

O QUE É UM “BOM PROFESSOR”?
o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo

*Paulo Ghiraldelli Jr. **

Resumo: O texto trata da evolução da idéia de “bom professor” no contexto da modernidade e da época contemporânea. Considera, então, três fases histórico-filosóficas: o professor segundo o discurso pedagógico humanista; o professor segundo o discurso pedagógico da era “sociedade do trabalho” e o professor segundo o discurso pedagógico “tecnicista”.

Abstract: This paper deals with the idea of “good teacher” in the context of modernity and contemporary age. Three historico-philosophical phases are taken here under consideration: the teacher in the pedagogical discourse of humanism; the teacher in the pedagogical discourse of the “laboring society” and, finally, the teacher accordingly to the pedagogical discourse of “technicism” .

Palavras-chave: professor, filosofia, história, infância, pedagogia.

* Professor de Filosofia Contemporânea e Filosofia da Educação no Campus de Marília (SP).

1. Introdução. A “formação dos professores” e a racionalidade técnica”.

Em um artigo do final dos anos oitenta, publicado na nossa língua em 1992 no interior do livro **Os professores e a sua formação**, o norte-americano Donald Schön escreve: “nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões”¹. Esta frase do professor de Massachusetts é significativa. Depois de alguns anos empenhados na idéia de formar professores “prático-reflexivos”, Schön e outros norte-americanos envolvidos com isto pressentem que a racionalidade que se resume apenas na escolha e articulação de meios está voltando a ser a racionalidade orientadora da prática docente. No entanto, Donald Schön, como se pode notar na frase citada, procura manter o otimismo, querendo acreditar que hoje já estamos mais conscientes “das inadequações” deste tipo de racionalidade na vida profissional em geral e, em especial, na atividade do magistério.

Ora, não compartilho desta opinião. Entendo que a “racionalidade técnica”, ou, em termos mais conhecidos, a racionalidade instrumental, que está preocupada com os meios sem colocar em causa os fins, não está voltando às Universidades. E isto porque delas nunca saiu. Muito menos posso acreditar que nós, no Ocidente, “estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica”. Pelo contrário, no mundo atual o cotidiano de todas as atividades e, portanto, também

¹ Cf. Schön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 91 (tradução: Graça Cunha, Cândida Hespánha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares).

da atividade do professor, está cada vez mais orientado pela razão instrumental. O próprio artigo de Donald Schön, como a maioria dos outros textos que o acompanham no livro citado, pela maneira como eles se desenvolvem, isto é, todos eles estão procurando saídas para que se possa conseguir uma maior eficácia do trabalho docente, são justamente a prova de que boa parte da literatura sobre a questão da formação dos professores circula no interior de uma lógica cerrada. Aquela lógica exemplificada por Max Weber com a imagem da “gaiola de ferro”, figura com a qual ele quis descrever a modernidade, na qual todos os homens teriam se tornado “especialistas sem inteligência e hedonistas sem coração”.

Por isso, ao ser convidado para falar sobre este assunto, o da formação de professores, quero me manter fiel a um tipo de abordagem que acredito capaz de fornecer uma interpretação razoável sobre como chegamos onde chegamos. Ou seja, proponho que olhemos a questão da formação de professores por meio de uma compreensão histórico-filosófica. Assim, no limite, gostaria que, ao final desta exposição, pudéssemos compreender de que maneira forjamos a nossa noção atual de “bom professor”, e porque este “bom professor” está tão articulado, queiramos ou não, à “racionalidade técnica”.

