

O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Kil Hyang Park*

RESUMO — *Qualquer reflexão sobre a teoria ou a prática de ensino implica considerar a questão do aprendizado tendo em vista sua extensão e importância na dinâmica da vida social. Na nossa experiência acadêmica com alunos de terceiro grau, uma expectativa sempre presente é da expectativa do saber legitimado pela instituição de ensino. Em função desse saber legitimado e da expectativa de seu alcance é que somos procurados. Aliado a isso, um questionamento sincero do papel do professor na sociedade contemporânea, com suas dificuldades e frustrações, pode facilitar o desenvolvimento do trabalho analítico conjunto visando aumentar a capacidade do aluno para aprender.*

PALAVRAS-CHAVE: *Papel do professor. Saber legitimado. Aprendizado.*

O SABER LEGITIMADO E A MODERNIDADE

Utilizaremos o saber técnico ou prático como modelo para expressar algumas idéias sobre a legitimação do saber teórico. Consideramos o *saber* como um recurso evolutivo, desenvolvido a serviço da preservação da qualidade de vida, já que o *saber* sinaliza e atesta as ameaças à integridade da vida social, oferecendo práticas de reação que auxiliam o aluno a se defender. Um nível mais elementar da preservação é a de sobrevivência física em que as reações de defesa mais primá-

* Prof. Adjunto (DCIS/UEFS). Doutora em Administração.
E-mail: kilpark@uol.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de CIS.
Tel./Fax (75) 3224-8049 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: cis@uefs.br

rias são a fuga ou o ataque constituintes da tentativa de destruir a fonte de perigo.

A ampliação das práticas de reação para um número crescente de pessoas foi uma das mudanças fundamentais da história, em decorrência do processo denominado modernidade. Os estágios desse processo são inúmeros, desde a democratização do ensino até a descoberta e a incursão, inicialmente hesitante, do indivíduo na teoria filosófica e na prática constitucional, através do estabelecimento do princípio iluminista como, por exemplo, a mobilidade física e social, a participação política e econômica e a conquista de um nível decente de vida para a maioria. Todavia, esse leque de possibilidades práticas teve seu preço na manutenção da ordem e da lei social.

A atração irresistível pela modernidade trouxe a alteração de uma força pela liberdade para uma força pela incerteza e anomia, como decorrência parcialmente intencional da extensão das práticas de reação. Não questionamos se essas práticas poderiam ser obtidas em prejuízo das coerções normativas. Mas, no desenrolar desse processo, elas também afetaram alguns valores mais firmes que transcendem as mudanças culturais de curto prazo e que funcionam como âncoras para as pessoas, na corrente mais profunda da cultura.

Um exemplo concreto da reflexão acima é a mudança de percepção, no tocante aos erros. Nossas instituições de ensino afirmavam que *“errar é errado”*. Com o processo da modernidade, essa afirmativa transformou-se em *“errar é possível”*. O dicionário (FERREIRA, 1975, p. 547) define a palavra “erro” como “juízo falso; desacerto, engano; desvio do bom caminho, do que é certo, acurado, correto ou verdadeiro”. Desde cedo, nos ensinaram que as respostas certas são boas e as respostas erradas são más. Esse conceito implica haver sempre uma resposta correta. Isso, acreditamos, decorre da herança cartesiana que impõe à percepção um conhecimento sempre dicotômico e fragmentado – eu e o outro, corpo e alma, natureza e cultura -, eliminando a terceira via que é a conciliatória. E, na nossa prática educacional, exercemos o mesmo sistema: atribuímos nota dez à avaliação com cem por cento de acerto ou zero de erro e, se o aluno acerta menos de sessenta por cento, nós o

reprovamos. A idéia é avaliar o erro, negar o erro. Assim, mesmo errar um pouco traz alguma conseqüência desagradável para o aluno.

