

O PROFESSOR MEDIADOR

Simone Sponholz*

RESUMO: O presente artigo científico teve por objetivo mostrar a nova dimensão do professor dentro do processo ensino-aprendizagem em decorrência das mudanças sócio-culturais que vivemos e que afetaram consideravelmente o contexto do ensino e, por conseguinte, a atividade dos docentes. A base teórica do trabalho foi constituída pela Pedagogia Histórico-Crítica, pela Pedagogia da Autonomia e pela obra de Comenius, a Didática Magna. Assim, dentre tantos aspectos que envolvem o ato de ensinar, analisar o papel do educador tornou-se essencial na medida que as correntes pedagógicas valorizaram sobremaneira a participação do aprendiz no processo de construção do conhecimento, destacando assim a mudança do papel do professor, que de mero transmissor de conhecimentos passou a ter a importante atribuição de ser um mediador. Por conseguinte, analisar as novas relações que se estabelecem entre aluno, professor e o objeto de conhecimento dentro de um processo de ensino-aprendizagem mostrou-se imprescindível para bem compreendermos esta nova concepção de educação centralizada no educando.

PALAVRAS-CHAVE: professor-mediador - formação social - teorias pedagógicas e didática.

1. Introdução

A discussão sobre o papel do professor tem girado em torno de questões técnicas, pedagógicas e políticas. Existe, entretanto, uma dimensão importante que tem sido negligenciada e que se refere ao desenvolvimento de certas qualidades que o professor precisa para que possa se tornar um verdadeiro educador.

O ensino é muito mais que uma profissão. É uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do “ser” de todos os educandos.

Torna-se assim, imprescindível, a mudança de postura dos profissionais desta área em prol de uma educação que respeite todo educando, incluindo os mais desfavorecidos, e liberte o pensamento destes de tradições desumanizantes, enquanto opressoras.

O professor mediador encontra-se no “meio” da ação de educar, e aí age, garantindo a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num

* Professora de Direito Constitucional da UNIPAR – Universidade Paranaense/Francisco Beltrão. Mestranda em Direito Processual e Cidadania no curso de pós-graduação *strictu sensu* da UNIPAR.

tudo articulado e significativo, que amalgama o conhecimento tornado útil ao fluxo dinâmico da vida.

2. O professor mediador - etimologia

Na raiz da educação, temos *educatio*, que significa criar, alimentar, instruir. Podemos ainda defini-la como a ação de “despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões ou ideais de uma determinada sociedade, aprimorando-lhes as faculdades intelectuais, físicas e morais”, para que se desenvolvam como indivíduos e como cidadãos.

Por meio da etimologia das palavras podemos perceber as diferentes acepções que são empregadas para definir as ações envolvidas na docência.

Partindo do termo *docere* como etimologia de docência, teremos um conjunto de conceitos e noções que serão transmitidos através da ação do agente (docente) aos seus educandos, definindo-se desta maneira o professor como um mero transmissor de informações.

Entretanto, essa transmissão de informações não pode ocorrer de maneira automática, sem que haja um envolvimento pessoal. Estaríamos reduzindo o educador a um emissor de informações, que não age e nem reage a elas, aonde as mesmas tornam-se vazias e sem significado na medida que são apenas captadas e reproduzidas.

Mediar significa estar no meio, estar entre, o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando extremidades. Mas o significado de mediação para a educação é oposto. Mediar é estar no meio, para que se possa mais facilmente perceber as necessidades de ambos os lados e interceder buscando um maior equilíbrio. Logo, estar “entre” não é permanecer inerte, sendo apenas uma ponte que interliga extremos. É interagir, construindo um todo significativo.

A verdadeira educação acontece portanto, quando as informações e conhecimentos fazem sentido, tanto para quem as transmite quanto para quem as recebe. É preciso haver uma interação maior dos agentes da ação educativa, pois a educação é um processo dinâmico que requer um educador agente e um educando participativo, visando a construção de uma sociedade justa e fraterna.

