

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA NOVAES MORAES

**O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M791p Moraes, Flávia Novaes, 1977-
O papel do professor na sociedade contemporânea /
Flávia Novaes Moraes. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Inovações tecnológicas. 2. Professores. 3.
Sociedade. I. Roseli Aparecida Cação Fontana, 1952- II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-267-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA NOVAES MORAES

**O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS

2012

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana
(Orientadora)

Ana Lúcia Guedes Pinto
(2º leitor)

Dedico este trabalho ao meu Deus, criador de todas as coisas, sem o qual nada seria possível... nem mesmo as idéias, os atos, os sentimentos... nem mesmo o ar que respiro para escrever estas palavras.

Agradeço imensamente Rodrigo Lanna Franco da Silveira pelo apoio emocional, técnico e científico. Agradeço acima de tudo pela sua presença ao meu lado.

Agradeço os meus filhos Rafael Lanna Moraes da Silveira e Daniel Lanna Moraes da Silveira por terem compreendido o meu empenho com este trabalho.

Agradeço a minha mãe Geni Moraes que sempre me apoiou e possibilitou que eu me dedicasse em todas as coisas da minha vida.

Agradeço profundamente a minha professora Roseli Fontana Cação por ter me aceito como sua aluna e por ter me conduzido aos caminhos necessários para concretização deste trabalho.

RESUMO

A sociedade contemporânea vem sendo impactada por muitas vozes tecnológicas e midiáticas voltadas para comunicação e relacionamento pessoal, educação, negócios, entre outros. Tais vozes, através de seus signos, representados por suas diferentes formas de linguagem, estão alterando o formato das relações sociais e o desenvolvimento cultural como um todo. Partindo-se do pressuposto de que a mudança individual tem origem na configuração social e na cultura, torna-se possível inferir que as novas propostas tecnológicas e midiáticas estão alterando a formação cultural dos indivíduos. Dentro deste contexto social de transformações este trabalho se propõe a discutir a crescente desvalorização do contato presencial professor-aluno na formação cultural autônoma e democrática do aluno.

Palavras chave: novas tecnologias; professor; sociedade.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
A aula e os elementos caracterizadores da docência.....	10
O valor de ensinar.....	16
O conhecimento.....	22
Conclusão.....	30
Considerações finais.....	32
Bibliografia.....	33

Introdução

O presente estudo nasceu de inquietações suscitadas pelo exercício da docência no Ensino Superior, como professora de Bioquímica e Biologia Celular, ao longo dos últimos 11 anos, em cursos de formação de professores.

Iniciei a docência em 2002, em uma instituição de ensino superior privada, onde atuei nos cursos de química, educação física, odontologia, farmácia e medicina e atualmente somente no curso de medicina. Nessa instituição, com o passar dos anos, venho observando uma crescente ansiedade nos estudantes no tocante ao tempo de contato pessoal com o professor e também em relação às necessidades que possuem no entendimento das informações apresentadas na sala de aula, uma vez que várias estratégias virtuais de ensino foram incorporadas com o intuito de “otimizar” e “facilitar” a atuação docente na universidade.

Embora o tempo de aula não tenha se alterado o tempo gasto pelo docente com preparo de atividades para inserção no ambiente virtual aumentou. Atualmente meu contato com os alunos se restringe apenas ao tempo de aula, quando apresento-lhes as informações específicas de conteúdo. Este tempo é escasso e frequentemente me vejo correndo para cumprir uma programação densa de conteúdos sem ao menos conseguir escutar com atenção os estudantes. Todos os avisos, materiais de apoio ao estudo e dúvidas devem ser lançados em um ambiente virtual de ensino para que quando o professor estiver presente em sala de aula, o mesmo se restrinja

apenas a tratar do conteúdo a ser exposto. Ao final das aulas as salas devem ser desocupadas para que a equipe de limpeza possa entrar e preparar a sala para o próximo período de aulas ou até mesmo para que possa ocorrer o fechamento da universidade, no caso de cursos noturnos.

Entretanto o que se verifica cotidianamente ao final das aulas é um aglomerado de alunos que se achegam ao meu redor com seus cadernos e suas anotações perguntando desenfreadamente e fazendo-me sentir como que se eu estivesse em uma coletiva de imprensa com repórteres desesperados, ansiosos e impacientes. As perguntas dos alunos são variadas e marcam a extrema necessidade que os mesmos sentem de trocar idéias, de ouvir o que o professor pensa sobre suas reflexões, de orientações sobre como estudar, de expor emoções, enfim de se sentirem humanos.

Com as novas tecnologias de ensino o tempo de contato professor-aluno se tornou escasso e embora no ambiente virtual os alunos encontrem materiais interessantes para sua formação cultural é evidente a ansiedade que os mesmos apresentam bem como a preocupação que possuem por não saber como estudar. Constantemente escuto a manifestação de tais angústias:

-Professora como faço para estudar?

