

DIÁLOGO CONSIGO MESMO, VOZ INTERNA DA CONSCIÊNCIA E AÇÃO SIMBÓLICA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO*

Cláudio Almir Dalbosco**

Resumo: O artigo busca discutir o significado que o problema do “ocupar-se consigo mesmo” pode desempenhar em contextos pedagógicos, de modo especial, em relação ao tema da função social do professor. Sendo tese de muitos filósofos a idéia de que o processo de socialização e de formação do *Self* não pode ocorrer sem essa capacidade especificamente humana de “ocupar-se consigo mesmo”, procura-se esclarecer essa expressão de acordo com Sócrates, Rousseau e Mead. Em Sócrates, o “ocupar-se consigo mesmo” assume a atitude do “dois em um” que se torna indispensável à socialização humana; em Rousseau, tal temática encontra-se inserida no seu propósito mais amplo de esboçar uma educação natural ao aluno fictício Emílio. Como nem Sócrates e nem Rousseau pensam essa problemática nos termos lingüísticos de uma teoria simbólico-interacionista da ação humana, Mead é chamado a complementá-la nesta direção.

Palavras-chave: diálogo; linguagem; ação simbólica; ação pedagógica.

Abstract: This article seeks to discuss the meaning that the question of “self-care” may have in pedagogical contexts particularly regarding the

* Este texto foi apresentado em várias versões a professores das Redes Municipal e Estadual de Ensino do RS durante os anos de 2004 e 2005.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel/Alemanha e professor no Curso de Filosofia e no PPG em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS.

teacher's social function. As a thesis of various philosophers, the idea that the socialization process and formation of the self cannot occur without this capacity specifically human of "self-care", it is sought to clarify this expression according to Socrates, Rousseau, and Mead. In Socrates, "self-care" assumes the attitude of "two-in-one", which becomes indispensable to human socialization. In Rousseau such thematic is enclosed in its larger purpose of outlining natural education to a fictitious pupil named Emilio. Since neither Socrates nor Rousseau think about this matter in the linguistic terms of a symbolic-interactionist theory of human action, Mead is called up to complement it in this sense.

Key words: dialogue; language; symbolic action; pedagogical action.

INTRODUÇÃO

Certamente teríamos muitos motivos que nos desencorajariam a pensar sobre o papel social do professor. Entre eles estariam as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta diariamente. Para dar alguns exemplos mais conhecidos: suas condições de trabalho, seus baixos salários, os problemas infra-estruturais na escola, o nível intelectual dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, o desinteresse de famílias (pais) e de parte significativa do governo e da sociedade pelas questões educacionais, a ausência de uma política educacional de magistério que se reverta, entre outras coisas, num plano de incentivo à formação continuada do professor. Algumas dessas dificuldades são reconhecidas pelo próprio Plano Nacional de Educação.¹

Sobretudo e, justamente, devido a essas e outras dificuldades, torna-se oportuno tomar esse tema como ponto de partida para uma reflexão sobre a educação. Oportuno porque, na atualidade, inúmeros são os obstáculos e os atrativos que bloqueiam a reflexão ou nos distanciam de atitudes reflexivas expressadas, por exemplo, na leitura atenciosa de um bom livro ou em conversas coletivas sobre temas pertinentes à nossa vida em sociedade. Em segundo lugar, já antecipando minha posição, dizer que as dificuldades elencadas não põem em descrédito a reflexão sobre o papel social do professor porque é justamente por meio de tal reflexão que se pode desenvolver uma consciência mais acurada sobre a origem, o conteúdo e o significado delas, cuja tomada de consciência é um passo indispensável para que possamos desempenhar da melhor forma possível nossa prática docente.

De início gostaria também de chamar a atenção para o fato de que não me disponho a oferecer um receituário pronto para o que seria um bom funcionamento do papel social do professor, porque, além de não querer pensar em forma de dicas e receitas, não me sinto, ao mesmo tempo, nem um pouco estimulado a

¹ *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 141.

aprendê-lo, simplesmente por acreditar que qualquer tipo de receita, mesmo aquela que fosse composta em detalhes por bons ingredientes, não seria aplicável para se pensar a complexidade e o grau de dificuldades que envolvem o processo pedagógico de formação entre seres humanos.