2. O professor, segundo o discurso pedagógico da era do humanismo.

Segundo a compreensão histórico-filosófica que venho formulando², o nosso discurso pedagógico moderno e contemporâneo,

² Cf. Ghiraldelli Jr., P. **Educação e razão histórica**. São Paulo, Cortez, 1994. Cf. Ghiraldelli Jr., P. **O corpo de Ulisses - materialismo e modernidade em Horkheimer e Adorno**. São Paulo, Escuta, 1996. Cf. Ghiraldelli Jr., P. **O que é Pedagogia**, São Paulo, Brasiliense, 1996.

isto é, o discurso a respeito da educação no ocidente nos chamados tempos modernos e contemporâneos, se fez em três estágios: o primeiro estágio compreende a pedagogia derivada do humanismo e do iluminismo presente nos séculos XVI, XVII e XVIII, o segundo estágio compreende as pedagogias ligadas às diretrizes da “sociedade do trabalho” dos séculos XIX e XX, o terceiro estágio é bem representado pelo tecnicismo pedagógico, uma forma bastante específica de organizar e dirigir processos educacionais e a escola que, pelo menos desde o pós-Guerra, vem conquistando pais, professores, políticos, enfim, a sociedade ocidental em geral. De uma maneira larga, podemos falar que, em cada um desses três estágios, o discurso pedagógico se desenvolve apoiado, entre outras coisas, sobre três elementos: uma noção de infância, uma finalidade da educação (e da escola) e, enfim, um papel destinado ao professor (é claro que estou tomando o termo “professor” de uma maneira bastante ampla).

Pois bem, o que diz o discurso pedagógico da era do humanismo?

No advento dos tempos modernos, nos séculos XVI, XVII e XVIII, geramos a noção de infância. O que se entendia, então, por período da infância? Uma fase especial da vida humana, na qual a criança se apresenta de modo mais próximo ao que seria a natureza humana. E o que seria natural nos homens? Em contraposição à natureza dos animais e à natureza das coisas do mundo, o natural no homem seria a liberdade. Segundo o discurso pedagógico de então, a educação deveria fazer com que o homem “se reencontrasse consigo mesmo”, isto é, deveria fazer com que o homem pudesse, uma vez adulto, ser efetivamente livre, cumprindo seu destino; destino que se apresentaria a nós quando ainda somos crianças, isto é, quando, na maior parte do tempo, nos mostramos felizes e livres. O homem, que pensa e age segundo a razão, cumpria seu

destino de liberdade. Realizaria sua natureza. A educação (ou a escola) deveria levar a criança a se transformar em um adulto capaz de pensar e agir segundo a razão, vivendo livre como ser inteligente, como pessoa e como cidadão; isto é, alguém capaz de, conscientemente, reconhecer o verdadeiro e o falso, julgar o certo e o errado na vida privada e pública e o legítimo e o não-legítimo no âmbito das suas responsabilidades para com a cidade.

O que o discurso pedagógico da era humanista diz do professor? Montaigne, no “Da educação das crianças”, escrito no século XVI, responde a esta pergunta de modo claro. Falando a respeito da criança que esta sendo educada, ele escreve: “se seu preceptor for como eu, formar-lhe-á a vontade para que sirva seu príncipe com lealdade, afeição e coragem; mas o desviará de se prender a ele senão por dever cívico. (...) Que a consciência e a virtude brilhem em suas palavras e que só a razão tenha por guia. Ensinar-lhe-ão a compreender que confessar o erro que descobriu em seu raciocínio, ainda que ninguém o perceba, é prova de discernimento e sinceridade, qualidades principais a que deve aspirar”³. Para intelectuais do tipo de Montaigne, como foram tantos outros na vaga humanista e iluminista da sua época até o século XIX, o mal professor seria aquele que tivesse levado alguém a colocar a vontade a serviço do príncipe para além do “dever cívico”. Ou que tivesse levado o seu aluno, uma vez adulto, a ter o hábito de esconder um erro de raciocínio que percebera ter cometido. Em ambos os casos, o professor não teria cumprido sua tarefa. Não teria conseguido tornar a criança um autêntico indivíduo, aquele que não deixa sua própria razão - sua liberdade e natureza - ser nublada.

³ Cf. Montaigne, M. Ensaio I. In: **Montaigne** (Coleção “Os Pensadores”). São Paulo, Nova Cultural, 1991, pp. 77 (tradução: Sérgio Milliet).

