

O Conhecimento e o Papel do Professor ¹

FILHA: Pai, quanto é que tu sabes?

PAI: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

FILHA: Não seja assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

PAI: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

FILHA: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

PAI: Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais do que os filhos?“, e o pai respondeu: „Sim“. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina de vapor?“, e o pai disse: “James Watt“. Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?“ (Gregory Bateson)

Nas sociedades modernas a escola representa a instituição que mais cresce, aumenta e se expande em todas as áreas da vida social. Na escola, as crianças e adolescentes passam o tempo mais produtivo e criativo de suas vidas. Geralmente entram com esperança, criatividade, fantasia, vontade de aprender e, na maioria dos casos, saem desiludidos, defraudados, empobrecidos. Saem ‘afortunados’ possuidores de habilidades, competências e conhecimentos que na maioria das vezes não tem relação com as sua vidas e com a sociedade na qual devem viver e trabalhar.

Assim, assistimos à famosa crise da pedagogia e, sobretudo, da escola pública, que, aparentemente, não está atendendo às necessidades e aos desejos dos indivíduos e à demanda da sociedade na formação, apesar de todos os seus esforços por modernizar-se. O discurso sobre a crise da educação ou da escola apresenta para mim uma provocação e um desafio para tematizar um assunto que neste discurso moralista é um tabu e que quase não é mencionado: *o conhecimento*. Parece que esse tema está muito claro e óbvio preestabelecido no currículo e nos planos de ensino etc. A nossa teoria de conhecimento é uma teoria de conhecimento do homem, que se vê ao mesmo tempo origem de e atingido por mudanças e desenvolvimento que se efetuam rapidamente. Esse artigo tenta de reconquistar a perspectiva epistemológica para a Didática, quer dizer a relação do indivíduo com o mundo e com o conhecimento sobre esse mundo.

Num primeiro passo gostaria de questionar aspectos gerais do conceito “apropriação” na abordagem histórico-cultural. O potencial metodológico desse conceito uso *no segundo passo* para tematizar conhecimento numa nova

1

perspectiva: conhecimento como sistema aberto de formas objetivas e subjetivas de conhecimento. Essa nova perspectiva de conhecimento baseado na *dialética entre objetivações e apropriação* serve no terceiro passo para questionar a relação entre o conhecimento científico e o papel do professor. Nos três passos entendo a Didática como ciência pedagógica, isto é, como ciência profissional do professor.

1. Apropriação como Aprendizagem ou a Construção do Novo

O conhecimento é atualmente objeto de estudo de diferentes disciplinas tais como a filosofia, sociologia, ciências políticas, psicologia e tantas outras. É surpreendente que apesar das diferenças nas diversas disciplinas científicas o conhecimento, em todas elas, é conceptualizado como algo „objetivo“, como um „um objeto dado“, como um “sistema de dados”, como um “sistema informações” **ou** como um fenômeno da consciência imediatamente dado que tem aspectos psíquicos, sociológicos, históricos².

Gostaria de apresentar uma alternativa: uma conceitualização de conhecimento como “*objetivação*” partindo do conceito “*apropriação*” nas obras de A. N. Leontiev (1978a; 1978b; 1978c).

O conceito *apropriação* é implicitamente baseado para Leontiev em duas questões: como se inscrevem as estruturas objetivas da sociedade nas estruturas subjetivas do indivíduo – sem que com isso o indivíduo apareça como produto da sociedade? Como os indivíduos constroem em *processo de apropriação* a unicidade, singularidade e irrepetibilidade de sua própria personalidade, não apesar, mas por causa da sociedade?

O ponto de partida para Leontiev é a categoria do “*trabalho*” nas obras de K. Marx. *Trabalho* é por um lado

Atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, é condição necessária do intercâmbio entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana. (Marx, 1996, p.208)

E pelo outro lado è resultado desse processo, dessa atividade, fixado num objeto, a *objetivação*:

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, è a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. (Marx, 1993, p. 159)

As necessidades humanas não se limitam apenas à reprodução biológica do indivíduo. Baseado na satisfação das necessidades elementares surgem outras, o

² Atualmente se encontra um discurso sobre a assim chamada “Sociedade do Conhecimento” radicalmente criticado como a redução de conhecimento à informação e transformação em mercadoria (veja Duarte, 2003; Gorz, 2005).

que permite a continuidade e evolução da história humana. Poesia e ciência, arte, música etc. são objetivações humanas. Nesse processo histórico o homem não transforma só a natureza, mas também ele próprio se transforma. Através da categoria do trabalho Marx demonstra como a história humana se origina e se desenvolve.