-Gostaria que a senhora estudasse comigo, por favor me mostre como devo fazer.

Mesmo quando oriento esses estudantes para que recorram ao material disponibilizado no ambiente virtual, visto que não disponho mais de um tempo para atendimento presencial, percebo que tal encaminhamento não resolve suas dificuldades que existem de fato.

Nessas condições, acabo saindo da sala com a nítida sensação de que tenho exercido o meu papel de professora de modo incompleto, embora esteja trabalhando intensamente no preparo de aulas, na elaboração de provas, nas correções, na elaboração de estudos dirigidos para o ambiente virtual, na busca e inserção de artigos também para o ambiente virtual, entre outras atividades.

Tenho vivido o conflito ético em relação a minhas responsabilidades para com os alunos, a minha solidariedade frente a suas dificuldades e demandas e ao seu direito a uma orientação e a uma formação que de fato atendam suas necessidades no processo de aprendizagem.

Embora não seja possível atribuir às novas tecnologias trazidas para dentro do processo de ensino as dificuldades encontradas, pode-se afirmar que esses novos suportes desempenharam um papel revelador de problemas em curso nas relações de ensino e configuraram, para além da questão econômica de sua difusão e da questão técnica de seu uso, um tema político e cultural. Tal perspectiva nos remete a pensar nos objetivos da escola tanto no passado

como no futuro. Dentro deste contexto várias perguntas surgiram em meu interior: Qual o papel do professor na sociedade contemporânea? Que valor possui o professor na formação cultural do aluno? Qual a importância do contato presencial professor-aluno?

Para muitos, as inovações tecnológicas, da forma como têm sido inseridas nas escolas, favoreceriam “a prática solitária da inteligência coletiva”, para utilizar uma expressão cunhada por P. Levy para designar a possibilidade de que cada usuário, solitariamente, consulte todas as bibliotecas do mundo, bases de dados de instituições diversas e da imprensa, por exemplo, burlando as fronteiras, as diferenças de horário e as relações de autoridade sobre o saber. Nessa perspectiva, o “ser professor” tem seu papel questionado e seu valor propriamente dito desgastado, por novas estratégias que substituem a sua atuação e revelam seu alcance limitado frente ao poder das máquinas e novas estratégias de aprendizagem, no que diz respeito a motivação do aluno e a diversificação de sua formação cultural.

Diante das dificuldades de muitos em lidar com a leitura e a escrita, implicadas na relação de usuário dessas tecnologias, um outro desgaste da imagem dos professores se destaca. Eles acabam sendo responsabilizados pelos problemas na educação da cidade, estado, país.

Os desgastes da imagem do professor têm promovido um descrédito por parte dos alunos nas propostas de ensino e também uma incerteza, no próprio professor, com relação aos lugares que deve ou não ocupar.

As questões que a relação com os estudantes têm suscitado e as constatações da desvalorização docente me conduziram a conversas, leituras e reflexões. Mediada por elas, fui-me dando conta de que as perguntas que formulo não são novas e relacionam-se ao sentido da Educação em geral, a sua dimensão pública - entendida como sensibilidade ao outro - e a sua vocação formativa. Compreendi que são questões que, evocadas do passado na história do pensamento ocidental, interpelam nosso tempo e nossas atitudes no dia-a-dia, como atores da educação – professores e alunos.

Da perspectiva da vocação formativa da educação em geral e escolar em particular, segundo Anne-Marie Chartier (2004) o mito das novas tecnologias, em especial a Internet, seria o de manter a confusão entre o acesso á informação e o domínio do conhecimento. “Clicar é saber, diz o slogan que pretende nos fazer acreditar que podemos nos apropriar de conhecimentos na rede, da mesma forma que nos abastecemos nos supermercados; com toda liberdade, sem esforço e sem nos modificarmos.” (op. cit., p.195)

Sim as máquinas estão aí, como há séculos atrás o surgimento da imprensa também colocou em questão às práticas formativas vigentes. Ontem, como hoje, educadores e filósofos as têm enfrentado e respondido a elas de diferentes modos.

A perspectiva do humanismo, em suas diferentes tendências, enfatiza a dimensão formativa da educação. É de um humanista, Georges Gusdorf, filósofo francês que nos anos 70 do século XX, sob o impacto do tecnicismo pedagógico e das máquinas de ensinar skinerianas, escreveu uma obra intitulada “Professores para quê?”, uma definição que me parece interessante sobre a educação. Gusdorf (2003) define o trabalho da educação como uma atuação de nós sobre nós mesmos, na medida em que é a ação educativa entre as gerações que assegura ao homem a apropriação da cultura e da história, que são frutos do seu trabalho sobre o mundo e sobre si mesmo.

Essa ideia da educação como condição de hominização e de humanização do homem aparece em filósofos humanistas de diferentes tendências.