3. A Didática Magna de Comenius

Ao analisarmos qualquer tema que se refere a arte de ensinar, torna-se essencial o estudo detalhado da obra de Comenius, professor, reitor de colégios e escritor fecundíssimo, certamente o pedagogo mais significativo do século XVII. Em seu livro, a *Didática Magna*, considerado o primeiro tratado sistemático da pedagogia e da didática ele defendia o ensino para todos e a utilização dos processos intuitivos de aprendizagem com uma abordagem tão acertada que nos parece contemporânea. Por

este motivo, em muitos aspectos, regressar a Comenius é progredir.

Ao redigir seus tratados sobre a arte de ensinar, ousou, naquela época, prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que discentes ou docentes se molestassem ou enfadassem, mas ao contrário, tivessem grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, partindo sempre da própria natureza imutável das coisas. Segundo Comenius:

Que dádiva maior e melhor podemos oferecer ao Estado senão educar e cultivar a juventude? Sobretudo em tempos e costumes tais, nos quais ela avançou tanto que precisa ser freada e controlada pela ação de todos (COMENIUS, 1997).

Sendo assim, na sua visão, ensinar a arte das artes era tarefa árdua que requeria o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém poderia ser tão atilado que não lhe escapassem muitas coisas.

Encontra-se aí um dos grandes enunciados da pedagogia moderna: a multidisciplinariedade, característica capaz de desenvolver no cidadão todas as suas potencialidades, já sabiamente nos revelada pelo grande mestre no século XVII.

Preconizava à época que o conhecimento tinha sempre início necessariamente nos sentidos, pois nada havia no intelecto que não tivesse antes passado por eles. Por que, então, a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta?

Partindo desta premissa, traçou nove regras imprescindíveis a qualquer educador que tivesse a pretensão de mediar conhecimentos, sem nos esquecermos que foram concebidas há mais de quatro séculos.

De maneira genérica, seriam elas:

- Ensinar tudo o que se deveria saber.
- Tudo o que se ensinava deveria ser ensinado como coisa atual e de inquestionável utilidade.
- Tudo deveria ser ensinado diretamente, e não com circunlóquios.
- Tudo deveria ser ensinado no que era e naquilo em que se transformava, ou seja, segundo suas causas.
- O que fosse dado ao conhecimento, que fosse dado antes de modo geral, e depois por partes.
- Deveriam ser conhecidas todas as partes de um objeto, inclusive as mais miúdas, sem negligenciar nenhuma, respeitando-se a ordem, a posição e os nexos recíprocos.

- As coisas deveriam ser ensinadas uma depois da outra e uma por vez.
- Dever-se-ia insistir em cada coisa, até que fosse compreendida.
- Deveriam ser bem ensinadas as diferenças entre as coisas, para que o conhecimento de cada uma fosse distinto.

Afirmava Comenius que se estas regras fossem bem fixadas e seguidas por um professor responsável e atuante, o educando, ao ser inserido no teatro do universo, seria capaz de penetrar com facilidade e agudeza a disposição geral das coisas e, portanto, de mover-se com mente aberta e vigilante entre as obras de Deus e dos homens.

Assim, delineava à época as premissas necessárias ao educador em potencial, que estivesse comprometido verdadeiramente com a nobre missão de ensinar, não se limitando a transmitir conhecimentos, mas estando envolvido com os alunos e a maneira pela qual estavam aprendendo. O professor ideal, portanto, o mediador, precisava conhecer seus discentes, ajustar o ritmo de suas aulas, redirecionar metas, mostrar caminhos e sugerir alternativas.

Sua *Didática Magna* enunciava que:

a tarefa da didática era buscar e encontrar um método para que os docentes ensinassem menos e os discentes aprendessem mais; que nas escolas houvesse menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã houvesse menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranqüilidade (COMENIUS, 1997).

4. O professor mediador na formação social da mente

O ambiente escolar é o lugar eleito socialmente para a construção e aquisição do conhecimento, onde a ação docente configura-se como uma atividade humana transformadora. Neste contexto é preciso refletir sobre a problemática da aprendizagem, a situação do ensino e os aspectos que envolvem o docente.