Leontiev estrutura a *apropriação* na complementaridade dialética entre *objetivação* e *apropriação*:

O processo que transforma o trabalho, de forma de atividade em forma de ser (ou de objetividade, "Gegenständlichkeit"), pode estudar-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta óptica pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexificação da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade, etc. Mesmo na indústria material ordinária, sob o aspecto de objetos exteriores, estamos perante faculdades humanas objetivadas ou das "forças essenciais" (objetivadas) do homem ("Wesenskräfte des Menschen"). (Leontiev, 1978, p.165)

O mundo das *objetivações* não é aberto, não é dado imediatamente. Em comparação a natureza representa para cada animal já no início da sua vida um ambiente onde ele pode entrar e adaptar-se imediatamente. O mundo das *objetivações* é dramaticamente fechado para os seres humanos. Por exemplo, dentro da criança não existe nenhuma chave para abri-lo. Para cada criança, para qualquer indivíduo humano esse mundo é apresentado como *tarefa de apropriação*:

Os mais simples instrumentos e objetos da vida quotidiana, com os quais as crianças se deparam, devem ser por elas entendidos na suas qualidades específicas. Em outras palavras: a criança deve realizar uma atividade prática ou cognitiva com os objetos, aquela que está incorporada nestes objetos. (Leontjew, 1971, 231, traduz. do alemão)

Leontiev explica que o processo de *apropriação* depende, por um lado, da qualidade específica do mundo dos objetos e, por outro lado, das condições sociais do processo de *apropriação*:

Um objeto, que a criança pega com a mão, será introduzido, sem problemas no sistema de seus movimentos naturais. A criança leva, por exemplo, a colher para a boca, como se fosse qualquer outro objeto do cotidiano, que não tem caráter de instrumento, e faz isso sem prestar atenção se deve colocar a colher de forma horizontal. Estes movimentos da mão da criança serão transformados lentamente numa qualidade fundamental através da intervenção concreta e direta dos adultos que ensinarão à criança o correto uso da colher, e assim os movimentos da criança serão subordinados à lógica objetiva do uso deste instrumento. A estrutura geral destes movimentos foi transformada; receberam um nível mais adequado respeito ao objeto. A criança se apropria do sistema dos movimentos funcionais, o sistema das ações de caráter instrumental, que é subordinado às relações topológicas. (Leontjew, 1971, 240 - traduz. do alemão)

Aqui a criança realiza uma atividade especial com este objeto que é adequada àquela capacidade humana incorporada nessa *objetivação* chamada colher. Nesse processo de *apropriação* a “atividade conjunta” se transforma, passo a passo, e o peso da assimetria dada pela ajuda de um adulto (no exemplo da colher a mãe) vai diminuindo e se converte numa cooperação simétrica mediada. Numa síntese Leontiev chega à conclusão de que a aprendizagem humana tem a função da *apropriação*³.

Mas aqui encontramos um problema: O processo de aprendizagem representa a *apropriação* das experiências históricas e sociais, materializadas nas *objetivações*. Significa isso só uma reprodução e repetição de algo já estabelecido? Como então poderia se desenvolver o novo em cada indivíduo? Como então poderá se desenvolver o sujeito como alguém original? Como então se constrói a personalidade humana com seu núcleo absolutamente único e irrepetível através do processo da *apropriação*?

A seguir uso o termo “*sentido subjetivo*”, criado por F. Gonzáles Rey (2007, pp. 155-179) que critica a conotação objetivista do conceito de “sentido pessoal” de Leontiev⁴. Para Gonzáles Rey a categoria de *sentido subjetivo* permite uma abertura da questão da subjetividade baseada no caminho de Vigotski onde “no processo da vida societal, as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas parecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de maior ordem emergem” (Gonzáles Rey, 2007, 171). A categoria de *sentido subjetivo* permite compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana e o surgimento do novo⁵. Também uso o termo *objetivações* ou o *sistema de significados* uso numa perspectiva mais ampla do que Leontiev. *Objetivações ou significados* objetivos são para mim *possibilidades* abrindo um novo horizonte de pensar e agir. *Sentidos subjetivos* e *significados objetivos* têm uma relação recíproca e complementar: Eles abrem um caminho para uma nova concepção de conhecimento o que será discutido no próximo ponto 2.