Loureiro (2010) promove em seu trabalho importantes reflexões a respeito das obras de Adorno e descreve que este, em suas obras da década de 1990, relata que ao invés de estar ocorrendo uma plena potencialização dos sentidos humanos na sociedade, está ocorrendo o contrário, ou seja, uma

regressão fundada em uma semiformação. A experiência do sujeito está sendo substituída por um momento informativo fugaz e isolado que logo é suplantado pelo consumo de outras informações dando origem a uma semiformação do indivíduo que carrega a debilidade em relação ao tempo e também o enfraquecimento da memória. Em lugar dos julgamentos são colocados um “e isso” sem julgamento algum e uma vez instalada a semiformação a relação do sujeito com o mundo é acometida e sua consciência é brutalizada por ser incentivada a “não reflexão”.

Bernard Charlot (2000) reuniu algumas dessas perspectivas humanistas no capítulo 4 de sua obra “Da relação com o saber”. Ele inicia com Kant, que ao final do século XVIII, em suas “Reflexões sobre a educação”, escreveu que:

O homem é a única criatura que precisa ser educada (...) Por ser dotado de instinto, um animal ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele. (Kant, apud Charlot, 2000, p.51)

Em seguida ele cita Fichte, que em 1796, no campo da anatomia comparada, escreveu que:

Em uma palavra, todos os animais são acabados e perfeitos; homem é apenas indicado, esboçado (...) Todo animal é o que é; somente o homem não é, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser; e porque deve ser um ser-para-si, deve tornar-se isso por si mesmo (...) deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, de modo a “tornar-se por is mesmo”. (Fichte, apud Charlot, 2000, p.52)

E ainda, Lucien Sève que desenvolveu a Sexta Tese de Marx sobre Feuerbach, ao afirmar que :

Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. (...) A humanidade (no sentido de ser homem), em oposição à animalidade (o ser animal) não é um dado presente em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano; e cada indivíduo natural torna-se humano se hominiza-se através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais. (Seve, apud Charlot, 2000, p.52)

Com tais citações, Charlot demonstra que teorias díspares e incompatíveis convergem em um ponto - que a definição da condição humana nos obriga a tomar em consideração a educação como seu traço constitutivo. Essa convergência o leva a afirmar que:

Nascer [para os seres humanos] significa ver-se submetido à obrigação de aprender [com outro ser humano]. Aprender para

construir-se, em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando, nela, um lugar social). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros. (Charlot, 2000, p. 53)

A educação, como traço distintivo e constitutivo do humano, caracteriza-se, nas definições apresentadas por Charlot, como atividade intersubjetiva, ou seja, atividade que se realiza entre sujeitos humanos. Ela é uma relação social.

Assumindo os pressupostos apresentados por Charlot, com relação à educação em geral, volto-me para a docência procurando entendê-la na sua especificidade de atividade humana. O que caracteriza a docência? O que caracteriza o trabalho do professor ?

Para proceder a essa reflexão recorri, inicialmente, a um texto de Fontana (2001) que analisa o ritual da aula, nele destacando elementos característicos do fazer docente.

A aula e os elementos caracterizadores da docência

Fontana define a aula como uma relação social, que acontece e repete-se, sempre e necessariamente, entre sujeitos organizados socialmente. Ou seja, a relação de ensino instaurada pela aula, implica o encontro e o confronto entre sujeitos históricos que ocupam lugares sociais distintos - o lugar de professor/a e o lugar de alunos/as. E é justamente porque ocupam esses lugares distintos, que, professores e alunos configuram, contraditoriamente, uma unidade social. O papel social de professor não existe sem o papel do aluno e o papel de aluno não existe sem o papel do professor. A condição de inter-individualidade, de reciprocidade, a despeito, do fato de ser consciente ou não, é constitutiva da docência porque as ações, gestos e palavras do professor dirigem-se a seus alunos e são por eles "afetadas", no sentido de que orientam suas escolhas, seus modos de dizer, regulam seu modo de agir....

Os alunos, segundo Fontana, afetam o fazer docente, antes mesmo que a aula tenha início. Eles afetam o professor como expectativa - quem são? O que conhecem ou não sobre o assunto? Como devo iniciar o trabalho com eles? Eles o afetam como memória de outros alunos e de outros professores que fizeram parte de sua trajetória de formação pessoal e profissional, memória de saberes e de procedimentos didáticos.

Não se pode deixar de considerar que na docência o professor traz consigo suas vivências, os contatos culturais que teve ao longo da vida e, sem

duvida, seu posicionamento social. Acreditar em uma neutralidade da atividade docente e do discurso pedagógico seria o mesmo que acreditá-los desvinculados do próprio indivíduo que os produz e que o ser humano é desprovido de emoções e julgamentos de valor.

A relação social que se estabelece entre professores e alunos define-se como uma relação de conhecimento, na qual o lugar investido de autoridade é o do professor. Ele é reconhecido e legitimado como alguém que conhece o campo que ensina, que foi formado, capacitado para fazê-lo.