3. O professor, segundo o discurso pedagógico da era da “sociedade do trabalho”.

A partir do século XIX, o panorama no qual o discurso pedagógico passa a se mover começa a se alterar profundamente. Em tudo, passamos a seguir as diretrizes da então nascente “sociedade do trabalho”. E o que é isso? A noção de “sociedade de trabalho”, que utilizo aqui, refere-se à sociedade ocidental dirigida sobre três elementos: a empresa industrial (cujo modelo é a fábrica), privada ou estadual, que, como instituição separada da unidade produtiva familiar, organiza a atividade produtiva de acordo com critérios de racionalidade econômica; o trabalhador assalariado como alguém duplamente liberado, isto é, livre de quaisquer laços do tipo daqueles que observamos no feudalismo (obrigações de várias ordens para com o feudo e para com o senhor feudal, o proprietário da terra) e alienado dos meios de subsistência; por fim, uma ética de trabalho, isto é, um conjunto de preceitos moralmente válidos que não só justificam a necessidade e o dever de trabalhar mas que criam uma série de outras valorações que permeiam e procuram dar coesão funcional ao todo social. A “sociedade do trabalho” é aquela na qual os homens que nela vivem conferem sentido ao mundo a partir do trabalho e dos acontecimentos ao redor deste. É uma sociedade na qual os indivíduos se entendem como “autênticos indivíduos” enquanto trabalhadores. Ora, em sociedades deste tipo, que tiveram seu auge no Ocidente, em meados deste nosso século XX que chega ao fim, o discurso pedagógico humanista é posto de lado. A infância, a escola e o papel do professor são requalificados.

Cada vez mais a infância é entendida como uma fase especial da vida humana, na qual a criança, agora como antes, se apresenta de modo mais próximo ao que seria a natureza humana. Mas o que seria, agora, o natural nos homens? Sem dúvida a capacidade humana de se

autoconstruir na medida em que constrói o mundo, transformando a natureza; em suma, o trabalho. Assim a criança é tomada como um ser ativo e prático *par excellence*.

O discurso pedagógico quer, mais uma vez, que a educação proporcione ao homem o “reencontro consigo mesmo”. Segundo este discurso, a educação deveria fazer com que o homem pudesse, uma vez adulto, ser trabalhador, cumprindo seu destino; destino que se apresentaria a nós quando ainda somos crianças, isto é, quando, na maior parte do tempo, somos espontaneamente ativos, curiosos e manipuladores das coisas.

O que o discurso pedagógico próprio à “sociedade do trabalho” diz do professor? Bergson, em **O pensamento e o movente**, publicado em 1934, responde a esta pergunta de modo claro. Diz ele: “Homo faber, homo sapiens, diante de um e diante de outro, que, aliás, tendem a se confundir, inclinamo-nos. O único que nos é antipático é o Homo loquax, cujo pensamento, quando ele pensa, não é mais do que uma reflexão sobre a fala. A formá-lo e a aperfeiçoá-lo tendiam, outrora, os método de ensino. E não tendem um pouco ainda hoje? Certamente, o defeito é menos grave entre nós do que em outros países. Em nenhum lugar, mais do que na França, o professor provoca tanto a iniciativa do aluno. Entretanto, ainda nos resta muito a fazer. Não vou falar aqui do trabalho manual, da função que poderia desempenhar na escola. Somos levados facilmente a ver nele apenas um passatempo. Esquecemos que a inteligência é essencialmente a faculdade de manipular a matéria, que ela ao menos começou assim, que tal era a intenção da natureza. Como então não se beneficiaria a inteligência da educação da mão? Vamos mais longe. A mão da criança tenta naturalmente construir. Ajudando-a nisto, fornecendo-lhe, ao menos, ocasiões, obter-se-ia mais tarde do adulto um rendimento superior, fariamos singularmente crescer o que

há de inventividade no mundo. Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que querem apenas desenvolver-se. Exerçamos a criança no trabalho manual, e não abandonemos este ensino a pessoas não especializadas. Apelemos para um verdadeiro mestre, para que aperfeiçoe o tocar a ponto de torná-lo um tato: a inteligência elevar-se-à das mãos à cabeça”⁴.