Sabemos, literalmente, pelo menos desde o século XVIII, que o pensar mecânico, no âmbito da pedagogia, sem o pensar reflexivo, serve para adestrar também seres humanos, mas não para educá-los. (KANT, 2002). Desde então, o pensar mecânico, com a ajuda da tecnologia, desenvolveu-se intensamente no domínio da pedagogia, culminando, na segunda metade do século XX, no Brasil, com a introdução do tecnicismo, cujas conseqüências se fazem sentir ainda hoje. Uma delas é o desencadeamento de práticas pedagógicas que bloqueiam a atitude de pensamento.

De outra parte, também gostaria de deixar claro que não abordarei o tema adotando um viés diretamente político ou sociológico, no sentido de que pudesse tratá-lo me amparando-me explicitamente em teorias políticas ou sociológicas. Mas isso, por outro lado, não invalida minha convicção de que a ação humana e o fazer profissional, como uma de suas dimensões, efetivam-se enquanto relação social e política. Com essa prevenção quero apenas chamar a atenção para o fato de que não tratarei do papel social do professor a partir da sua relação e da relação da escola com o poder governante, municipal, estadual e federal e nem com outras instituições sociais, como a família e a Igreja. O que pretendo oferecer, baseando-me intuitivamente em idéias de alguns pensadores e, portanto, sem fazer o trabalho exegético de seus textos, são algumas considerações de caráter filosófico-pedagógico que, a meu ver, são indispensáveis para se iniciar uma reflexão sobre o tema proposto.

Discorrendo livremente, inicio com reflexões de caráter mais metodológico, procurando mostrar que, se o professor só pode construir o seu papel socialmente, essa constatação, aparentemente trivial, exige um procedimento que seja capaz de apanhar a tensão permanente entre os seus interesses individuais e os coletivos, mostrando, por meio da crítica, ao mesmo tempo, que interesses individuais podem não ser somente interesses egoístas, embora o sejam na maioria das vezes, e que interesses coletivos, ao contrário, também não são necessariamente sinônimo de interesses comuns. Para ser adequado, tal procedimento metodológico deve estar amparado numa tematização conceitual do problema da “relação do eu consigo mesmo”, mostrando que a perspectiva lingüística (comunicativo-dialógica) é um ponto de partida indispensável não só para o diagnóstico preciso das relações pedagógicas no interior da escola, como também para a autoformação permanente dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Nesse sentido, ofereço uma abordagem resumida desse problema em três autores: Sócrates, Rousseau e Mead.

Na seqüência, com o objetivo de preparar uma reflexão mais específica sobre aspectos da relação intra-escolar, chamo a atenção para a necessidade de um conceito de sociedade, o qual, além de oferecer um diagnóstico dos principais problemas e

dificuldades enfrentadas pelos professores, analisando a origem e o significado dos mesmos, também possa conter uma referência normativa para o enfrentamento dessas dificuldades. No contexto desse conceito, apenas chamo a atenção para um de seus problemas básicos, do ponto de vista educacional: a exigência social em educar para a competitividade *versus* a desresponsabilização da própria sociedade no sentido de contribuir para a formação de indivíduos competentes e autônomos.