É verdade que aprendemos a fazer certas coisas e a não fazer outras, por uma questão de sobrevivência, ao menos física. Por exemplo, aprendemos a não atravessar a rua correndo na frente dos carros em movimento. De um ponto de vista diferente, o erro pode ser um degrau do sucesso, do trabalho bem feito, da realização para todos. Diz o ditado: “aprendemos com os erros alheios, se somos inteligentes”. E, no âmbito do ensino “modernoso”, o *saber* legitimado está para a inteligência como o erro está para os outros. Por que os outros? Porque dificilmente o aluno reage positivamente a seus próprios erros. Quando o aluno erra, é culpa do professor que não ensinou direito.

Isso significa que, no tocante ao ensino, a fonte de perigo não é o *saber teórico*, mas, sim, o foco centralizador desse saber. Assim, o professor passa a ser visto como fonte eminente do perigo. Surge, desse modo, uma espécie de rivalidade entre as modalidades de ensino e aprendizagem, com operações e prioridades diferentes. Se o papel fundamental do professor é o de auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu pensamento, e também da percepção da sua realidade psíquica e objetiva, para que ele próprio possa investigar sua situação singular, seu mundo e a si próprio, o aluno não age desse modo. A sua mente e os subterfúgios que essa cria para evitar a frustração ou a angústia que usualmente advém de sua própria existência lhe dizem que a culpa é dos outros e, mais imediatamente, do professor. Numa analogia, poder-se-ia dizer que é algo como o resultado da inversão da prevalência do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, no qual ficam equiparados dor, desprazer e ameaça.

Isso é um dos aspectos históricos fascinantes na expansão das práticas de reação, a forma como o processo de modernidade se introduziu nos relacionamentos que pareciam imunes ao universo individual da escolha. O aluno escolhe o que quer ouvir, por exemplo, e, num nível mais amplo, podemos lembrar da transformação das profissões e atividades em meros empregos.

O mundo das práticas de reação que emergem como resultado de tais tendências aumentou a liberdade de muitos serem algo diferente. Mas também suscitou um curioso e angustiante conjunto de novas questões. Por que é desejável ser diferente se a diferença em si foi abolida com os ideais do iluminismo? O que as escolhas individuais significam, se tudo se torna igualmente válido e pasteurizado?

VALORES OCULTOS E CISÕES COMPORTAMENTAIS

Em nível dos motivos e idéias, o declínio da eficácia do *saber teórico* pode ser descrito como uma das contradições da modernidade no mundo atual, que cria uma nova ambivalência da razão humana. Por exemplo, a correlação atual com a informática e o fim da hegemonia da tradição escrita, que criou o conceito de teoria e verdade. A *verdade*, tal como a conhecemos, pertence à *escrita*. Porém, a aprendizagem por simulação, através da informática, não precisa dessa coincidência. As modalidades operantes do *saber teórico* não mais representam a expressão dominante da sociabilidade ou realização da humanidade. Pelo contrário, o que encontramos são manifestações mais individuais e mais ocasionais de ascensão social e, entre elas, as ocorrências mais proeminentes são as violações da lei e da ordem pública por indivíduos.

Em nível das forças sociais e políticas, o novo conflito, e até agora pouco pensado, é resultado da tendência da parte de uma classe majoritária em definir pessoas fora de uma fronteira, para proteger a própria posição. Em consequência, a questão dominante não é a redistribuição de renda ou do *saber* dentro de limites aceitáveis, mas, o contrato social. Um novo contrato que inclua os excluídos de ontem; um contrato que reconheça que as leis absolutas de ontem tornaram-se a injustiça absoluta de hoje; um contrato que retrate formas de reivindicações de mudanças, o que significa, pelo menos, um lugar ao sol para os que hoje estão na obscuridade, contra atuais autoridades formais mais recalcitrantes, ou menos, e aqueles que se beneficiam dessas autoridades.

Assim, o ponto crucial aqui é a redefinição da “lei” e da “ordem” através da difusão do *saber legitimado*, que representa o objetivo principal na nossa sociedade. Isso, aparentemente, é paradoxal, visto que tivemos um século de expansão dos direitos da cidadania e do iluminismo aplicado. Queríamos uma sociedade de cidadãos autônomos e solidários, produtos do processo de socialização formal, e criamos uma sociedade de seres humanos agressivos e individualistas, através da mercantilização do *saber*. Estávamos buscando Rousseau¹ e encontramos Hobbes².