Para boa parte dos intelectuais dos séculos XIX e XX, que de uma forma ou de outra estiveram inseridos no espírito do grande movimento que começou com Saint Simon e abarcou tanto Marx quanto Dewey, o mal professor seria aquele que tivesse falhado na tarefa de proporcionar às crianças, uma vez adultas, as condições de se inserirem socialmente - e “inserir-se socialmente” significava integrar-se ao mundo transformando-se em trabalhador, ou mais suavemente, em profissional. Tornar-se autêntico indivíduo é, no século XX (ou pelo menos era, até bem pouco tempo), ser trabalhador, ser profissional. Os próprios professores passaram por estas determinações, ou ao menos gostariam, talvez, de terem passado.

4. O professor, segundo o discurso pedagógico da era do tecnicismo.

Tudo isso teve validade até bem pouco tempo. Todavia, desde o pós-Guerra, e mais decisivamente nos anos sessenta e setenta, sentimos o nosso mundo mudar de um modo nunca visto. Entre tantas coisas, duas crises, que inclusive se alimentam mutuamente, marcam os últimos trinta anos: a crise da subjetividade moderna e a crise da

⁴ Cf. Bergson, H. **O pensamento e o movente** (introdução). In: Bergson (Coleção “Os Pensadores”). São Paulo, Nova Cultural, 1989, p. 268 (tradução: Franklin Leopoldo e Silva).

“sociedade do trabalho”. Abordo cada uma delas, ainda que de maneira breve.

Primeiro, a crise da subjetividade moderna. Em que consiste esta crise? Desde o final século XIX, e principalmente no pós-Guerra, começamos a deslocar a subjetividade-identidade da “consciência” para o “corpo”. Hoje, nos qualificamos como sujeitos na medida em que satisfazemos alguma carência mais diretamente ligada ao corpo. Nossa identidade pouco se refere a ideários racionalmente organizados, como até bem pouco tempo fazíamos, quando, por exemplo, nos achávamos ou católicos ou comunistas. Atualmente, pelo menos no Ocidente, sinonimizamos o eu ao corpo e, assim, consideramos como condição de “realização pessoal” e de felicidade, as situações em que o corpo se encontra no prazer do consumo - o consumo de objetos, apetrechos e programas para o próprio corpo, algo ligado à “beleza”, à “saúde” ou qualquer coisa do gênero, os únicos bens que nos importam.

Há quem diga, inclusive, como faz o sociólogo francês Lucien Sfez, que se temos alguma utopia nesta época, ela pode ser denominada de a “Grande Saúde”. Em entrevista à folha de S. Paulo, recentemente, referindo-se à sociedade americana, ele diz: “na classe média-alta e na elite, as pessoas desprezam os fumantes, conversam sobre colesterol, dicas de comidas livre de gordura, ‘not fat’. Fala-se disso como na Europa se conversa sobre política. Um dia encontrei uma amiga, que faz parte desse meio chique, o novo meio radical-chique universitário e elegante da Costa Leste americana. A conversa, a mesma de sempre, a comida certa. Perguntei como ela ia. Não muito bem, um problema de saúde. Era grave? ‘Poderia ser virtualmente’. Ela tinha pedido para o médico tirar os ovários preventivamente! Porque a mãe e a tia tiveram problemas com os ovários, mas ela não tinha nada. Fiquei estupefato e perguntei como o médico tinha concordado com uma coisa

dessas, pois na França isso jamais seria feito. Ela me disse que negociou com os médicos: se tirassem os ovários ela não tiraria os seios! Foi então que descobri que era uma prática comum nos meios 'in' americanos tirar os seios preventivamente". (...) "O termo [a Grande Saúde] se aplica a este homem novo, que estaria além da nossa infeliz existência humana, que atingiria a imortalidade, que não precisa em nada de Deus, moral e metafísica. O mal estaria no corpo, seria tratado pela ciência, sem mediações políticas"⁵.

No limite, o que Sfez constata é apenas o cume de um movimento que se iniciou, como frisei, no final do século XIX, quando iniciamos a generalização da prática de colocar espelhos no interior de nossas casas. Ou seja, quando traçamos o caminho para chegar onde chegamos: o ponto no qual nos sentimos nós mesmos menos pela preferência do que seriam nossas convicções e mais por habitarmos nossos corpos.