Ao analisarmos as proposições sócio-interacionistas de Vigotsky concluímos que o espaço da aprendizagem reflete o contexto histórico e geográfico de quem nele está envolvido, ou seja, professor e aluno. Existe a necessidade da mediação do professor para que o aluno venha a compreender os processos de conhecimento, pois a formação de conceitos no educando é caracterizada por um movimento contínuo de idas e vindas que passa por um estágio primitivo de pensamento (através de sensações) até um mais amadurecido, baseado em formulação de hipóteses e experimentações.

O processo de aprendizagem do aluno “resulta de uma apropriação das formas

de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo” (GÓES, 1991, p. 17-24).

Para que haja uma verdadeira transformação da prática do professor, é necessário que se vá além de explorar diferentes teorias de ensino e aprendizagem e de se apostar/trabalhar em questões referentes a estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula, como por exemplo problemas políticos, econômicos e administrativos, sistema de avaliação e disponibilidade de materiais didáticos.

O modo como o professor desenvolve o seu dia-a-dia em classe (independentemente ou não do discurso que proclama) contribui em muito (sabendo-se disso ou não) para a formação da postura do aluno (tanto no que diz respeito ao seu pensamento como a sua ação), dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação à prática social na qual se insere. Constata-se também que a forma de agir do professor, a postura que adota diante dos conhecimentos que trata, transmite aos mesmos tanto uma epistemologia quanto uma ética, tanto uma forma de conhecer e uma forma de viver. Assim, aquilo que ensinamos deve ser consistente com os objetivos e conteúdos a serem atingidos. Conhecimento, competência técnica e compromisso político são essenciais para uma boa gestão do ensino. Entretanto, isto só não basta. De nada adianta termos um amplo cabedal de conhecimentos, recursos técnicos e pedagógicos, e um determinado posicionamento político se não somos capazes de agir de forma coerente com aquilo que acreditamos.

No entanto, toda inovação e mudança social requerem meios, regras e práticas para estabelecer esta transmissão de tradição, usos e costumes, que venham garantir uma prática pedagógica.

A educação é, antes de tudo, uma prática educativa, geradora de uma teoria pedagógica, ao mesmo tempo em que a educação produz pedagogia, é também direcionadora e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 9).

Dentro do contexto escolar, as práticas ocorrem e envolvem conceitos, normas, regulamentos, interação entre seres humanos, ou por intermédio de objetos para proporcionar o ato de educar.

É inconteste que a prática pedagógica está vinculada a uma tendência também pedagógica, que, por sua vez, está vinculada à história e ao contexto social, fatores influentes no processo educacional. Portanto, a prática do professor não deve apenas buscar a transmissão, tendo de um lado o transmissor (docente) e de outro, o receptor (discente), mas deve postular a formação de um sujeito participativo no trabalho, que seja produtivo, consciente de seus atos, e não apenas reprodutivo.

Para ser um mediador, o professor necessita ter uma prática capaz de superar

os desafios da sociedade moderna, atuando com instrumentos e informações que sejam suporte para a sua prática docente. Porém, precisa ser inovador quanto à interconexão entre os sujeitos produtores de seus conhecimentos.

Assim sendo, a prática docente deve estar caracterizada pela figura de um professor mediador, investigador, criativo e competente, capaz de transitar entre o conhecimento elaborado e a produção do aluno.

A postura atual do professor não pode ser a de um mero catalisador do saber e da atenção. Precisa afirmar-se como integrador, mediador, que instiga a discussão e o diálogo.

Dos profissionais da educação espera-se que promovam a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar, que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como uma matéria perceptível e com objetividade que permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Faz-se necessário o fortalecimento dos sujeitos que, capazes de elaborar acontecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda mais concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social.

5. Reflexões teóricas

Quando nos deparamos com um grupo de professores em discussão fora da sala de aula, uma das questões mais difundidas refere-se a total falta de preparo acadêmico para desempenharem um papel de suma importância que a sociedade ora lhes atribui: ser um mediador de informações, capazes de levar o educando a conhecer o mundo em que vive e compreender que ele faz parte de um contexto social mutável e sujeito a transformações.