Por último, volto-me especificamente para a discussão de problemas prementes ao universo escolar, detendo-me na importância e, diria também, na necessidade que o professor, para que possa desempenhar da melhor forma possível o seu papel social, cumpra com uma exigência aparentemente elementar: a de ser um bom profissional. No entanto, para que tal exigência possa ser realizada diariamente, ele precisa apresentar um bom domínio de conteúdo que não se restrinja, obviamente, apenas à sua área de atuação, mas que contemple também o processo cognitivo de aprendizagem da criança e que contenha, num sentido mais amplo, um conceito razoável de infância.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A “RELAÇÃO DO EU CONSIGO MESMO”

É preciso levar em conta, primeiramente, que no conceito do papel social do professor estão implicadas as idéias de indivíduo e sociedade, dizendo respeito a um indivíduo e à sua profissão, que tem claramente uma dimensão social. Por isso, neste contexto, pensar o seu papel significa, de imediato, ter que analisar seu exercício pedagógico construído a partir da relação que o professor, enquanto ser humano, estabelece consigo mesmo, com seus alunos e colegas no interior da escola, como também em sua ação mais ampla, com as relações construídas por meio de seu convívio social. Pensar isso implica pensar seu fazer profissional conectado com o seu agir humano mais amplo, porque tudo o que ele faz profissionalmente é um fazer social que só é possível mediante a relação que estabelece consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, uma teoria pedagógica que queira ser bem-sucedida deve desenvolver, metodologicamente, recursos que possam propiciar a autocompreensão dos sujeitos pedagógicos em sua individualidade, mas constituída por meio da sociabilidade com os outros. Pergunta-se aqui o seguinte: qual o acesso metodológico mais produtivo para se compreender o conteúdo da relação do eu consigo mesmo e com os demais? Enfim, como me relaciono comigo mesmo?

Antes de tematizar essas perguntas, é importante oferecer uma breve justificativa, ainda que a título provisório, sobre a importância de se tomar como ponto de partida metodológico o enfoque sobre o problema da “relação do eu consigo

mesmo”. Precisamos considerar, em primeiro lugar, que as reflexões sobre a pedagogia, tanto as que desenvolvem um enfoque estritamente conceitual quanto as que permanecem no âmbito empírico, têm se norteado pela primazia do enfoque individualista ou do coletivista, perdendo-se simplesmente na empiria da cotidianidade escolar ou em generalizações abstratas e, em alguns casos, de cunho moralizante. Em segundo lugar, uma discussão sobre o papel social do professor que tem em mente contribuir, do ponto de vista moral, para a sua autonomia e, do ponto de vista político, para a sua organização, precisa abrir espaço, metodologicamente, para que o professor reflita sobre sua ação na perspectiva de compreendê-la como uma ação que é eminentemente sua e, por sê-lo, tem uma dupla dimensão: humana e social. Ora, considero a tematização sobre a “relação do eu consigo mesmo”, nos moldes como será oferecida a seguir, com um bom ponto de partida, ainda que assistemático e provisório, para romper com posturas metodológicas extremas, como a individualista ou a coletivista e, simultaneamente, para apreender a dimensão humano-social da ação do professor.

A primeira idéia a ser considerada aqui é que essa “relação do eu consigo mesmo” não é um tipo de relação com a qual o indivíduo já nasce ou que aprende sozinho: ninguém nasce sabendo relacionar-se consigo mesmo e nem aprende sem a ajuda dos outros. Sendo assim, tal relação deve ser resultado de um processo educativo. As pessoas precisam ser educadas a se relacionar dialogicamente consigo mesmas. Mas você já deve ter se perguntado o que realmente significa essa “relação do eu consigo mesmo” e qual é a sua importância à vida das pessoas e, de modo especial, ao processo pedagógico. Penso que essa é uma pergunta importante que não pode passar despercebida, sem uma resposta ou, pelo menos, sem uma tematização mais detalhada.

Deve-se esclarecer antes disso, porém, um risco que está vinculado a essa idéia de “relação do eu consigo mesmo”: ela poderia indicar, em princípio, uma espécie de psicologismo no sentido de que o indivíduo teria acesso a si mesmo por meio de uma introspecção solipsista, podendo construir sua identidade independentemente de sua relação com os demais. Que o indivíduo pode chegar à condição de ter que optar por isso e que pode até mesmo chegar à situação, sem alternativas, de ter que buscar construir sua identidade no mais absoluto isolamento é o que mostram muitas situações empíricas do mundo contemporâneo. Mas trata-se, sem dúvida, da construção de uma personalidade doentia.