A segunda crise é a referente à "sociedade do trabalho". Em que consiste esta crise? Atualmente, não estamos nos inserindo socialmente a partir do trabalho. Não só perdemos a esperança de alcançarmos alguma "realização pessoal" no trabalho ou através dele, como também perdemos a esperança nas utopias do século XIX e do início do século XX, todas elas criadas a partir de propostas de reorganização do trabalho (comunismo, fascismo e social-democracia). No trabalho atual, não encontramos felicidade e não nos encontramos. E não acreditamos mais que, se o reorganizássemos, isto mudaria. E mesmo que acreditássemos, ainda, nas utopias de reorganização social do trabalho, temos de pensar que o próprio trabalho está deixando de

⁵ Cf. Sfez, L. A Grande Saúde (Entrevista). Folha de São Paulo. Caderno "Mais!". 07/04/1996.

poder marcar presença em boa parte do tempo de nossas vidas, pois ele se tornou escasso e transitório numa sociedade que abriga, mundialmente, nos anos noventa, oitocentos milhões de desempregados – o “desemprego estrutural”, provocado principalmente pelas novas tecnologias. Se nossa subjetividade-identidade não está mais centrada na “consciência”, muito menos podemos vê-la centrada na “consciência de sermos trabalhadores”. Somos corpo.

Nessas novas condições, as noções moderna e contemporânea de infância, que vêem a criança como ser naturalmente livre e como ser ativo e prático, respectivamente, são desqualificadas. A infância se volatiliza. Na medida em que “cada indivíduo é o que é o seu corpo”, ou mais exatamente, corpo-que-consome, também a criança tem sua identidade transmutada. Assim, cada criança deve esperar a voz e a imagem da mídia para que esta lhe diga quando e como ela é criança. Isto é, quando e como o seu corpo, consumindo e imitando algo que a mídia determina como “próprio à infância” – do “danoninho” ao comportamento corporal imbecilizante e, pior, violento –, poderá ser reintegrado no que a mídia entende ser o “mundo da criança”. A infância deixa de ser uma fase da vida dos seres humanos para ser tornar uma espécie de **flash** corporal autorizado pela mídia⁶.

Pois bem, o que faz o discurso pedagógico neste mundo atual? Ora, se somos corpo, então a educação mais condizente com a nossa condição é o treinamento. Daí o discurso pedagógico se transformar em um discurso exclusivamente técnico: o tecnicismo pedagógico do pós-Guerra e atual. E se a criança só é criança segundo

⁶ Sobre o tema da infância, ou melhor, do “fim da infância” nos nossos tempos, venho escrevendo constantemente. Um artigo recente está em: Ghiraldelli Jr., P. A “Escola do Futuro” na época da pós-infância. **Revista Paixão de Aprender**. Porto Alegre (9): 52-57. Dez 1995.

o que a mídia autoriza, definindo sua condição a partir da determinação do que deve ser consumido pelo seu corpo e em função do seu corpo, então devemos, para fazer existir crianças na escola, isto é, seres infantis, reproduzir na escola todo o esquema de treinamento acoplado à forma de comunicação determinada pela mídia. A escola passa a ter como modelo a academia de ginástica, mas não a academia real, e sim aquela apresentada pela TV, a que se cristalizou em novela (vide “Malhação” - novela da Rede Globo, cuja vida se reduz ao que pode acontecer em torno de uma academia de ginástica).

O que diz o discurso pedagógico da era do tecnicismo a respeito do professor? O professor desta nova época não é alguém cujo desiderato é tornar o jovem conscientemente livre, como deveria fazer o professor humanista. Também não é aquele que deve colaborar, de forma substancial, para que o jovem, tornado-se um profissional, consiga uma inserção social, como deveria fazer o professor da época da “sociedade do trabalho”. É alguém que lida com meros corpos. Por isso, seu trabalho consiste em treinar e adestrar jovens para atividades circunscritas – já que os empregos fixos tendem a desaparecer –, que devem ser realizadas para que se atinja a performance ótima. A própria tarefa deste professor já está, também, sob esta determinação. Cada professor detém técnicas segundo o adestramento que deve promover: as técnicas ditas necessárias para o domínio de uma língua, as técnicas para a manipulação de alguma máquina, e mesmo técnicas para a leitura de um texto de filosofia! Sua tarefa, no final, consiste em avaliar as performances alcançadas por seus alunos, destinados, então, a viverem na “sociedade do futuro”, que já é a sociedade do presente. O ministro do Trabalho do presidente Bill Clinton, o economista Robert Reich, desenhou esta sociedade em entrevista recente para a **Folha de São Paulo**. Perguntando sobre o que o governo pode fazer em uma sociedade