Sendo assim, a inserção da problemática professor mediador - aluno como questão capaz de melhorar a qualidade da educação em nosso país passa a ter destaque na medida que o critério de eficiência do trabalho do professor passa a ser a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno, e esta interação, converte-se nas pilastras do processo educativo, como bem diz Célia de Abreu.

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de Henry Giroux de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

A preocupação central com a aprendizagem (do aluno) e não com o ensino (do professor) é que dá as diretrizes do relacionamento de sala de aula. Desta forma, o professor é responsável pela criação de liames entre o educando e o saber, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades

globais do aluno. É o professor o responsável pela intermediação nos processos de significação dos conteúdos.

Ensinar não pode estar baseado em receitas pré-determinadas, reduzindo o papel do educador ao de um simples aplicador de estratégias, cabendo a ele, a partir de uma mesma base de conteúdos, didáticas e práticas de ensino, dinamizá-las de acordo com o perfil de cada turma.

O mediador, além de apresentar um determinado conteúdo, estimula seu valor significativo, ajustando-o a cada turma. Desta feita, o educando estará efetivamente participando do seu processo educativo e a relação professor mediador – aluno estará consolidada de maneira positiva.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu art. 13, I, concluímos que ela atribui ao professor um nível mais rigoroso de formulação e responsabilidade, elencando, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia e de democratização da gestão.

Busca-se com isto uma prática pedagógica que ultrapasse a visão meramente instrumental, resumida à transmissão de conhecimentos e ao “tarefismo” de “dar aulas”.

6. O “ser professor” sob o enfoque das teorias pedagógicas

A educação é a atividade mediadora pela qual a sociedade prepara seus membros para nela conviver. Neste sentido, a educação assume uma dimensão histórica, ou seja, ela produz o homem necessário a cada época e local, de acordo com o processo de transformação temporal e espacial.

Nesta seara, torna-se a educação uma atividade contraditória por implicar, simultaneamente, na assimilação e na conservação do passado em confronto com a transformação e criação de novos conhecimentos. Neste contexto, ao mesmo tempo que guarda o intuito de reproduzir e perpetuar o saber ela possibilita sua crítica e superação. Segundo Álvaro Vieira Pinto:

Qualquer que seja o campo de atividade a que o intelectual se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração do desconhecido mundo objetivo suscita, [...] não podem ficar à parte do campo de interesse do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do trabalho que executa (PINTO, 1997).

Para chegar a isto, é insuficiente uma posição metodológica que apenas privilegie a prática, o hábito ou o bom senso, sem aliá-los a uma sólida formação

filosófica, uma reflexão teórica assentada em princípios lógicos e bases epistemológicas que permitam a construção de uma prática educativa transformadora. Esta atuação prático-teórica só é conseguida a partir da compreensão do trabalho pedagógico como totalidade. É a ausência desta perspectiva que tem produzido, na história de nossa educação professores descompromissados com a tarefa de serem mediadores do conhecimento.

Na educação tradicional, a grande preocupação está na transmissão dos conteúdos. O professor é tido como aquele que sabe e o aluno, como alguém que aí está para aprender. Reforçam-se os mecanismos da disciplina com vistas a adequar a educação à essência humana. Segundo esta concepção, a escola é concebida como um instrumento para converter os súditos em cidadãos. Ela é o antídoto para a ignorância, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.

Na Escola Nova, afirma-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais do aluno; enfatiza-se o interesse, o individualismo, a liberdade, a não-diretividade como bases de uma nova proposta didática. Diversamente da educação tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Conforme Vera Maria Candau, tanto numa quanto noutra, o trabalho docente está marcado por um caráter acentuadamente formalista. Na tentativa de superar o formalismo, a Escola Nova termina por acentuá-lo.