O potencial metodológico do conceito “*apropriação*” provoca a tarefa de entender e analisar:

- como um indivíduo no processo da sua ontogênese se apropria, através da sua atividade, do que é incorporado, materializado, cristalizado nas *objetivações* quer dizer nas experiências da humanidade,

³ Detalhadamente Leontiev explica esse conceito em comparação com a aprendizagem dos animais, que tem a função de adaptação (Leontiev, 1978, p.169).

⁴ A relação com o mundo não é compreendida por Leontiev como uma produção simbólica dos sujeitos quer dizer também como uma produção do novo, mas como uma interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos, o que, de fato, mantém a subjetividade como refém da objetividade (veja González Rey, 2007, p.165).

⁵ Além de A.N: Leontiev o filósofo italiano G. Agambem (2005) interpreta o processo da entrada das crianças na linguagem (“*sistema de significados*”) como base do surgimento do novo, quer dizer como base da história.

- como surge nesse processo a consciência como atividade interior através de uma atividade exterior,
- como cada indivíduo constrói algo novo transformando o *sistema de significados* em *sistemas de sentido subjetivo*.

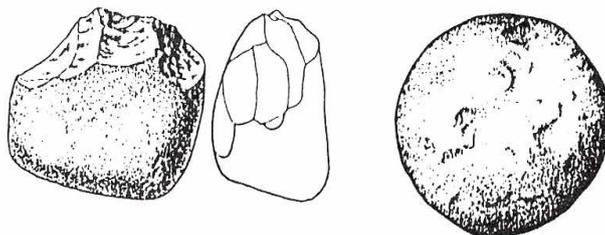
O potencial metodológico da complementaridade dialética entre *objetivações* e *apropriação* abre também um caminho para entender o que é conhecimento numa nova perspectiva.

2. O Sistema de Formas Subjetivas e Objetivas de Conhecimento

A seguir vou tratar o conceito "*conhecimento*". O conceito de *sistema de significados* como *objetivações* e a categoria de *sentido subjetivo* servem para tematizar e questionar o que é conhecimento numa perspectiva epistemológica que serve-me como guia para abordar os fundamentos epistemológicos do problema de conhecimento numa dialética entre o objetivo e subjetivo.

A minha hipótese: As *formas objetivas de conhecimento* são resultado das atividades dos sujeitos, são separáveis dos sujeitos e defrontam de sujeitos na sua exterioridade e materialidade. As *formas subjetivas do conhecimento* também são resultado da atividade dos indivíduos, mas fundamentalmente não são separáveis deles. *Formas subjetivas e objetivas do conhecimento estabelecem a subjetividade dos indivíduos; ambas as formas de conhecimento têm uma qualidade social.*

Para concretizar essa perspectiva epistemológica uso o exemplo do "machado de pedra" como modelo de conhecimento.



Este machado de pedra tem uma antiguidade de cerca de 4,5 milhões de anos ⁶. Ele é muito mais do que simplesmente um instrumento técnico, muito mais do que somente uma prolongação da mão de um homem e suas operações. O machado de pedra tem uma qualidade social. Sua própria produção bem como a sua aplicação

⁶ O machado de pedra é encontrado a partir do período Paleolítico Anterior – Olduvai/Tanzânia. (Herrmann/Ullrich, 1991, p. 74). O uso do machado de pedra como exemplo do método histórico/genético de Vigotski: compreender qualquer fenômeno da realidade significa analisar a sua gênese e seu processo de desenvolvimento.

são processos sociais extremamente complexos. Os estudos sobre a evolução do homem de R. Leakey (1995) mostram que esses "objetos-meios" só podem ser produzidos por grupos sociais e que serviram para a distribuição de presas de caça. É importante ressaltar que a distribuição de presas de caça é uma atividade inerente à espécie humana porque primatas não-humanos são incapazes de repartir (Fichtner, 2008, pp.51-65).