na qual “todos seremos free-lancers”, e sobre o que o trabalhador pode fazer para “se proteger contra a exploração”, ele diz: “a melhor proteção é possuir habilidades e conhecimentos para os quais há demanda. Nada substitui você ser alguém de quem o mercado precisa. O papel do governo mudou. Nas décadas de 30 e 40 o governo estabeleceu padrões mínimos para que as pessoas recebessem um salário mínimo. (...) Hoje, o papel do governo é construir pontes entre a economia velha e a nova. Ainda há pessoas demais que não possuem as habilidades necessárias, educação suficiente [para a nova economia]. (...) Estágios e aprendizados feitos enquanto os jovens ainda estão na escola, para que os jovens que não vão fazer faculdade tenham qualificações úteis, aprendidas no próprio trabalho, [são tais pontes]”⁷.

Robert Reich é bastante preciso em seus termos: fala em “habilidades”. É isto mesmo: o professor da era tecnicista no máximo desenvolve “habilidades”. Reich ainda fala em “mercado de trabalho”, mas não mais como algo capaz de fazer os indivíduos se integrarem socialmente, e muito menos como campo de “realização pessoal”, mas como algo no qual, se adquirirmos as tais “habilidades”, poderemos ora ou outra entrar e, talvez, sobreviver neste mundo de uma forma menos sofrida que os outros, nos padrões da “nova economia”. O professor na era tecnicista não ensina a viver, é apenas um socorro à sobrevivência. Sendo assim, também sua remuneração se adequa a tal função. O que se entende como um “bom professor” deve ser remunerado segundo sua capacidade de nos munir de técnicas mais ou menos importantes no campo, cada vez mais selvagem, da mera sobrevivência.

⁷ Cf. Reich, R. “Blade Runner” ou “Jetsons” (Entrevista). **Folha de São Paulo**, Caderno “Mais!”, 03/03/1996.

5. Conclusão. O que é “bom professor”?

No decorrer desta exposição, falei de três figuras de professor que foram desenhadas ao longo da construção do discurso pedagógico ocidental nos tempos modernos e contemporâneos. Simplificando ao máximo: muitos acreditam, ainda hoje, que podemos formar o professor segundo as idéias determinadas pelo humanismo ou pela “sociedade do trabalho”, mas, já há algum tempo, os programas oficiais ou não-oficiais de formação de professores trabalham segundo outras diretrizes, as diretrizes do tecnicismo pedagógico. Nesses programas, perguntas como a do tipo “que homem o professor deve formar?” e “que sociedade queremos ajudar a construir?” não fazem mais sentido. Nos tempos atuais elas podem até aparecer, mas como mero adorno. Continuam aparecendo nos cabeçalhos dos planos de ação pedagógica, mas apenas talvez, para não chocar aqueles que ainda não estão acostumados com o que verdadeiramente interessa ao tecnicismo, que é a performance a respeito de algum adestramento. Ou, então, para que não encaremos de frente a modernidade como definida por Max Weber: a época dos “especialistas sem inteligência e dos hedonistas sem coração”.