Com a expressão “relação do eu consigo mesmo” não se quer atribuir, portanto, um enfoque individualista e nem egoísta à formação pedagógica dos envolvidos. Na verdade, o individualismo metódico é uma atitude própria de uma sociedade competitiva baseada na meritocracia, a qual, embora seja um critério em princípio importante para o reconhecimento social das pessoas, não pode ser assegurada pela sociedade a todos, na medida em que tal sociedade nega aos seus membros as condições mínimas para poderem ingressar no “sistema meritocrá-

tico”. Ou seja, legítima o acesso diferencial permanente a oportunidades na vida e a apropriação de bens escassos.² Ela nega na prática, por exemplo, o acesso da maioria dos jovens ao Ensino Superior. Ora, sabemos que boa parte dos jovens que não possuem acesso a uma educação superior ou profissionalizante, e que certamente na maioria dos casos não se deve à sua falta de boa vontade, já tem, como ponto de partida, uma enorme desvantagem em relação aos outros para ingressar no “sistema meritocrático” estabelecido socialmente. O que quero dizer com isso, em síntese, é que em contextos sociais como o nosso, onde predomina escancaradamente a concentração de renda e de riqueza, a meritocracia também precisa vir acompanhada de justiça social, pois, caso contrário, termina por legitimar a própria injustiça.

PERSPECTIVA DE SÓCRATES

O esclarecimento da expressão “relação do eu consigo mesmo” deve ser buscado, primeiramente, pelo diálogo com a tradição filosófica. Nesse sentido, encontram-se muitos autores nas tradições cultural e filosófica do Ocidente que consideraram o problema da “relação do eu consigo mesmo” como uma temática central à compreensão da vida humana, de sua individualidade e de sua sociabilidade. Dentre eles Sócrates e Rousseau, guardadas as diferenças conceituais e históricas entre eles, nos oferecem, cada um a seu modo, um enfoque sobre o problema a partir de uma perspectiva que, a meu ver, se torna interessante para a discussão do papel social do professor. Farei rápidas considerações sobre eles, iniciando com Sócrates.

O primeiro fato a ser considerado é a dificuldade de saber o que é próprio de Sócrates histórico e o que foi colocado em sua boca por Platão, Xenofontes e Aristófanes, que são os principais divulgadores de seu pensamento. Para nossos propósitos, sem ter a necessidade de entrar nessa polêmica, basta nos referirmos a Platão,³ que é considerado a fonte mais fidedigna e que nos legou textualmente a maior parte de tudo o que sabemos daquilo que Sócrates falou, uma vez que ele próprio nada deixou por escrito. Justamente o fato de não ter escrito nada e, mesmo assim, ter conseguido ingressar na galeria seleta dos grandes pensadores da Antiguidade, significa, por um lado, que Sócrates acreditava muito no poder do diálogo vivo, falado oralmente entre as pessoas e, por outro, que o que ele mesmo disse oralmente teve um efeito grandioso sobre as pessoas com quem conviveu cotidianamente.

² Para uma crítica bem fundamentada ao sistema meritocrático baseado na tríade “qualificação”, “posição” e “salários” ver: Kreckel, 1982.

³ Para uma exposição da filosofia platônica sob a perspectiva do conceito de filosofia e de método e em constante contraponto com Sócrates, veja-se Paviani (2001).

Ele não fez filosofia no sentido acadêmico como conhecemos hoje e, por isso, não se preocupou em escrever artigos, participar de eventos, disputar verbas de pesquisa em agências financiadoras, exigir de seus interlocutores monografias, dissertações e teses e não o fez simplesmente porque, em sua época, não havia um sistema acadêmico como existe atualmente. Mas também podemos especular: se ele vivesse hoje, considerando suas convicções filosóficas, se não se negaria a participar inteiramente desse “*modus acadêmico*” ou, no mínimo, se não seria um de seus maiores críticos. A imagem mais conhecida que temos de Sócrates é a de um pensador que, descalço e mal vestido, fazia questão de se encontrar com pessoas e, principalmente, com jovens em praça pública para conversar. O que nos interessa não é essa imagem meio romântica e quase-bucólica de Sócrates, mas sim a associação entre simplicidade e profundidade, entre uma espécie de naturalidade espontânea de seu comportamento aliado a um compromisso permanente de tratar, a partir de fatos cotidianos, aparentemente banais, as questões existenciais e morais mais profundas da vida humana.