Com essa legitimidade socialmente conferida, o professor se dirige a um grupo bem definido - o dos alunos - que ocupa um lugar social hierarquicamente submetido ao do professor (por mais "democráticos" que os professores sejam), no sentido de serem eles aprendizes. Cabe ao professor preparar o que vai ensinar, acompanhar e avaliar o processo de aprendizado do aluno, definir sua aprovação ou não. Para isso, no ponto de partida da relação de ensino, ele deve saber mais do que o aluno. Ou seja, dominar o conhecimento sistematizado no campo em que ensina.

A autoridade docente, portanto, não vem da pessoa do professor, mas do conhecimento de que ele deve ser portador e que ele deve assegurar ao aluno através de sua mediação, que se realiza sobretudo pela palavra, pela fala.

Apropriando-se de uma análise de R. Barthes (1988) sobre a fala professoral, Fontana destaca que a fala professoral é lugar de exposição - "não é o saber que se expõe, o[s] sujeito[s] (expõem-se a penosas aventuras)". Os professores expõem-se à recusa e à aceitação, pelos alunos, de suas escolhas, de sua relação com os textos que estudam e proferem.

A fala professoral, analisa Barthes, é "uma fala pública", na qual não há refúgio. No comentário público, que do texto os professores fazem, eles estão em exposição. Pelo tom que imprimem em seus dizeres, dão a ver emoções, concordâncias e discordâncias apaixonadas que o texto neles suscita e também sua relação com o grupo a quem se dirigem. Seu titubear, suas correções, suas imprecisões e seus acertos são acompanhados, acolhidos, desdenhados pelos alunos, entre sussurros, sorrisos, caras feias, deboches.

Assim, ainda que investida de autoridade, a fala professoral, segundo Fontana, é uma lâmina de dois gumes, a ferir quem a profere. Sua posição hierárquica, se por um lado antecipa a possibilidade de que seja levada em conta pelos interlocutores, por outro configura-a como "uma fala de autoridade", à qual se pede clareza, nitidez, transparência, ilusões que pouco a pouco vamos desconstruindo ao nos defrontarmos surpreendidos com os desdobramentos daquilo que dizemos.

O professor, através de sua fala, numa aula expositiva, pode realizar

grande parte do trabalho intelectual pelo aluno, reunindo informações, resumindo-as, explicitando os elos lógicos daquilo que expõe, mas não tem como controlar os processos de compreensão que acompanham seus dizeres.

Recorrendo a Bakhtin, Fontana argumenta que por ser o outro, a quem a aula se dirige, um ser de significados, de vivências e de experiências, sua compreensão é sempre uma réplica à palavra do professor, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras que ele profere e as palavras de que o estudante já se apropriou. O professor pode impedir que as compreensões dos alunos sejam manifestadas oralmente, ao não deixar espaço para o outro dentro do discurso que ele profere, mas não tem como impedir, como cercear sua produção, não tem como controlar as réplicas que suas palavras suscitam. Daí que, por mais claros que os professores sejam em suas aulas e em seus textos, perguntas, dúvidas, visões distintas sempre se produzem. O que acontece com elas e com o adensamento da compreensão do aluno quando elas não têm espaço para serem feitas, nem para serem respondidas? Que resulta em termos de formação, uma grande carga de informações que não é debatida?

Na tentativa de explicitar que sentidos diversos se produzem nas relações de ensino, Fontana recupera uma sugestão para pensarmos como sugere Costa (1995). O psicanalista propõe que pensemos nas descrições de uma pedra e pergunta se há numa pedra uma realidade intrínseca, que a defina como pedra? Ele mesmo antecipa que se formos ao dicionário,

provavelmente encontraremos algumas definições para pedra. Além de encontrarmos, já no dicionário, mais de uma definição, os sentidos de pedra serão distintos para um físico; um geólogo; um alpinista; um pedreiro; um decorador; um arqueólogo; um poeta (Drummond, João Cabral, Gertrude Stein); um religioso ("atire a primeira pedra"); um manifestante político em confronto com a polícia; um filósofo, ou um usuário de crack. Em todos esses casos, diz ele, não há um referente que sustente a coincidência das descrições feitas, mas tampouco podemos dizer que uma descrição seja mais verdadeira do que a outra, embora todas estejam sujeitas a critérios de avaliação ideológica. Esses diferentes sentidos emergindo em enunciações concretas, produzidas em condições específicas de interação, são acolhidos, rejeitados, modulados, disputados pelos interlocutores. Dessa perspectiva, a pedra é um fragmento material da realidade tanto como massa física quanto como signo historicamente produzido, que constitui e sustenta categorias fundadas em coordenadas sociais, culturais e de subjetivação. Tais fundamentações fazem a mediação nas relações sociais e constituem os sujeitos.

A situação sugerida acima, explicita a complexidade dos processos de produção de sentidos na aula que é de natureza similar à dos processos de produção de sentidos na leitura de informações na tela do computador e nas relações entre textos possibilitadas pelos hipertextos.