Durante um longo tempo, muitos de nós que buscávamos a melhoria das possibilidades de vida humana através do ensino formal e do *saber teórico* fomos guiados por uma imagem de aluno que é tão tocante quanto inútil. Supúnhamos que bastava os alunos serem liberados das restrições impostas a suas ações pela história, cultura e sociedade, para que pudessem viver felizes e em paz para todo o sempre; acreditávamos que libertar os alunos das restrições significava que iriam abrir para eles as oportunidades de escolha. Porém, essa escolha cunhou-se de individualismo excludente, um individualismo narcisista.

Pois, analisando historicamente, a partir da chamada Revolução Industrial, a melhoria das possibilidades de vida significou um aumento de oportunidades. A evolução humana ou a “saída de sua infância auto-imposta”, conforme Kant (1979) definiu o esclarecimento ou iluminação, acarretava, necessariamente, o rompimento com os liames não-questionados. Mas a experiência nos mostra que o desenrolar dinâmico do esclarecimento trouxe, a partir de um certo ponto, contradições e novos problemas. E esses novos problemas têm um efeito curioso sobre os alunos e os professores.

A sociabilidade entre professor e aluno tornou-se insociável. Olhando-se a parte subjacente do espectro da agressão social numa sala de aula, encontramos conflitos organizados que são quase incontrolláveis. Ocorrem, ali, desvios no cumprimento do contrato social, um contrato que é, na essência, comercial, pois troca-se algo. A função do professor é ensinar o que o aluno quer aprender. O aluno não quer desprazer, dor e angústia. Então, a instituição manda o professor embora. Essa observação não é muito surpreendente. Mas, entre os extremos de

ordem ilusória e total desordem, há uma vasta amplitude de condições reais. Podemos pensar que as percepções e fatos com os quais começamos fazem decrescer um *status* que já perdeu a normalidade, que é fora do comum e, talvez, instável, mas, na falta de provas comparativas e temporais melhores, não há formas de se fundamentar as referidas alegações. O fato de muitos alunos contrariarem, com suas ações, normas bastante elementares suscita questões, mas não permite nenhuma conclusão.

JOGO DE IMAGEM EM ANÁLISE

Uma imagem moderna do professor e do aluno deve escapar ao conceito de “sujeito abstrato”, ao indivíduo isolado, e levar em conta a sociabilidade do aluno, o fato de que ele sempre age *como alguém*; assim, por exemplo, como uma vítima, um executivo, um herdeiro, etc. Essa noção de aluno, “como um ser socializado”, apresenta consequências óbvias para as questões correlatas de responsabilidade e punição.

Atualmente, a responsabilidade também é individualizada. Mas a consciência e os julgamentos morais são um produto da sociedade. Assim sendo, o comportamento socialmente inadequado de um professor ou de um aluno não pode ter por única razão o fato dessas pessoas haverem cometido um erro, embora tenham tido a capacidade de comportar-se “corretamente” ou de forma adequada às regras sociais. A razão também deve ser atribuída igualmente, de forma exclusiva, à sociedade.

Podem existir versões ingênuas da visão do homem e, mais especificamente, do aluno como pessoa autônoma e capaz de discriminar entre o bem e o mal entre os teóricos, mas há também versões mais sofisticadas e sutis, por exemplo, a de Jünger Habermas.

Habermas (1987), a despeito da sofisticação teórica que o distingue, inclui a tentação de se fechar dentro do mecanismo do pensamento dialético. Da mesma forma que Hegel, Marx e outros teóricos da Escola de Frankfurt, Habermas utiliza a descrição detalhada *do que deveria ser* em detrimento *daquilo que é*. Por exemplo, no que tange ao problema fundamental da

ordem social, a resposta pré-moderna era uma resposta não-racional e quase instintiva. Ou seja, ela consistia na aceitação de liames da vida, aos quais se conferia validade através da “aura do sagrado” e uma “imagem do mundo” que era o “produto de uma imaginação sintetizadora”. E a modernidade representa, acima de tudo, a legalização. Habermas confere muito tempo ao futuro, do qual a sociedade civil e a burguesia representam um mero prelúdio, e que oferece uma síntese dos dois modelos anteriores de ordem social: pré-moderna e moderna.