Os diálogos platônicos de juventude revelam um Sócrates completamente apaixonado pela conversa com as pessoas, partindo normalmente de problemas existenciais imediatos e se estendendo até temas éticos profundos, relacionados às virtudes humanas como a temperança, a coragem, a amizade e a justiça. Hoje temos mais condições, a partir da posição teórica do construtivismo moderno, por exemplo, de retrazar suas convicções pedagógicas em conexão com sua idéia de conhecimento como uma construção humana conquistada pelo diálogo processual entre as pessoas, e já ver, nessa atitude socrática, uma rejeição terminante da verticalização pedagógica baseada na idéia simplista e mecânica da transmissão de conteúdos dos educadores aos educandos. Sócrates não se considerou como alguém que estivesse de posse de um saber pronto para transmiti-lo ao grupo com quem se relacionava, assumindo a condição de que sabia e que teria o suficiente a ensinar a quem não sabia, sem ter que aprender com eles. Seu procedimento amparava-se na convicção de que o “conhecimento brotava de dentro das pessoas mesmas” e de seus interlocutores. Tal convicção significava, se a livrarmos, por um lado, daquela teoria da reminiscência na qual Platão pretendeu inseri-la e, por outro, se a interpretarmos à luz de teorias modernas, uma constante construção do conhecimento levado adiante pelos sujeitos pedagógicos, os quais seriam provocados permanentemente pelo diálogo a desenvolverem suas capacidades humanas. O significado da expressão “deixar brotar de dentro de si mesmo”, enquanto atitude pedagógica adotada pelo educador por meio do diálogo, reverte-se na necessidade do educando de “sair para fora de si mesmo”, para poder afirmar-se cognoscitivamente, enquanto sujeito epistêmico e, ao mesmo tempo, socialmente, enquanto identidade individual e coletiva.

O próprio Sócrates fez questão de esclarecer esse seu procedimento, resgatando a sua filiação. Sua mãe, como parteira, não possuía o poder de decidir sobre a vida das crianças, além de não ser sua mãe biológica. Mesmo assim, desempenhava

uma tarefa indispensável para a vida delas: embora não sendo ela quem dava à luz, tornava-se responsável direta pelo nascimento das crianças. Seu pai, enquanto escultor, não impunha diretamente sua forma à matéria bruta, mas, ao contrário, fazia emergir dela mesma, através de seu trabalho paciente e persistente, uma nova forma que, por sua vez, nada mais era do que uma certa continuidade da matéria bruta, mas, agora, em novo estilo. Tanto a imagem da parteira como a do escultor serviram a Sócrates como grande inspiração para pensar num procedimento que pudesse assegurar aos seres humanos a busca pelo seu reconhecimento através do relacionamento respeitoso e solidário com os outros. A imposição estranha de formas e de conteúdo, além de não considerar simplesmente quem está no outro lado da relação, provoca seu estranhamento. Reportando-se à sua mãe e ao seu pai, Sócrates aprende o grande ensinamento de que a construção solidária das identidades pessoal e coletiva só é possível mediante o respeito a si mesmo e aos outros, alcançando-se, com isso, um reconhecimento recíproco e indispensável à sociabilidade entre seres humanos.