Fontana, diante deste contexto, remete à complexidade e à singularidade da "aula", da docência e dos processos de conhecimento nelas

envolvidos. Os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica. Essas singularidades mediatizam-se reciprocamente e são constitutivas de toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que as relações de ensino são habitualmente pensadas, bem como a transparência, a clareza dos sentidos em circulação nessas relações.

Vista dessa perspectiva, a aula é um espaço complexo, contraditório, cultural, histórico, múltiplo e a docência uma relação de encontro e de confronto entre sujeitos que se constituem em condições históricas determinadas, dentro de certas políticas de saber e de verdade. Nela se destaca a dimensão ética do ofício de professor, entendendo por ética, com Chauí (1994) a capacidade de escolher, de decidir, de deliberar pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto, de decidir sobre qual o valor do ensinar, do que ensinar e de como ensinar.

O valor de ensinar

Marilena Chauí (1994, p. 340) explica que o termo ética advém do sentido grego de *ethos*: “caráter, índole natural, temperamento”. A ação ética ancora-se, pois, na intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesma, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes. O sujeito moral é, por definição, aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar– pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto. Viver sob parâmetros éticos requer, portanto, a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória da vida.

Que parâmetros éticos definem o valor de ensinar? Que parâmetros éticos definem o valor do ensinar em uma sociedade globalizada como esta em que vivemos e na qual enunciam-se como hegemônicas a mundialização da cultura de massas e a defesa da pluralidade cultural?

Segundo Perissé (2011) valores são premissas que possuímos que mesmo em situações desérticas onde bens materiais palpáveis não existem elas permanecem. Tais valores nos fazem caminhar e abrir caminho onde não há caminho. O autor também traz uma interessante colocação em relação ao valor de ensinar:

A profissão docente possui um ingrediente que a aproxima das profissões baseadas no serviço abnegado, como a dos bombeiros e dos carteiros. O senso de dever está muito arraigado aqui.

Os bombeiros praticam a prontidão para salvar vidas. Não importa quem seja a pessoa a salvar. Deve ser salva. Não importa o momento, não importam as dificuldades. Os bombeiros sacrificam a sua segurança física em arriscadas missões.[....]

Os professores lidam com a vida intelectual de seus alunos, mas não só isso. Na sala de aula entram em jogo outras questões ligadas ao crescimento humano dos estudantes. Esse é o valor mais valorizado pelo professor: ensinar os outros a serem mais humanos. Essa é a tarefa que mobiliza os professores. É a tarefa que vale a pena e torna a docência profissão valiosa e valorizável. (PERISSÉ, 2011, p.16-17).

O que seria hoje ensinarmos os outros a ser mais humanos? O que seria, na relação docente, tal qual descrita anteriormente, essa dimensão humanizadora?

Mcculloch (2012) chama a atenção para o praticismo reinante na formação de professores, como uma condição que esta cada vez mais impedindo a construção de opiniões próprias para enfrentar os problemas encontrados na educação. Tanto os gestores como os professores da atualidade possuem uma tendência a priorizar a escuta e o conhecimento em praticas de “como fazer” e que expressem o seguinte sentido:“fiquem tranquilos pois dará tudo certo”. Esta prática faz do processo de formação de professores uma espécie de sessão de auto-ajuda e afasta cada vez mais os profissionais da educação da análise e do enfrentamento dos problemas em sua

complexidade, que passa pela dimensão prática, mas também pela dimensão política e cultural das questões da educação.

Shiroma (2007) através de suas pesquisas mostra que o papel do professor está passando por um processo intenso de desgaste. Analisando três grandes projetos para a educação na América Latina e Caribe sob o conceito da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), ela constatou que nos três projetos o professor é considerado tanto como protagonista quanto como obstáculo à reforma educacional. Protagonista porque o professor é aquele que está preocupado com o ensino e está a frente do processo de mediação dos conhecimentos formativos. Contudo o professor é visto como obstáculo porque não se mostra aberto e disposto a investir em seu desenvolvimento no tocante a utilização de estratégias tecnológicas e pedagógicas adequadas a atualidade. Nas diferentes regiões do mundo os professores estão sendo retratados como um agente instrumentalizado, ou seja, um sujeito dotado de ferramentas padronizadas que devem ser utilizadas no momento oportuno. O docente está sendo construído por estas novas visões mundiais como sujeito que deve deixar de ser ultrapassado para passar a ser um agente de inovação. O professor deve estar preparado para manter o estoque da força do trabalho e deste modo atuar na formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Diante deste contexto faz-se necessária uma profunda análise e reflexão a respeito de quais serão as estratégias inovadoras, sobretudo se haverá priorização no contato professor-aluno e se haverá uma preocupação humanística na formação do indivíduo, ou

será que somente o ensino será estruturado para suprir as exigências impostas para o trabalho.