Comprometida com uma política populista, deslocou a preocupação tradicional centrada no professor para radicá-la no aluno. Segundo Saviani, a Escola Nova surge como forma de recomposição da classe dominante, com sua hegemonia ameaçada pela crescente participação política das massas viabilizada pela escola universal e gratuita. Enfatizando a “qualidade do ensino”, a Escola Nova desloca o eixo de preocupação do âmbito do político (relacionado à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (situado no interior da escola). Cumpre, assim, uma dupla função: manter a expansão nos limites dos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Exercendo uma função desmobilizadora das forças populares, a corrente tecnicista não resolveu o problema da marginalidade. Surgiram tentativas de uma Escola Nova de tipo “popular” que, no entanto, chocaram-se com o centralismo político-econômico do pós-64, quando acabou desembocando na pedagogia tecnicista dos anos 70. Esta parte do pressuposto da “neutralidade científica” e se inspira nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reorganização da educação de maneira objetiva e operacional. O trabalho pedagógico toma como base a organização fabril. O planejamento e a normatização são impostos de fora, visando a eliminação do “subjetivismo”. Proliferam propostas pedagógicas de tipo sistêmicos: micro-ensino, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar, etc. Padronizam-se esquemas de ensino formulados por tecnoburocratas “especialistas” na arte de ensinar. A marginalidade é sinônimo de incompetência, de ineficiência, de

improdutividade. Cabe aos profissionais cumprir as ordens e serem capazes de operacionalizar sem discutir, “aprender a fazer”.

Enquanto na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, centro, sujeito e agente decisório do processo, e na pedagogia nova a iniciativa deslocava-se para os alunos, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização dos meios, enquanto professores e alunos não passam de objetos de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas (habilitados, neutros, objetivos e imparciais).

As três correntes desconsideram a categoria da totalidade na prática educativa, porque deixam de lado a dimensão política e o contexto sócio-econômica da educação, os meios, fins e procedimentos contribuindo, assim, para a manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Libertadora, cujo referencial maior é Paulo Freire, propõe-se a realizar uma análise crítica da educação tradicional e da realidade, visando a formação de uma consciência crítica durante a prática educativa. Concebe professores e alunos como sujeitos do ato educativo e a relação dialogal autêntica como forma de aprender e atuar.

Esta é uma das razões porque achamos que o livro do Professor Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* é uma contribuição essencial para o processo de formação de docentes, onde o sistema educativo nem sempre corresponde às necessidades dos educandos, especialmente, os menos favorecidos. Trata-se de um livro pequeno em tamanho, mas gigante em esperança e otimismo, que condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante de que “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” Para estes basta o treino técnico indispensável à sobrevivência. Em Paulo Freire, educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” como quem “fala com a força do testemunho”. É um “ato comunicante, co-participado”, de modo algum produto de uma mente “burocratizada”. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. Ensinar é algo de profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à “prática educativa progressista”. Portanto, torna-se imprescindível solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário. Em sua obra, Freire salienta, constantemente, que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia.

Igualmente, para ele, educar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a “História em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p.58). No entanto, tempo de possibilidades

condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando “a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada” (FREIRE, 1997, p.62). Segundo Freire, o educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. A autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 1997, p.69). E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola.

Embora o pano de fundo para Paulo Freire seja o Brasil, a sua filosofia de educação é um clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a “expulsão do opressor de dentro do oprimido”, como libertação da culpa (imposta) pelo “seu fracasso no mundo”.

A idéia de coerência profissional, indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Pois, quando fala de “educação como intervenção”, refere-se a mudanças reais na sociedade: no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, em referência clara à situação do Brasil e demais países da América Latina.

Para Freire, a educação é ideológica mas dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1997, p. 18). É necessário que “o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a “degradação humana e o discurso fatalista da globalização”, como ele tão bem diz. Para Paulo Freire, o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. O verdadeiro professor dignifica e respeita os educandos porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

A esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor que “deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 1997, p. 11). Paulo Freire é o filósofo que através da sua vida não só procurou perceber os problemas educativos da sociedade brasileira e mundial,

mas propôs uma prática educativa para resolvê-los.