Seu método dialógico, também denominado “maieútico”, enquanto processo, caracterizava-se pelo falar livremente sobre temas de interesse comum, sem ter a obrigação de se chegar a um fim determinado. Ao contrário, iniciando com uma pergunta posta ao seu interlocutor, Sócrates ficava no aguardo de uma possível resposta para continuar em seguida com uma outra pergunta, assumindo o seu procedimento dialógico, desse modo, a forma de uma estrutura espiral pergunta-resposta-pergunta. Por ser espiral, tal procedimento, como mostram os diálogos platônicos da juventude, não se deixa concretizar numa estrutura circular e nem é uma simples repetição de conteúdo, porque as respostas dadas pelos seus interlocutores levam sempre a novas perguntas, não planejadas inicialmente, as quais, por sua vez, conduzem a novas repostas e assim sucessivamente, mostrando a capacidade criativa e a potencialidade infinita do diálogo humano, cuja riqueza reside muito mais na capacidade de saber formular adequadamente perguntas do que ter respostas “na ponta da língua”.

O mais importante de tudo isso é que Sócrates acreditava nesse procedimento dialógico como a melhor maneira de o indivíduo conhecer-se a si mesmo na medida em que conhecia as pessoas com quem se relacionava. O preceito delfico “conhece-te a ti mesmo” tinha para ele uma dupla significação: por um lado, que o homem não deveria jamais perder de vista a referência a si mesmo como condição para compreender sua socialização e, por outro, que a exigência dessa permanente referência a si mesmo seria importante para que o ser humano pudesse manter sempre ativa em sua “alma” (consciência) a noção de sua ignorância e de sua finitude. Mais do que isso, com o recurso à consciência, Sócrates descobre uma espécie de juiz no interior de cada pessoa, para examinar seu modo de agir e avaliar se está ou não agindo de acordo com as virtudes estabelecidas como regramento para a vida em comum na *pólis*. Nesse contexto, a Paidéia socrática nada mais significa do que a provocação dialógica feita aos seus conterrâneos, os gregos de sua época, para

levarem uma vida virtuosa. Sócrates assumiu isso pessoalmente em seu próprio comportamento ao manifestar, por exemplo, seu profundo respeito às leis da *pólis*, quando, como mostra o diálogo *Critón*, lhe é proposto fugir da cidade para escapar da sentença de morte e se nega a fazê-lo.

No “conhece-te a ti mesmo” está embutida, portanto, a exigência socrática do “ocupar-se consigo mesmo” como condição de possibilidade para poder viver bem consigo mesmo e com os outros. Esse “ocupar-se consigo mesmo” ocorre por meio de um diálogo do eu consigo mesmo, tratando-se de uma espécie de duplicação do indivíduo, de um eu que, ao se tornar “dois em um”, põe-se dialogicamente em contato consigo mesmo. Sócrates toma como ponto de partida essa estrutura reflexiva individual para discutir a vida do homem na *pólis*, formulando a tese de que seria melhor o indivíduo estar em desacordo com o mundo do que com ele mesmo, isto é, com sua própria consciência. (ARENDDT, 2004).

Visto sob uma perspectiva iluminista moderna, poder-se-ia dizer que nessa exigência posta ao ocupar-se consigo mesmo radica-se a origem da autonomia, pois relacionar-se dialogicamente consigo mesmo é condição de possibilidade para o domínio moral sobre si mesmo. Nessa relação repousam também duas teses políticas fundamentais: a primeira, de acordo com a interpretação de Arendt (2004), o domínio sobre si mesmo revela o fato de que somente o indivíduo capaz de viver consigo mesmo está apto a viver com os demais; a segunda, possuindo plena consciência da dimensão pública (comunitária) da ação humana, Sócrates, através do diálogo permanente, procura estender a idéia do domínio sobre si mesmo aos demais cidadãos, residindo aí a origem de sua “atividade subversiva” e, por conseqüência, de sua condenação. Agindo assim, ele contribuiu para que os jovens percebessem o desacordo entre a lei interior e as injustiças acobertadas por certas leis da sociedade.