Apesar da notória necessidade de processos de formação cultural docente para que a linguagem do professor possa estar mais próxima a atual linguagem dos alunos e para que os processos humanísticos possam adquirir vivacidade na atuação cotidiana, não se pode deixar de atentar para o fato de que o teor desses processos de formação não pode ser voltado somente para uma instrumentalização mecanicista dos docentes. Tal instrumentalização pode enfatizar a utilização preponderante de estratégias educacionais que afastam os alunos dos professores e afastam os alunos também de uma formação cultural abrangente e emancipadora. As propostas de ensino não devem visar, em sua totalidade, o mercado de trabalho de modo a trazer nos sujeitos a noção de que o homem vive apenas para o acúmulo de capital.

Com relação à ênfase no caráter inovador e na necessidade de aproximação entre o professor e o aluno, cabe lembrar a crítica feita por Hannah Arendt, nos anos 60 do século XX, ao que ela chamou de pathos inovador das pedagogias norte-americanas.

Segundo Arendt, compete ao educador preservar do mundo as novas gerações e preservar o mundo das novas gerações – para que estas não

destruam o suporte de memória e o acervo cultural acumulados pela Humanidade no transcurso de milênios (Arendt, 1979, p.242-243).

A dimensão conservadora do ato educativo, defendida por ela, faz parte da própria ação educativa, dado que preparar as jovens gerações para o 'novo' seria encaminhá-las rumo ao desconhecido: aquilo que elas – quando crescidas – poderão vivificar; e não as gerações que as precederam. Como isso é basicamente impossível, compete à educação familiarizar as jovens gerações com o mundo que lhes preexiste.

À luz da reflexão de Hanna Arendt, o máximo que o educador pode e deve fazer é colocar a criança em contato com o acervo/patrimônio cultural historicamente acumulado e preservado. Nesse sentido, existiria a dupla tarefa de preservação cultural e humana. Daí a ênfase quanto aos conteúdos clássicos a serem trabalhados com as novas gerações; posto que o professor, “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” (p. 239). Nessa direção, cabe destacar o alerta de Hanna Arendt quanto à dimensão ética e existencial do trabalho em educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não

expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (p. 247)

Arendt desenvolveu suas reflexões sobre a educação nos EUA no pós-guerra, quando estavam sendo estimulados os processos pedagógicos pragmáticos e empiristas. Tais processos enfatizavam o aluno como responsável pelo aprendizado que era pautado pela vivências e experiências do mesmo. Este cenário gerou uma crise no sistema educacional americano culminando nas reflexões produzidas pela autora.

O conhecimento

Supor um propósito ético em qualquer projeto educativo remete-nos, conforme destaca Boto (2001), à acepção primeira de uma formação humanista; um voltar-se para o conhecimento desinteressado, ele mesmo compreendido como imperativo categórico da ação educativa. Não é possível educar sem ensinar. Porém, a instrução exclusivamente não educa; não prepara para a sabedoria. Originariamente, o termo sabedoria contempla em si saber e também sabor. Deve-se sentir o sabor do conhecimento. O conhecimento e a sabedoria podem ser complementares quando o professor se torna mestre. O mestre faz mais do que colocar os estudantes em contato com o conhecimento acumulado. O mestre transmite o saber, mas inscreve na transmissão sua própria marca pessoal; seu sinal. Mostra caminhos e revela segredos, com suor e com sangue descobertos. Mestre é aquele que se mostra capaz conduzir a adesão da juventude para o campo das virtudes e para o campo do saber: com palavras de rigor e com gestos de afeição; com desenhos de utopia e com a radicação da experiência; com razão e com o coração.

Quando Georges Gusdorf indaga dos educadores “*professores para quê?*” (2003), diz o seguinte:

a indecisão fundamental corresponde a um dos dramas secretos do mestre. Entre aquele que o é autenticamente e a falsa testemunha não há, talvez, outra diferença: o verdadeiro mestre duvida da sua

capacidade mesmo quando esta é unanimemente reconhecida por aqueles que o rodeiam” (Gusdorf, 2003, p. 154).

A palavra-testemunho da verdadeira mestria torna-se lição – no sentido medieval do termo –, senha para que o discípulo, pelo próprio ato de ser despertado, descubra a si mesmo e à sua humanidade; desenvolva suas habilidades; transforme em realidade seu potencial. Na trilha da obra-prima de Gusdorf, o verdadeiro ensino fala também por seus silêncios (idem, p. 143). Em tal movimento, a mão do mestre acompanha seu aluno, com a autoridade que seu lugar lhe confere, ainda que, para além de palavras, esta traga muito de gestos e de silêncios: *auctor*, ou aquele que cria algo.

É certo que a aplicação de processos humanísticos na formação cultural dos alunos é fundamental, entretanto ainda existem alguns questionamentos: Qual a importância do conteúdo a ser exposto? Qual deve ser o compromisso do professor com este conteúdo?