O machado de pedra une duas dimensões do comportamento humano frente à realidade, a dimensão da *produção* e da *representação*. Numa perspectiva sistemática, a forma do machado de pedra expressa dois componentes da atividade do sujeito: "produzir" e "representar". Ambos são modos distintos de "objetivar" e de materializar algo. Ambos os modos estão reciprocamente relacionados na forma e oferecem uma unidade inseparável no machado de pedra.

"*Produzir*" tem relação com manejar e modificar uma realidade dada, com operações e procedimento. Produzir refere-se sempre a um método como tal, por exemplo, "cortar". Cada método, neste sentido, é um exemplo de esquema geral de ação. Via de regra, como métodos, não estão vinculados a um tempo, lugar e sujeito específicos, mas sempre a um meio (instrumento) e sua forma específica. É a forma que prescreve como manejar os meios. O uso adequado desses não depende da arbitrária vontade do indivíduo: não é possível usar o machado de pedra para secar uma peça de cerâmica utilizada no cozimento da caça.

"Representar", por sua vez, não visa modificar coisas. É uma atividade que remete às coisas, interessa-se pela realidade das coisas como tais, mas que se dirige ao outro. Refere-se a entender, discernir e conceber; refere-se à "imagem da realidade". No "produzir", a forma desaparece completamente na função. A sua materialidade concreta e específica perde valor. Importância tem só a função efetiva. Ao contrário, no modo de "representar", a forma é explicitamente acentuada.

Representar e *produzir* explicitam dois lados opostos da forma: forma enquanto função, como abreviatura de procedimento no manejo de objetos e forma como representação que possibilita captar e compreender algo dos próprios objetos, da própria realidade mesma. Ambos têm em comum: o fato de resultarem de uma generalização. Machados de pedra são resultados de uma generalização prática, quer dizer, de uma generalização que foi construída e provada na práxis social.

Este tipo de generalização aponta para duas direções da *forma*: *A relação da forma com o sujeito implica por um lado compreender e entender uma realidade, por outro lado, em seu conjunto, a forma apresenta um método. Em sua referência ao sujeito, a forma sempre implica poder.*

Forma significa por um lado sempre limitação, fixação e determinação. Na forma do machado de pedra um determinado âmbito de objetos (a área de pedras) está *formalizado*; pela forma, esse âmbito é medido e assim compreendido. Estas determinações sempre dependem dos níveis específicos da história da sociedade. Por outro lado, forma significa também disponibilidade de procedimentos e

operações, de métodos, nos quais uma tendência universal e geral se revela constantemente. Este paradoxo de limitação e potencial universal tem a ver com a história social do sujeito da atividade.

O modelo do machado de pedra nos apresenta a *mediação fundamental do conhecimento*. O conhecimento não tem uma relação imediata com a realidade. O conhecimento não é um fenômeno imediato da consciência e também não um fenômeno com uma existência autônoma e independente. *O conhecimento é sempre conhecimento de algo e de um sujeito. Conhecimento é uma relação. O meio dessa relação é a forma*⁷.

A seguir vou explicar e concretizar este sistema de relações objetivas e subjetivas.

O sistema de *formas objetivas de conhecimento* é uma realidade social autônoma, a sua dinâmica desenvolve-se na prática histórica e social da sociedade. Nessa prática se constrói uma complexidade de diferentes *formas objetivas de conhecimento* como as tecnologias (desde a machado de pedra até as novas tecnologias de informação comunicação), os sistemas simbólicos e semióticos, a arte, as ciências, as religiões etc. As *formas objetivas de conhecimento* não se apresentam como um conjunto simplesmente seriado. Foram elaboradas num contexto histórico de relações sociais, acumuladas numa determinada maneira e sistematicamente estruturadas e transferidas – sem dúvida entrou e entra nesse contexto o fato de possibilidade de agir e fazer.

O potencial metodológico do conceito de *formas objetivas de conhecimento* permite pesquisar e relacionar esses “mundos de objetivações” numa interdisciplinaridade de disciplinas tão diferentes como filosofia, sociologia, ciência política, psicologia e pedagogia.