PERSPECTIVA DE ROUSSEAU

Mas Sócrates ainda está distante, historicamente, da modernidade iluminista e, por isso, não consegue extrair todas as conseqüências da descoberta da consciência como instância instauradora do julgamento moral. Por motivos filosóficos que não cabe analisar aqui, ele mantém esse foro interno prisioneiro à determinações externas, estranhas à própria consciência. De outra parte, ele também não consegue ver a dimensão social como um fator decisivo para a formação de um eu que se ocupa permanentemente consigo mesmo. Será Rousseau um dos autores modernos que levará adiante, sob certos aspectos, a intenção socrática, inovando-a em pontos decisivos. Filho do século XVIII, ele vive numa época de muita efervescência social, tendo diante de si um processo industrial que começa a se desencadear e que provoca, progressivamente, a desestruturação do poder monárquico, por um lado e, por outro,

o aumento populacional cada vez maior nas grandes cidades européias. O processo intenso de urbanização gera um ambiente favorável para uma vida urbana baseada nas aparências e no artificialismo das relações sociais. Inicia-se aí um ambiente extremamente competitivo entre as pessoas e instituições, cuja busca pela dominação e pelo poder será orientada por um comportamento comparativo e excludente. Respirando essa atmosfera de aparências e de artificialidade reinantes, Rousseau elabora seu projeto de educação natural no *Émile*, o qual passa a ser considerado um dos maiores romances pedagógicos, com mais de quinhentas páginas.

Dividido em cinco livros, *Émile* trata do processo pedagógico-formativo do Emílio, aluno fictício de Rousseau, compreendendo a faixa etária que começa com seu nascimento e se estende até aproximadamente os 21 anos de idade. Esse livro contém informações riquíssimas sobre os mais diversos temas relacionados com a educação infantil, com a formação de adolescentes e de jovens, tratando enfim de problemas relacionados com os desenvolvimentos mental e moral do ser humano em suas diferentes fases, infância, adolescência e juventude. Com esse livro, Rousseau lança, sem dúvida, as raízes da pedagogia moderna e se torna, por isso, fonte constante de inspiração de grandes filósofos, poetas e pedagogos subseqüentes, como Kant, Schiller e Schleiermacher, para citar somente alguns nomes da tradição alemã. Mas seu alcance intelectual não permanece restrito aos séculos XVIII e XIX, estendendo-se também para o século XX, influenciando ainda muitos outros intelectuais. Talvez um dos mais conhecidos seja Piaget: o que Rousseau antecipou, de forma especulativa e romanceada, sobre os diferentes estágios de desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, Piaget irá aprofundar por meio de cuidadosas e detalhadas investigações científicas. Sob essa perspectiva, a teoria dos estágios cognitivos e a idéia do conhecimento como uma construção processual contínua, que tem na capacidade cognitiva do educando, na sua iniciativa espontânea, uma convicção pedagógica decisiva de seu aprendizado, já se encontram contidos em germe nas idéias pedagógicas do *Émile*.

Rousseau divide seu projeto educacional em duas grandes fases: a da infância e a da juventude, concebendo o período da adolescência como intermediário. A educação da infância começa com o nascimento da criança e se estende até 12 anos de idade. Ela compreende a primeira infância, que é a fase inicial dos cuidados, na qual a criança depende exclusivamente de adultos (da ama, da mãe ou de outra pessoa) para poder sobreviver. Embora a criança se torne progressivamente cada vez mais independente, o fato é que ela está, nesse período inicial, sob a tutela do adulto. Se uma criança fosse abandonada sozinha, sem que alguém a amamentasse e a protegesse do frio, do sol excessivo, da predação de animais, ela não teria condições de sobreviver. Pelo fato de sua capacidade de raciocínio encontrar-se em fase inicial de desenvolvimento, o conteúdo educacional e o procedimento pedagógico devem ser pensados considerando, sobretudo, a sensibilidade da criança. Nessa

fase, enfatiza Rousseau, a educação deve se dar a partir da sensibilidade e deve ser uma educação dos sentidos.

