, Alfredo. “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação”. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes & Ofício, 1994.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente**: a filosofia ocidental, do renascimento aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELMAN, Charles. "Sobre a educação das crianças". In: CALLIGARIS, Contardo e outros. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes & Ofício, 1994.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres.** A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo, Manole, 1988.

_____. Pedagogias não-diretivas. In: SNYDERS, Georges e outros. **Correntes atuais da Pedagogia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em abril de 2006
Aprovado em junho de 2006