Tratarei agora da relação do sujeito com o conhecimento. As *formas subjetivas de conhecimento*, inseparáveis do sujeito, surgem no processo de apropriação das *formas objetivas de conhecimento (objetivações)* e são ao mesmo tempo pressupostas delas. A categoria *sentido subjetivo* (González Rey, 2007, p.170) abre um caminho de abertura para concretizar o *sistema de formas subjetivas de conhecimento*. González Rey entende essa categoria como momento constituinte e constituído da subjetividade.

O sentido subjetivo é a forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social⁸ se organiza numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando ao homem e a seus distintos espaços sociais novas práticas, que em seus desdobramentos e

⁷ Conhecimento é relacionado necessariamente com a sua forma; nela conhecimento é quase objetivado, torna-se “em frente” de um sujeito. Mas conhecimento não é fixado absolutamente na sua forma, não é idêntico com sua forma. A relação entre conhecimento e sua forma deve ser analisado e compreendido como uma relação sócio-histórica. Essa união e diferença entre forma e conhecimento têm uma relevância altíssima para a conceitualização de aprendizagem como apropriação.

⁸ Com *subjetividade social* González Rey tematiza aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidas nas mais diferentes esferas de sociedade (veja 2007, p.172; 2003 p.202). O esquema “aluno” ou “professor” pode ser compreendido também como forma objetiva de conhecimento.

nos processos emergentes que vão se produzindo nesse caminho, constituem o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, dentro dos novos contextos de organização social que, por sua vez, participam da definição desses processos e se transformam no curso dos mesmos. (González Rey, 2007, p. 174)

No contexto deste artigo não posso tematizar como as diferentes formas subjetivas de conhecimento emergem como sistemas históricos, por exemplo, o sistema de emoções, o sistema de fala interior⁹.

Na perspectiva da categoria sentido subjetivo também entendo as nossas formas de perceber como formas subjetivas de conhecimento. Nos seres humanos percebemos através dos cinco sentidos (olfato, visão, audição, paladar e tato) o nosso mundo exterior e também nos mesmos. Os cinco sentidos são mediadores de percepção. Estas funções da percepção têm um "caráter circular/feed back"¹⁰. Caráter circular porque, por exemplo, ao tocar um objeto se percebe um objeto material e ao mesmo tempo percebemos algo de nos mesmos, nosso tato, nossa memória de pedra. Disciplinas científicas, tais como biologia, fisiologia, psicologia, filosofia, desenvolveram teorias sofisticadas e por vezes contraditórias, porém quase nunca é acentuado o "caráter circular/feed back" da percepção.

Percepções, sentimentos, pensamentos constroem no processo de apropriação o seu conteúdo específico e seu caráter sistêmico como uma relação recíproca. Perceber, sentir, pensar se desenvolvem através do sentido subjetivo em *formas subjetivas de conhecimento*. O termo *forma* expressa a qualidade social e histórica. Ver e ouvir e sentir hoje é totalmente diferente que há cem anos atrás.

Numa perspectiva epistemológica o conhecimento apresenta-se como sistema histórico, social e cultural no qual a forma atua como mediadora principal entre o objetivo e subjetivo. A recuperação do conceito epistemológico de conhecimento apresenta atualmente um desafio grande para a pedagogia e Didática, onde atualmente a epistemologia parece desempenhar um papel marginal.

3. O Professor como "Intelectual Exemplar"

No discurso atual sobre a Didática se discute a relevância do domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinados por o professor. J. C. Libâneo apresenta um quadro desolador da situação do ensino fundamental no estado Goiás e também no país (Libâneo, 2010 e 2009). É quase ausente uma preocupação epistemológica entre conteúdos e metodologias das diferentes matérias. O mesmo

⁹ Vigotski apresenta uma hipótese provocante na sua pesquisa sobre a fala interior: "a fala interior" tem uma lógica e gramática completamente diferente da "fala exterior" quer dizer a lógica de uma obra de arte (veja Vigotski, 2009, capítulo 7).