Para Saviani (1997) a atuação metodológica do professor deve estar pautada nos interesses populares para que o mesmo não seja indiferente ao que ocorre no interior da instituição educacional. O texto a seguir de sua obra destaca em que consiste tal atuação metodológica:

Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do

professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1997, p.47-48).

Esta brilhante obra do Saviani (1997) que teve sua primeira edição em 1944 anuncia o papel do professor como aquele que deve ter iniciativa, que deve valorizar o discurso e a argumentação, tanto entre aluno-professor como também do aluno com seus pares, e que, sobretudo, deve ter compromisso com a cultura acumulada historicamente, sem perder de vista a sistematização lógica dos acontecimentos. Portanto fica claro que independente das circunstâncias deve ser do professor a iniciativa e a responsabilidade com a cultura.

Snyders (1993), numa direção assemelhada à defendida por Saviani, ressalta que a presença do professor é a expressão mais direta de uma pessoa que cria vínculo imediato com o outro através de sua voz que comunica a emoção, o fervor, a exaltação própria as grandes obras. Para o autor o professor é a própria expressão da arte da oratória que suscita emoções e sentimento no aluno capazes de levá-lo a exaltação da cultura. O papel do professor de oferecer propostas de ensino com a finalidade de elevação

cultural protegem o aluno, de certa forma, de uma alienação. Esta condição na atuação do professor é fundamental ao aluno de modo que propicia o contato e também o conhecimento do mesmo com uma cultura elevada que sozinho talvez jamais tal acesso fosse possível.

Snyders também assume que o aluno deve ser valorizado e levado a sério para que sinta alegria na relação professor-aluno, bem como deve haver confiança entre os mesmos para que o aluno possa sentir confiança em si próprio. O professor deve, portanto, valorizar os alunos que estão em sua sala de aula e assegurar que os mesmos sintam-se confiantes diante de sua capacidade de aprender. O compromisso com o ensino da cultura acumulada historicamente e com uma formação crítica e autônoma de caráter humanístico devem ser assumidos pelo professor como farol norteador de sua atuação profissional.

O professor como protagonista do processo de ensino, juntamente com os alunos, deve ocupar os espaços destinados ao discurso presencial e recuperar a sua autoridade no ensino. A autoridade deve ser representada pela responsabilidade que o professor possui em apresentar o mundo ao aluno com seus conhecimentos historicamente traçados (ARENDR, 1979). Esta responsabilidade não pode de forma alguma ser negligenciada por quaisquer motivos que sejam apresentados. Portanto cabe ao professor não cruzar os braços diante das dificuldades enfrentadas por sua profissão, mas sim assumir o seu papel e atuar na condução da informação por meio de sua mediação e

de sua autoridade na ênfase de uma formação cultural historicamente construída. O contato com o aluno despertará emoções que o levarão ao processo argumentativo, a busca, ao interesse, enfim a apropriação de um conhecimento amplo e não somente delimitado e artificialmente selecionado para um contato cultural que não desperta questionamentos. O contato professor aluno desperta emoções e estados de espírito no aluno que o impulsionam a mergulhar no universo da cultura e a decidir racionalmente investir em sua formação cultural.

Maturana (1998) afirma que o viver humano é constituído por um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, sendo que todas as premissas aceitas racionalmente pelo ser humano são fundadas em certa emoção que define o que se quer e o que se decide. Para o autor, as emoções são os alicerces do pensamento racional, sendo que no contato professor-aluno, por meio da oratória, emoções são despertadas e geradas possibilitando a escuta de conceitos culturais para o pensamento racional. A linguagem oral produz emoções que a linguagem escrita jamais poderia promover. Na linguagem oral estão presentes fatores como, diferentes entonações de voz, posicionamentos corporais e gesticulações capazes de gerar sentidos variados para uma determinada frase que quando utilizada na linguagem escrita não possui o mesmo caráter diverso.

Para Maturana (1998) a emoção fundadora particular é o amor. Esta emoção fundamenta o social porque implica na permissão da convivência com

o outro. O autor afirma também que a linguagem ocorre quando há aceitação mútua. Deste modo, pode-se afirmar, que segundo as premissas do autor, a relação professor-aluno é fundada pela emoção porque há permissão da convivência mútua e é produtora de linguagem porque há a aceitação mútua.

Segundo Saviani (1997) quando as propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares estão sendo valorizadas, sempre surgem as propostas pragmáticas de aprendizado no intuito de recompor a hegemonia reinante através de meios de comunicação de massa e de tecnologias de ensino e segundo o autor:

Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal, etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola. Ora, nós sabemos que o povo não está desinteressado na desescolarização. Ao contrário; ele reivindica o acesso as escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Consequentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização.

Cabe, deste modo, neste contexto social que se apresenta que todos os esforços sejam colocados no intuito de retirar a noção de que a escola deve ser

destruída, de que “estamos caminhando rumo a desinstitucionalização do ensino”. É preciso assim como na teoria da curvatura da vara (SAVIANI, 1997) assumir posturas extremas para que se possa chegar em um ponto aceitável entre as novas propostas tecnológicas e a posição do professor nas instituições de ensino.

Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

No processo educativo é fundamental distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 1997). A democracia é uma conquista e deve ser desenvolvida, estimulada e valorizada durante todo o processo de ensino.

Segundo Oliveira (2001) a educação é uma conquista da autonomia e da emancipação que coloca o aluno numa posição sempre instável, mutável, em que se tem que aprender com os outros para compreender a si mesmo e a sua própria condição, apoiando-se e libertando-se da heteronomia e formulando seu projeto emancipador. Este elenco de características, segundo o autor, é profundamente afetado pelo atual modelo da sociedade que vivemos. Esta permite a “semiformação cultural” promovida pelo bombardeio de mídias de massa que inundam de forma repetitiva o pensamento humano fortalecendo

práticas de comportamento habitual e trazendo a hegemonia crescente do pensamento único.

De forma alguma tenho o intento de desconsiderar com estas reflexões o importante papel dos avanços tecnológicos contemporâneos na rápida troca de informações, na melhoria das mídias em geral, o que otimiza o processo educativo, entre outros inúmeros benefícios. Contudo não se pode deixar de discutir o brutal impacto destas transformações na constituição dos sujeitos e na desvalorização do papel do professor como um todo. Será que assim como em uma indústria automatizada, os professores também poderão ser substituídos por máquinas? Será que no contexto da “semiformação cultural” a educação está sendo pensada no sentido de uma formação autônoma?

Conclusão

Considerando a ética como norteadora dos princípios do agir e a sala de aula como possibilidade de nos tornarmos mais humanos defendo a extrema importância e valor do professor no contato presencial com o aluno.

Por entender a sala de aula como lugar de relações sociais cujos participantes se afetam e são afetados mutuamente, ou seja, são inundados por uma riqueza diversa na produção de sentidos, acredito que este momento, do contato aluno professor e aluno-aluno, deve ser preservado e valorizado na construção de uma educação pautada em processos humanísticos. Este contato permite o entrelaçar de idéias, o estímulo as emoções mútuas que despertam a curiosidade e a criatividade, também permite propostas culturais ricas e momentos argumentativos que ampliam os horizontes da formação cultural do aluno que outrora estavam delimitados, pela falta de possibilidade de discurso argumentativo. Tais relações propiciam o surgimento de um ser social, capaz de desempenhar seu papel não só como profissional, através de seus domínios culturais, mas também como sujeito capaz de interpretar a realidade. Deste modo o aluno, juntamente com o professor e com seus pares pode refletir sobre a concepção da alteridade e do convívio na diversidade bem como ser livre de constructos alienantes, herméticos culturalmente, que o impossibilitam de expressar suas idéias, de argumentar e de desenvolver um ponto de vista crítico.

O professor deve ser restituído de seu lugar de mediador de discursos argumentativos para que possa cumprir o seu papel na formação cultural crítica do aluno e sobretudo contribuir para a construção de relações mais humanas e democráticas na sociedade.

Considerações Finais

Para continuidade da discussão do papel do professor na formação culta do aluno na sociedade atual faz-se necessário um maior aprofundamento nos estudos reflexões a respeito das características desta sociedade e de seus valores. Também se faz necessária uma profunda reflexão sobre os valores que fundamentam as construções dos currículos, das grades horárias e a disposição dos tempos previstos de relação aluno/professor nas instituições de ensino superior.

Bibliografia

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva: São Paulo, 1979.

BARTHES, R. **Escritores, intelectuais, professores**. In: **O rumor da língua**. Editora Brasiliense: São Paulo, p. 313-332, 1988.

CHARTIER, A. M. **Enseñar a leer y escribir - uma aproximação histórica**. , México: Fondo de Cultura Economica, 2004

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - elementos para uma teoria**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ática: São Paulo, 1994.

FONTANA, R., C. **Sobre a Aula: uma leitura pelo avesso**. In: **Presença Pedagógica**, 7, n. 39 p.31-37, 2001.

GUSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. Martins Fontes: São Paulo: Editora Martins Fonte, 2003.

COSTA, J. F. **Resposta a Zeljko Loparic. In: Percurso**, n. 14, São Paulo, p. 96-107, 1995.

LOUREIRO, R. Considerações sobre a filosofia de Theodor Adorno e o pos-moderno. **Educação e Realidade**, 34, n. 1, p. 175-190, 2009.

MCCULLOCH, G. Historia da Educacao e Formacao de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, 17, n. 49, p-121-132, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e política**. UFMG, Belo Horizonte, 1998.

OLIVEIRA, N. R. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedes**, v. 54, p.19-27, 2001.

PERISSÉ, G. O valor do professor. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Autores Associados: Campinas(SP), 31^a ed., 1997.

SHIROMA, O. E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v.33, p. 531-541, 2007.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. Paz e Terra: São Paulo, 1993.