Podemos acompanhar, sem reservas, as idéias de Habermas, no tocante ao *saber legitimado*. Habermas (1987; p. 404) afirma que as mentalidades divergem, quanto à questão “de se manter as intenções da iluminação, muito embora elas estejam avariadas, ou de se desistir do projeto da modernidade”. O projeto de Habermas não consiste numa negação da “integração ao sistema”, isto é, da estrutura normativa da sociedade civil. Não obstante, de forma inegável, ele enxerga esse fator como simplesmente a concha onde a vida real, que ele denomina de “mundo da vida”, pode florescer. Habermas define esse mundo de muitas formas, embora o traço comum a essas tentativas seja “uma rede de cooperação pelo meio de comunicação”. Vejamos um trecho selecionado (HABERMAS, 1987, p. 178-179):

O que une os indivíduos socializados entre si e garante a integração da sociedade é uma teia de ações comunicativas que somente podem ter êxito à luz das tradições culturais - e não mecanismos sistêmicos, que sejam remotos ao entendimento intuitivo de seus membros. O mundo da vida, entendido pelos membros a partir das tradições culturais comuns, tem a mesma extensão da sociedade. Ele atrai todos os processos sociais para a luz dos esforços cooperativos de interpretação. Ele atribui a tudo o que ocorre na sociedade a transparência de algo sobre o qual se possa falar – mesmo que o fato ainda não seja entendido.

A idéia-chave é clara, apesar da linguagem sofisticada de Habermas: a idéia é retomada várias vezes ao longo de seu

trabalho sobre a ação comunicativa e também em muitos de seus artigos iniciais. A sociedade civil e a burguesia abriram espaço para um tipo de ordem social que não precisa se basear, primariamente, em normas vigentes, através de sanções e apoiadas por um poder institucionalizado. Ao invés disso, pode surgir uma “ação comunicativa unida de forma normativa”, um mundo de “discurso livre”, incluindo o discurso teórico nas áreas científicas e eruditas, os discursos morais e as práticas no sistema político legal e público e, por fim, a crítica estética nas artes e na literatura.

“Será possível às sociedades complexas possuir uma identidade racional?” era a pergunta de Habermas em seus primeiros artigos. Sua resposta otimista nos leva ao cerne de suas crenças:

somente a ética comunicativa garante a generalidade das normas admissíveis e a autonomia dos agentes, pela possibilidade da efetivação discursiva de reivindicações de validade com a qual as normas aparecem, isto é, apenas e somente pelas normas que sejam capazes de reivindicar validade sobre a qual todas as partes afetadas concordem, ou concordariam, sem força como participantes de um discurso, uma vez que ingressem, ou ingressariam, num processo discursivo de formação de uma vontade³.

Ou ainda,

o modelo apropriado é a comunidade da comunicação de todas as partes afetadas que, na qualidade de participantes de um discurso prático, examinem a reivindicação de validade para as normas e, na medida em que as aceitem com razões, atingir a convicção em que sob determinadas circunstâncias as normas são corretas.

Em outros termos, a validade das normas não repousa em sanções e poder, mas no consenso das partes afetadas, o qual é alcançado através de debate racional e com a força de razões plausíveis.

Isso é Rousseau sem reservas. Como diz ele (ROUSSEAU, 1979),

“se liberarmos o contrato social de todos os fatores não-essenciais, veremos que ele pode ser reduzido à seguinte fórmula: cada um de nós se coloca, com toda sua força, sob a direção da vontade geral; aceitamos todos os órgãos do corpo, como parte inseparável de todo”,

Porque Rousseau acreditava numa *origem* comum. O discurso de Habermas é ainda mais Rousseau do que Hegel. Hegel tinha coisas inamistosas para dizer sobre a “vontade geral” de Rousseau, porque esta é meramente a comunidade das vontades individuais e a sociedade, então, somente o resultado de um contrato, quando, na realidade – a realidade de Hegel -, uma “vontade objetiva” determina o que deverá ocorrer, quer os indivíduos aprovelem-na ou não. Nesse sentido, pelo menos, Rousseau é o democrata e Hegel, o autoritário, e Habermas escolheu o lado de Rousseau, quando ele diz “racional”, está pensando num processo de raciocínio mais do que na essência da razão.