Mas o que faz, concretamente, o professor gerado pelo tecnicismo pedagógico de nossos dias? É um professor que lida com uma nova noção de infância (e de juventude), uma noção que se liga à idéia do eu como corpo-que-consome, e, ainda, na análise de Jean Baudrillard, do eu como corpo que consome o corpo - dado que o corpo é, em nossa época, objeto de consumo⁸. Como o consumo é algo

⁸ Cf. Baudrillard, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro - São Paulo - Belo Horizonte. Elfos, 1995 (tradução: Artur Morão)

diretamente ligado a mídia - e é ela, também, que possui a linguagem mais adequada aos processos de treinamento, isto é, processos de “educação” que visam respostas comportamentais, “respostas corporais” -, então não é difícil percebermos o quanto ela passa a determinar o que em nossa sociedade atual entende-se por educação. Neste caso, o “bom professor” é aquele que, reproduzindo formas estereotipadas (o estereótipo do estereótipo) de adestramento promovidas pela mídia (principalmente a TV⁹), consegue tornar o corpo “hábil”, mais “belo”, enfim, nos tornar simplesmente... felizes! Nos tempos atuais, nos sentimos mais hábeis quando aprendemos várias técnicas, desde técnicas de manipulação de algum programa de computação até técnicas de leitura de textos científicos e filosóficos. Nos sentimos mais saudáveis quando aprendemos os rituais obrigatórios de dieta alimentar, higiene, ginástica etc. Nos sentimos mais belos quando aprendemos o que fazer com adornos, como utilizar perfumes, como nos vestir. Ou, ainda, e mais significativamente, como fazer nosso corpo se amoldar à vestimenta atual, o que significa que temos de unir o aprendizado para ser saudável com o aprendizado para ser belo. Em suma, trata-se de sabermos como lidar conosco mesmos enquanto corpo, enquanto objeto - um objeto a mais no mundo (ao fazermos do corpo sujeito, fizemos do sujeito objeto - realizamos uma paródia perversa de Hegel). Na lógica atual, tudo isto é paraíso na terra, o fim dos dissabores, pois os objetos não nos dizem não, não nos contrariam. Eles são dóceis. Basta apanhá-los e moldá-los. O “bom professor” deve acreditar nisso. Aliás, ele não possui motivos para não acreditar nisso. E deve nos transmitir essa boa nova do final do século. Cumprido estes três itens,

⁹ Cf. Popper, K. e Condry, J. **Televisão: um perigo para a democracia**. Lisboa, Gradiva, 1995 (tradução: Maria Carvalho).

nos consideramos educados, e o nosso “bom professor” nos diz: “agora podem ir, vocês são felizes!”¹⁰.

Como se vê, agora podemos compreender porque a maior parte da literatura atual sobre a questão da formação do professor não pode colocar a pergunta que, ao meu ver, seria a mais importante, a saber: “o bom professor é aquele que melhor ensina ou aquele que melhor ensina de modo que as pessoas sejam mais sensíveis à dor alheia?”. Perguntas deste tipo, que contêm um vetor na direção de uma ética que sempre manteve uma tensão com a modernidade - a ética da compaixão,