¹⁰ A. Gehlen (1997, p. 131) descreve isto como qualidades „reflexivos”, características que os primatas não-humanos não possuem. O sistema de "feed back-Relations" é pesquisado por G. Bateson (veja G. Bateson, 1991 e 1993; G. Bateson/M. C. Bateson, 1987).

quadro desolador se encontra também na Alemanha (Czerny, 2010; Pfisterer, 2003; Fend 2006)

A prática cotidiana nas escolas é determinada por uma cultura do instrucionismo. Entende-se a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. Ensinar significa explicar um conteúdo, sobretudo conceitos científicos. Nessa cultura do instrucionismo conhecimento se transforma em objeto que precisa de uma explicação. Assim conhecimento “se petrifica” como algo dado, imutável, estereotipado que não se renova a cada nova compreensão. E os alunos tornam-se depósitos, garrafas que precisam ser engarrafadas de conhecimento. Essa cultura de instrucionismo é marcada pela rotina quase dogmática das aulas, pela expectativa de aprendizagem centrada na figura do professor, cuja avaliação serve para selecionar e classificar os alunos.

A respeito das explicações sobre as *formas objetivas e subjetivas de conhecimento* gostaria de apresentar e discutir uma perspectiva nova, talvez utópica: o professor como *intelectual exemplar*¹¹.

Gramsci afirma que todo ser humano é intelectual, no entanto, nem todos desempenham esta função na sociedade. Dessa forma, só é possível compreender as atividades intelectuais no contexto em que estas se encontram no conjunto geral das relações sociais:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo, homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, par manter ou par modificar uma concepção do mundo, isto é, par promover novas maneiras de pensar. [...] A maneira de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, este estimulante exterior e superficial de sentimentos e paixões, mas numa intervenção ativa na vida prática como construtor e organizador com continua força de convicção e não como orador simplesmente – no entanto superior ao espírito matemático abstrato; baseando-se no trabalho-técnico ele conseguiu chegar à ciência técnica e à concepção humanística histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não um ‘líder’ (especialista e político). (Gramsci, 1979, p.8)

Uso o conceito do “intelectual exemplar” como categoria de mediação entre o nível macro e nível micro. Quer dizer o professor incorpora a função social de conhecimento, particularmente do conhecimento científico na sua própria personalidade. O professor não é um estudioso, um cientista, mas também não é um técnico, um expert. A categoria do intelectual exemplar é a chave para a auto-compreensão do professor representando o fator integral da sua atividade inteira como *sentido pessoal*.

¹¹ Essa idéia é baseada no conceito “intelectual orgânico” de Gramsci que transformei no conceito “intelectual exemplar”, para questionar o papel exemplar do professor entre a ciência, escola e sociedade.

O professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, sobretudo entre conhecimento científico e seres humanos em desenvolvimento:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. (Basso, 1998, p.4)

Uma qualidade importante da profissão do professor na escola, na prática da sala de aula, tem a ver com a necessidade de integrar o total das competências e exigências específicas que estão mais separados nas outras profissões de nossa sociedade, como ocorre nas profissões técnicas em geral, no advogado, no médico. O professor não ensina na escola conhecimentos desconectados, capacidades dissociadas, habilidades desligadas, e sim prepara os alunos para a vida na sociedade, quer dizer, para uma existência completa e total. É preciso que um professor saiba a importância dessa existência completa e total, sendo necessário que realize na sua prática escolar experiências que têm a ver com o todo da sua existência¹².

Quando não se entende bem que isso tem a haver com a vida de um indivíduo na sociedade, coloca-se em primeiro plano na formação universitária dos futuros professores os métodos do ensino como tecnologia. Transforma-se enfim a Didática em tecnologia.

O trabalho do professor, na sua essência, não existe no que ele faz, *mas no que ele pessoalmente é*. Não são os métodos, as técnicas, as ações, as palavras de um professor que são decisivos, mas sim, o seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade. Os alunos serão motivados e intensamente orientados por ele, quando tudo que ele ensinar representar uma preocupação pessoal dele, quer dizer, quando ele simplesmente é autêntico na sua prática. O professor representa um *modelo vivo da união do conhecimento e da atitude pessoal com o conhecimento*. O papel da professora/do professor exprime a necessidade que a razão exige da incorporação humana, como diz o filósofo Kant (1788).