Habermas é um Rousseau mais sofisticado. Mas por que o caminho à frente deveria ser uma jornada inexorável para o desastre natural, se estamos livres para voltar atrás no sentido da cultura?

Não obstante, podemos ficar sem uma análise subjacente de Rousseau, para considerarmos o que a aplicação de sua imagem de homem e sociedade significaria. Com certeza, ela não é totalitária, não mais do que a noção de Sartre sobre atos gratuitos num vácuo moral nem as náuseas do existencialismo individual. Mas, na medida em que obtiverem êxito, poderão muito bem encontrar um mundo muito diferente do mundo de Emílio.

Vamos imaginar uma sala de aula de Emílios, ou mesmo uma de comunicação razoável, a *la* Habermas. O que ocorre se alguém, apenas um Emílio, não obedece às regras do jogo? O professor e os colegas falam com ele, argumentam, mas ele não dá ouvidos. Continua a perturbar a paz, seja por dissensão aberta, ou desvios sub-reptícios, através do comportamento desordeiro. Ele tem de ser isolado, expulso da sala, pois é um

contra a vontade geral. Mas se forem dois ou vinte Emílios? O que fazer, se apenas um é suficiente para destruir a beleza de uma idéia refletida e discutida em sala de aula, a idéia que vive e morre por sua perfeição? (Queremos acreditar que é isso que fazemos em sala de aula). Mas também é claro que, quando a vontade geral se transforma na tirania da maioria, é muito pior que o domínio da lei por ela substituída, e não há recursos contra tal tirania.

Adentrando mais um pouco numa sala de aula, vemos que há não somente indivíduos desordeiros como também interesses divergentes por categorias inteiras de alunos. Assim, o que ocorreria se a “comunicação sem coação” não obtivesse resultado numa discussão entre professor e aluno, sobre prática do saber e liberdades individuais? E as batalhas intratáveis entre grupos de alunos? Não é necessário continuar a lista para descobrir a verdade simples do refrão de Brecht na *Ópera dos três vinténs*, “... mas as circunstâncias não são assim.” As circunstâncias concretas demonstram provas suficientes de antagonismo numa sala de aula.

UM NOVO CONTRATO SOCIOEDUCACIONAL

Não é surpreendente que encontremos, nesse contexto, uma sala de aula que transforma em ícones a economia, a produção, a concorrência e o PIB, sem dar atenção suficiente à criação de valores humanos que representam a qualidade da ordem social. E quando traz à tona a desordem social existente, os alunos sempre culparão os outros e sugerirão mais policiais, mais prisões e mais produção de cadeados, travas e grades. Assumirão, sempre, a abordagem do observador, encarando a desordem social como uma desordem do sistema normativo dos outros, por mais que lhes digam que é preferível a experiência do participante no mundo da vida.

Todavia, essa dupla perspectiva não representa nenhuma saída para o dilema do ensino. Para onde vamos, então, agora? Arnold Gehlen (1974) defende as instituições, como, as leis, a família e a propriedade justamente porque elas não são naturais; são realizações culturais e, assim sendo, frágeis.

Desse modo, se nós as dissolvermos, o aluno tornar-se-á talvez mais natural, mas isso significará, também, ser mais primitivo e instável. O *Saber legitimado*, a lei, a moral, a disciplina precisam ser defendidas, parafraseando Gehlen, num tempo em que “a lei torna-se elástica, a arte nervosa e a religião, sentimental.”