¹⁰ O “bom professor” é então, de certo modo, alguém que cumpre, em um outro nível, o desiderato da modernidade enquanto época das “disciplinas” e da “arte do corpo”, na interpretação de Foucault. Com a noção de “anatomia política”, do **Vigiar e Punir**, Foucault quis mostrar que, nos tempos modernos (que se iniciam, para ele, no século XVIII), não estamos propriamente empenhados na repressão ao corporal, mas, ao contrário, aprendemos a trabalhar o corpo analiticamente, em função de conseguir dele um bom rendimento, para fins de trabalho com as coisas e de trabalho político. E no primeiro volume do **História da Sexualidade**, Foucault complementa esta interpretação com a noção de “bio-política”: a modernidade, diz ele, é a época na qual o poder não se caracteriza mais pela capacidade de tirar a vida, mas sim de promover e controlar a vida, daí que, no centro da preocupação moderna esteja a “anatomia-política do corpo humano”, com as disciplinas, e a “bio-política da população”, com sua preocupação com higiene, reprodução, sexo etc. Ora, o “bom professor” da era do tecnicismo pedagógico é, de certo modo, um funcionário dessas duas preocupações modernas. Só que de um modo bastante diferente do que poderia ser se vivesse no século XVIII, analisado por Foucault. No nosso século, como nos alertam Horkheimer e Adorno, dessomatizamos o espírito e desespirtualizamos o corpo, isto é, **desencantamos o corpo**, e, por isso, então, podemos lidar com ele como quem lida com relações suaves, livres, soltas, despreocupadas. Podemos manipulá-lo, manipular o nosso eu que se identifica com o corpo, sem nos sentirmos profanados. Nos nossos tempos, somos **levados** a crer que podemos ser felizes na medida em que nos tornamos objetos. Mas atenção: somos levados a crer. Ainda que não tenhamos mais “consciência”, somente corpo, ainda somos dominados por algo que atinge nossa consciência, pois estamos em meio a uma ideologia. Jean Baudrillard diz: “o culto do corpo já não se encontra em contradição com o da alma: sucede-lhe e herda a sua função ideológica”. Mas o “bom professor” está além de tudo isso. Para ele, ideológico ou não, o culto do corpo faz parte de sua formação pedagógica: a educação é adestramento em técnicas e, portanto, é necessário ter no horizonte que os educandos são corpos - para o bem deles. Se não dominarem essas técnicas eles serão...marginalizados. E o que é pior: marginalizados não se sabe de onde e do que, pois em uma sociedade na qual o trabalho não é mais o centro, “estar à margem” não é mais, **simplesmente**, estar desempregado. Cf. Foucault, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1991 (Tradução: Lígia Pondé Vassalo). Cf. Foucault, M. **História da sexualidade - a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1990 (tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque) Cf. Baudrillard, J., op. cit.. Cf. Ghiraldelli Jr., P. **O corpo de Ulisses - materialismo e modernidade em Horkheimer e Adorno**. São Paulo, Escuta, 1996.

sempre vista com maus olhos pelo iluminista moderno -, parecem não caber nos nossos ouvidos esclarecidos. No nosso mundo, a idéia de que podemos, todos, ser facilmente felizes, penetra todos os poros, e está no trabalho do professor que deve nos tornar “hábeis”, “saudáveis” e “belos”. A ética da compaixão já não cabia na era humanista. Ficou fora de propósito na era da “sociedade do trabalho”. Agora, na nossa modernidade (pós-modernidade?), não faz qualquer sentido aos “homens esclarecidos”. O professor que ousar submeter, seriamente, todo o seu trabalho pedagógico diário – seleção e organização dos conteúdos, preparação didática dos conteúdos e construção de mecanismos de avaliação – às diretrizes de uma ética da compaixão e, então, resolver educar as crianças e os jovens para a sensibilidade à dor alheia, seria visto, exatamente, como uma peça desajustada. No entanto, eu pergunto: se não for para tal, para que queremos o professor? Se não for para traçarmos caminhos alternativos de modo que possamos pensar em uma racionalidade na qual o Logos volte a se harmonizar com Eros e Cronos, de que vale pensarmos na “formação de professores”?

Perguntando o que faria com uma criança que arranca as asas de um mosquito, Adorno diz: eu a reemprenderia duramente, pois amar o bem é algo que implica em odiar o mal.

_ Você terminou sua fala sem dizer qual o fundamento que legitima a ação do professor que quer educar para a sensibilidade à dor alheia?

_ Ora, mas isto é necessário? Bom, mas nem possível!

Bibliografia

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro, Delfos, 1995.

BERGSON, H. **William James / Bergson (Os Pensadores)**. São Paulo, Nova Cultural, 1989.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1990.

GHIRALDELLI JR., P. **O corpo de Ulisses - materialismo e modernidade em Horkheimer e Adorno**. São Paulo, Escuta, 1996.

_____. **Educação e razão histórica**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. A “Escola do Futuro” na época da pós-infância. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre (9): 52-7. Dez. 1995.

_____. **O que é Pedagogia**. São Paulo, Brasiliense, 1996 (no prelo).

MONTAIGNE, M. **Montaigne (Os Pensadores)**. São Paulo, Nova Cultural, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

POPPER, K. E CONDRY, J. **Televisão: um perigo para a democracia**. Lisboa, Gradiva, 1995.

REICH, R. “Blade Runner” ou “Jetsons”. **Folha de São Paulo**, 03/03/96.

SFEZ, L. A Grande Saúde. **Folha de S. Paulo**, 07/04/96.