A perspectiva da categoria do *intellectual exemplar* mostra que esse modelo vivo de uma união entre conhecimento científico e a pessoa se torna cada vez mais importante. Hoje, as crianças e os jovens quase não encontram mais na sociedade moderna essa união viva entre o conhecimento e a atitude pessoal com o conhecimento. As crianças e jovens identificam o que é conhecimento, sobretudo conhecimento científico na nossa sociedade só nas formas técnicas, nas máquinas, nos sistemas de instrumentos que se podem imediatamente usar e usufruir. Eles fazem uma experiência com o conhecimento muito linear: conhecimento científico como técnica e tecnologia, como uma materialização e cristalização imediata do conhecimento científico. A computarização total da sociedade, atualmente, se pode descrever como um processo para standardizar, formalizar, controlar numa forma

¹² Isso não significa que o professor não precisa de métodos e técnicas. Ao contrário o professor faz uso de métodos e técnicas – mas numa perspectiva epistemológica que Libâneo detalhadamente concretiza (Libâneo, 2010).

total a comunicação social e a comunicação pessoal. Este processo é discutido muito contraditoriamente (Weizenbaum, 1972; Winograd / Flores, 1986).

Nossas crianças e jovens vivem numa sociedade na qual – como nunca anteriormente - conhecimento científico é por um lado onipresente em todas as áreas e níveis da vida cotidiana, por outro lado conhecimento científico tornou-se absolutamente invisível no sistema de aparelhos e suas funções técnicas. Nisso se delineia, a meu ver, a crescente importância do modelo do professor como intelectual exemplar.

O escritor e poeta alemão Frederico Schiller tematiza no seu drama *Don Carlos* – escrito nos anos 1783-1787 - as conseqüências de um mundo totalmente controlado e estruturado numa perspectiva técnica: o universo da corte do Rei Felipe II na corte espanhola. Todas as relações humanas se transformaram em funções úteis e técnicas. O Rei busca desesperadamente um amigo que ele não encontra e ao final ele se torna um louco: a verdade se situa só nas relações sociais que um mundo absolutamente técnico não tem mais.

Quais poderiam ser as conseqüências do modelo do *intelectual exemplar* na formação de futuros professores? Existem metodologias e métodos na formação universitária de um futuro professor que permite a elaboração de suas *próprias formas subjetivas de conhecimento como sentido subjetivo?*

(Agradeço a colaboração de Maria Benites, sua crítica e suas contribuições)

Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Infância e História: destruição da experiência da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*. (online) Abr. 1998, v.19, n.44 (citado 10 abril 2011) Disponível na: <http://www.scielo.br>.
- Bateson, G. / Bateson M. C. (1987). *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. Donaldson, Rodney, E (org.). New York: Harper Collins,
- Bateson, G.(1993). *A natureza e o espírito. Uma unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Czerny, S. (2010): *Was wir unseren Kindern in der Schule antun ... und wie wir das ändern können*. München: Südwest Verlag.
- Duarte, N.(2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Fend, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fichtner, B. (2008). *Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogentische und epistemologische Studien*. Vol. 24 International Cultural-Historical Human Sciences. Berlin: Lehmann Media.
- Gehlen, Arnold 1997: *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, 13. Aufl., Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 24, 1. sem. de 2007, pp 155-179.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade; uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gorz, A. (2005). *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Anablume 205.
- Gramsci, A. (1979): *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Kant, I. (1788). *Crítica da razão pura*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 1997.
- Leakey, R. (1995): *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Herrmann, J., Ullrich, H.(1991). *Menschwerdung*. Akademie Verlag Berlin 1991.
- Leontjew, (Leontiev) A.N. (1971): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leontiev, A. N.(1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2009). Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e a atuação nos motivos dos alunos. In: D'Ávila, Cristina (org.). *Ser Professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismos*. Curitiba: CRV, 2009, p. 69-83.
- Libâneo, J. C. (2010). O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: *Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol 91, n.229, p.562-583.
- Marx, K. (1996). *O capital. Crítica da economia política*. Livro 1 – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Pfisterer, A. (2003): *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen - ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Hamburg: Kovac.
- Gramsci, A. (1989). *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martin Fontes.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Winograd, T./ Flores, T. (1986). *Understanding Computer and Cognition*. New York: Alex Publishing Cooperation.