Em contrapartida, a Pedagogia Libertária, com Maurício Tragtenber e o psiquiatra Roberto Freire, foi fundada nos pressupostos anarquistas e propõe a autogestão como método e conteúdo. Recusa qualquer forma de poder e autoridade, nega a repressão como instrumento de crescimento e privilegia a vivência grupal.

A Pedagogia Histórico-Crítica, baseada em grande parte nas idéias de Gramsci e, no Brasil, encabeçada por Dermeval Saviani, entende que a tarefa prioritária da escola é a difusão dos conteúdos de forma concreta, indissociada das realidades sociais. O professor é um mediador na troca de experiências, excluindo a não-diretividade. Em sua obra procura classificar as teorias pedagógicas, fazendo, inicialmente, uma grande divisão: de um lado, as teorias pedagógicas críticas, de outro lado, as teorias pedagógicas não-críticas.

Uma teoria pedagógica é crítica se “leva em conta os determinantes sociais da educação” (SAVIANI, 1991, p. 93); é não-crítica se “acredita [...] ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social” (SAVIANI, 1991, p. 93).

Na interpretação de Saviani, esse critério nos leva a concluir que a teoria pedagógica tradicional e a escolanovista são não-críticas e que a teoria pedagógica crítico-reprodutivista e a histórico-crítica são, como pretendem, críticas.

A teoria pedagógica crítico-reprodutivista erra, segundo Saviani, porque acredita que a educação não tem poder de determinar as relações sociais, ao mesmo tempo em que é por elas determinada. Ela pressupõe, erroneamente, ainda segundo Saviani, que, dada uma sociedade capitalista, a educação apenas e tão somente reproduz os interesses do capital. Por isso, ela “não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente” (SAVIANI, 1991, p. 93) deixando os educadores de esquerda que atuam em sociedades capitalistas sem perspectivas: sua única alternativa honesta seria abandonar a ação educacional, que seria sempre “necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação, características próprias da sociedade capitalista” (SAVIANI, 1991, p. 94).

A teoria pedagógica histórico-crítica foi criada por Saviani para dar aos educadores de esquerda alguma perspectiva, para lhes oferecer uma alternativa. Ela parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista,

uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante (SAVIANI, 1991, p.94).

Segundo Saviani, esta pedagogia, embora “consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação”, fato que a torna crítica, acredita que “a

educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 1991. p.93), fato que a torna histórica.

Como estamos lidando com uma teoria pedagógica que se pretende histórico-crítica, é bom ressaltar que o confronto entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, ou escolanovista, tem se centrado nessas questões. A abordagem tradicional privilegia o conteúdo, e, conseqüentemente, o ensino e o papel do professor. A abordagem nova privilegia o processo, ou seja o método, e, conseqüentemente, a aprendizagem e a iniciativa do aluno. Neste confronto, Saviani está mais do lado dos tradicionais.

Contra os escolanovistas, Saviani afirma que não despreza o método. Da mesma forma que é impossível ensinar método sem conteúdo, o ensino do conteúdo envolve o método, argumenta ele. Mas o método só é importante porque é um método de investigar/descobrir ou ensinar/aprender conteúdo, insiste. Se o objetivo maior não fosse o conteúdo, para que método, indaga.

Apesar de criticar a “repetição de slogans esvaziados de conteúdo” (SAVIANI, 1991, p.108), Saviani fala, sem a menor hesitação, no “momento da constituição da sociedade sem classes”, da “passagem do socialismo ao comunismo”, designando-o como, na verdade, “o momento da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade”, e caracterizando-o como o “momento catártico por excelência em que toda a sociedade humana se reencontra consigo mesma”, em que o Estado “desaparece por não ser mais necessário”(SAVIANI, 1991, p. 108-9). Continua:

Ora, a revolução socialista (proletária) não destrói o Estado em si mesmo. Ao conquistar o poder, o proletariado, através do mesmo ato revolucionário, destitui (destrói) o Estado burguês e constitui o Estado proletário. Como falar, nessa nova situação, de destruição do Estado? Quem destruirá o Estado proletário? Não será uma outra classe, pois com a conquista do poder pelo proletariado, que é a classe cujo domínio consiste na superação das classes, já não há outra classe que a ele se possa contrapor como historicamente progressista. Seria, então, o próprio proletariado? Na verdade, não se trata já da destruição do Estado. Uma vez cumprido o papel de instrumento coercitivo para inviabilizar as tentativas de restauração do poder burguês, o Estado (sociedade política), não sendo mais necessário, desaparecerá (SAVIANI, 1991, p.109).