Seis anos após a morte de Rousseau, em 1784, Emmanuel Kant publicou um artigo intitulado “*Idea for a general History with Cosmopolitan Intent*”. Em menos de vinte páginas, ele faz mais sentido, no que tange às imagens do homem e da sociedade, que volumes de antropologia filosófica. Kant inicia sua argumentação sob um espírito crítico característico. Se existe qualquer “intenção natural” na história humana, “será com certeza o desenvolvimento das capacidades do homem por seus próprios esforços”, diz Kant. Isso o leva aos dois pontos-chave de sua argumentação: para fazer aflorar o desenvolvimento das capacidades do homem, a natureza o equipou com meios especiais; e o homem está em condições de imaginar um método para tornar real esse potencial natural de progresso. Os meios pelos quais o homem desenvolve suas capacidades são “o antagonismo deles no interior da sociedade, na medida em que isso se torna, por fim, a causa de uma ordem legal.” Em outras palavras, o conflito constitui a força criativa da história, uma vez que se impeça que ele perambule sem destino e seja domesticado. Na verdade, é o antagonismo entre o desejo de socialização e o outro desejo de permanecer isolado que produz a resistência. Isso leva Kant a seu segundo ponto principal, a necessidade de se estabelecer uma “sociedade civil que, geralmente administra as leis”.

Dito isso, a questão importante em nosso contexto educacional é qual o tipo de imagem do aluno e do professor que teria mais probabilidade de nos trazer um significado de liberdade, leis e ordem que fossem mais conviventes e permitissem aplicações práticas que não a refutassem. Sugerimos que seja uma imagem que nos conduza ao conceito do *contrato socioeducacional* no interesse do progresso eternamente incompleto de ampliação das nossas possibilidades de vida por nossos próprios esforços.

Esse contrato, precisamente, é que parece estar em perigo. (Acreditamos que qualquer contrato social e, em particular, um contrato socioeducacional está sempre em perigo). O cultivo de conflitos sociais através da criação de instituições de ensino é que o conflito permanece vivo como uma força criativa de aperfeiçoamento. Mas, em algumas sociedades, o perigo para o contrato educacional tem sido extraordinariamente elevado. E é por isso que a falácia econômica predomina nas salas de aula. Mas é inegável que o contrato socioeducacional seja uma condição para a liberdade dos agentes contratantes.

CONCLUSÃO

Quando nos referimos ao aluno em geral, estamos falando do “não-adulto” ou alguém que está numa etapa da vida em que o crescimento e o desenvolvimento são os paradigmas. O aluno, independente da idade biológica, é um “não-adulto”, um ser em desenvolvimento, o que implica uma vivência ativa de várias aquisições e não-aquisições. Por exemplo, no trabalho, nas mudanças, frustrações, desamparo e precariedade com que observa o mundo que o rodeia e sente, como diz Freud (1920, p. 19) referindo-se às crianças: “um desejo que as domina o tempo todo: o de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem.”

Sabemos que o homem passa pelo longo período de dependência conhecido entre as espécies animais em função da imaturidade de seu sistema nervoso no nascimento, fato que tem importantes repercussões psicológicas, já que, nesse período, transcorre e se fundamenta o processo de humanização. O ser humano só se cunha como tal na convivência e relação com outros seres humanos, ou seja, através da linguagem⁴ e da herança cultural. Essa questão tangencia outros campos de conhecimento, não apenas do ponto de vista do aprendizado. O processo chamado de humanização abarca questões inerentes à realidade psicossocial de todo ser humano, que não podem ser resolvidas, mas apenas vividas como pares conflitantes: dependência-independência, preservação-destruição, amor-ódio, narcisismo-socialismo, masculinidade-feminilidade em suas várias

dimensões. Por serem conflitantes, acompanham-se de angústias desde o início da vida.

O caminho até esse ponto foi muito mais acidentado e cheio de desvios do que essa análise pode sugerir. Em relação a isso, uma das mudanças teve um significado especial: a cidadania. A cidadania significava escolha, significava participação, uma renda decente, uma mobilidade e, também, uma aquisição do *saber legitimado* pela sociedade.

Com a americanização da vida moderna, a experiência se espalhou, embora mitigada por tradições institucionais e culturais muito diferentes. Cada vez mais as pessoas em um mundo industrializado preferem contar com sua própria capacidade de progredir, ao invés de acreditar nas promessas de reformas, para não dizer revolução, de movimentos culturais e institucionais.

Esse problema representa o resultado involuntário, mas também inevitável, da história dos direitos do cidadão. Mais uma vez, a modernidade gerou contradições que serão a ordem do dia no futuro. Isso não foi facilitado por um dilema paralelo de estrutura formal de ensino. Embora todo problema social seja, em última análise, um problema para o indivíduo, qualquer resposta pública e legal a ele tende a ser geral. Não se pode pensar numa política educacional sem burocracia, mas a instalação das burocracias do estado apresenta todo tipo de consequências involuntárias. No fim das contas, os alunos sentem que não passam de números num jogo que não lhes pertence. Torna-se real o pesadelo de Weber sobre o “cativeiro” do homem moderno, como resultado inevitável do processo de “racionalização”.

Mas essa racionalização, em alguns casos, significou a infusão do espírito da atividade livre no mundo do *saber teórico*. Na realidade, a classe dos educadores não precisa dos alunos para manter e mesmo aumentar seu padrão de conhecimento. Essa é uma afirmação dura e até discutível. Mas ou nós a analisamos ou não poderemos combater o moderno problema educacional.

Muitos concordariam que a principal fonte de inovação é a ciência e a tecnologia, ou a evolução da informação. E os que

lidam com esse processo, de uma forma ou de outra, devem ser os arautos do futuro. Na verdade, eles se preocupam pouco com a “codificação do conhecimento teórico”, mas possuem uma onda na crista da qual podem continuar, e essa onda é a tecnologia. Já que a ela se associam esperanças vagas, porém, grandes, alguns criam a impressão de que, se escolhermos esse caminho, todos os problemas, incluindo o *saber legitimado*, serão resolvidos.

Assim, a cidadania tornou-se um conceito exclusivo, mais do que inclusivo. Aqueles que recusam os direitos à cidadania plena através das próprias forças desses direitos e suas contradições, por exemplo, a pobreza e o desemprego resultantes do sistema educacional da sociedade de trabalho, não desaparecem. Permitimos que o princípio da cidadania se tornasse uma desculpa para a marginalização e a exclusão dos outros no processo de formação e de socialização. A política social e educacional precisa ser modelada através da busca de melhores oportunidades de vida para todos os membros da sociedade, e isso significa através da cidadania para todos. A classe dos educadores e professores não pode mais ignorar essa tarefa, uma tarefa para aqueles que desejam a liberdade acima de tudo.

THE TEACHER'S ROLE IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT — *Every reflection on the teaching theory and the teaching practice involves learning issues from the point of view of their extension and importance in the dynamics of the social life. In our academic experience with third grade students, the ever present expectation is concerned with the knowledge legitimated by the teaching institution. The legitimated knowledge and the expectation of its extension are the reasons why we are looked for. In addition, an honest interest in the teacher's role in the contemporary society, as far as his/her difficulties and frustrations are concerned, may make the development of the analytical work easier in order to increase students' ability to learn*

KEY-WORDS: *The teacher's role. Legitimated knowledge. Learning.*

NOTAS

- ¹ Talvez porque a natureza não-teleológica de Rousseau, voltada para a busca de uma origem, não possibilitasse essa nova alternativa. Sobre os pressupostos ontológicos da ação teleológica, entre outras ações, ver Habermas (1987; p. 170-179). É relevante, também, lembrarmos das “perdas narcísicas” de Freud, para se ter uma idéia das mercantilizações na sociedade moderna.
- ² Ver, especificamente, Habermas (1987; p. 298), sobre o conceito hobbesiano de uma ordem legítima que regula normativamente as relações interpessoais.
- ³ Habermas, J. - “Problemas de legitimidade no discurso capitalista”, mimeo, s/d.
- ⁴ Ver, por exemplo, Jean-Jacques Rousseau - Ensaio sobre a origem das línguas

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREUD, S. **Beyond th Pleasure Principle**. 1929, p.19. Mimeo.

GEHLEN, Arnold. **The philosophy anthropological**. London: Oxford, 1974.

HABERMAS, Jünger. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Os problemas da legitimidade no discurso capitalista**. s/d. Mimeo.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. São paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

_____. **Idea for a General History with Cosmopolitan Intent**. S/ d. Mimeo.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do cntrato social e ensaio sobre a origem das línguas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

Recebido em: 26/05/2008

Aprovado em: 08/07/2008

Sitientibus, Feira de Santana, n. 38, p.103-117, jan./jun. 2008