De um lado, temos as chamadas “pedagogias não-críticas”, as pedagogias do consenso, que não consideram os determinantes sociais como relevantes para a prática educativa; de outro, as “pedagogias críticas”, que postulam a impossibilidade de compreender a educação a não ser a partir dos condicionamentos e dos antagonismos sociais. Mesmo a política educacional do regime militar sofreu a injunção dos movimentos transformadores, apesar da ideologia conservadora que a animava:

No segundo período (1975-1985) - crise econômica e crise política - a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz igualmente apelos participacionistas e se propõe a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais. O próprio sistema educacional seria, assim, uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho reprodutivo (GERMANO, 1997).

A realidade atual, no entanto, é muito complexa. Encontramos professores que possuem uma formação escolanovista, exercem uma prática tradicional e, em sua atuação, limitam-se a executar ordens e planos vindos de cima ou, no máximo, projetos individuais. Por outro lado, observa-se um grupo de professores que vêm tentando resistir, organizar-se e refletir coletivamente, na busca de alternativas que estejam à altura de uma qualidade social da educação. Como diz Evandro Luiz Ghedin:

No que diz respeito à formação de professores há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática (GUEDIN, 2003).

O que importa neste contexto é a superação da fragmentação e dos reducionismos, construindo-se uma proposta pedagógica coletiva que considere a *praxis* como um todo articulado com a pluralidade das determinações sociais, comprometida com a socialização dos conhecimentos e seus benefícios para toda coletividade.

7. Conclusão

O ensino exige hoje do docente um comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode

contentar-se com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mesmo, uma tomada de posição, uma decisão e, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente.

A adequada formação de professores, em consonância com as necessidades atuais, consubstancia-se num dos alicerces fundamentais de todo processo de reforma educativa. Por conseguinte, os educandos atualmente provêm de uma sociedade multicultural, onde devemos dar a todos, indiscriminadamente, um sistema educativo eficiente e respeitador, que os prepare eficazmente para as realidades profissionais e sociais do século XXI.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando o seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na efetivação de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios da solidariedade e da esperança.

8. Referências

- ABREU, Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG: 1990.
- CANAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes: 1999.
- COMENIUS, **Didática Magna**, trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes: 1997.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes: 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários e prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 2000.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: 1997.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**, trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artmed: 1997.
- GHEDIN, Evandro Luiz. **Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 29 set. 200.
- GÓES, M.C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, n.24, 1991.

- Grande Dicionário Larousse de Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense: 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções a ação**, trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed: 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação dos adultos**. São Paulo: Cortez: 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira: 2000.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**, trad. Tália Bugel. Campinas: Papirus: 1998.

MEDIATORTEACHER

ABSTRACT: The present scientific article it had for objective to show new dimension of the educator inside of the learning process in result of the sociocultural changes that we live and that had affected excessively the context of education and, therefore, the activity of the professors. The theoretical base of the work was constituted by Critical Historical Pedagogy, for the Pedagogia of the Autonomy and the workmanship of Comenius, the Great Didactics. Thus, amongst as many aspects that involve the act to teach, to analyze the paper of the educator became essential as far the pedagogical chains had valued excessively the participation of the apprentice in the process of construction of the knowledge, thus detaching the change of the paper of the educator, that of simple transmitter of knowledge it started to have important attribution of being a mediator. Therefore, to analyze the new relations that establish between pupil, educator and the object of knowledge inside of a teach-learning process one revealed essential to understand this new conception centered in the student.

KEYWORDS: Educator-mediator - Social formation - Pedagogical theories and didactic.

Artigo recebido para publicação em: 21/11/03

Artigo aceito para publicação em: 22/12/03