Rousseau deixa claro que há uma tensão central que caracteriza a educação nessa primeira fase, principalmente na primeira infância, entre as necessidades que as crianças possuem e os cuidados que o adulto deve dispensar para satisfazê-las. Ele dá muita atenção ao cuidado do adulto porque é dele que emergem questões que são decisivas na formação do caráter da criança, influenciando na sua formação democrática e cooperativa, ou autoritária, dominadora e egoísta. A grande questão, do ponto de vista pedagógico, é de saber qual o procedimento mais acertado do adulto em relação à criança para evitar escravizá-la ou ser por ela escravizado. Com esse seu conceito de infância, Rousseau volta-se claramente contra a pedagogia tradicional de sua época, uma vez que, segundo ele, o adulto deveria respeitar a criança em seu próprio mundo, evitando vê-la apenas como um “pequeno adulto defeituoso” contra quem ele pudesse simplesmente impor a sua vontade.

A fase intermediária, que se desenvolve no período entre 12 e 15 anos, é um misto da educação pelos sentidos com o início da educação pela razão. Rousseau a considera como a idade da força, mas não somente da força física, senão também das capacidades espirituais que a dirigem. Por fim, com a educação juvenil, que compreende o período entre 15 e 21 anos, começa efetivamente a preparação do jovem para o seu ingresso autônomo, tanto do ponto de vista moral como jurídico e político, na sociedade. Nesse período trata-se de ensinar ao jovem a sociabilidade e os ideais de humanidade, para que ele possa conceber seu semelhante como um outro de iguais direitos. Todas essas fases, embora se amparem em conteúdos e procedimentos pedagógicos específicos, têm como finalidade maior formar pessoas capazes de pensar por conta própria e agir moralmente. O que Rousseau entende por educação natural nada mais é, em síntese, do que a busca que cada ser humano deve empreender para construir sua identidade consigo mesmo por meio da sociabilidade com os outros. Tal sociabilidade é pensada por ele, em termos antropológicos, a partir do confronto entre os sentimentos do amor de si mesmo (*amour de soi-même*) e do amor-próprio (*amour-propre*). (DALBOSCO, 2005, p. 70-103).

A temática da busca da identidade do eu consigo mesmo é tratada no livro IV do *Émile*, especificamente no tópico intitulado a “Profissão de fé do vigário saboiano”. O amplo aspecto no qual se movimenta a exposição do livro IV, que é o mais extenso, o mais importante e o mais difícil de todos, é norteado por algumas premissas de uma teoria inovadora da sociedade, elaborada por Rousseau já em termos eminentemente modernos. Uma dessas premissas afirma que homem e sociedade não devem ser estudados separadamente, uma vez que um não pode ser compreendido sem o recurso ao outro. Dela decorre a tese de que uma teoria social, cujo enfoque seja prioritariamente a estrutura social, suas instituições e suas macrorrelações, não consegue apreender as formas humanas de vida em sua especificidade: na ânsia de falar sobre o todo, ela sufoca nele a individualidade. Portanto, com essa premissa, que se constitui, ao mesmo

tempo, num princípio metodológico, Rousseau já antecipa, ainda que prematuramente, uma crítica ao estruturalismo enquanto posição intelectual que será dominante na segunda metade do século XX, no âmbito das ciências sociais, manifestando-se, no ambiente pedagógico por meio das teorias reprodutivistas.

Uma segunda premissa, e certamente a mais importante de sua teoria, afirma o caráter social da moralidade humana: ao defrontar-se com problemas de teodicéia, isto é, com a pergunta sobre a origem do mal no mundo, Rousseau responde-a de modo muito original, dizendo que nem Deus e nem exclusivamente o homem são responsáveis diretos pelo mal, mas sim a sociedade. (CASSIRER, 1980). Embutido nessa idéia está um pensamento que será muito importante para o desenvolvimento de teorias sociais, morais, jurídicas, políticas e pedagógicas subseqüentes: que somente por meio do processo de socialização é que os seres humanos formulam seus conceitos morais (suas noções de bem e de mal), constroem suas instituições e seu aparato jurídico-político, formando o palco no qual eles próprios devem ser responsabilizados por suas ações. Assim, com Rousseau consolida-se a *via moderna*, iniciada há séculos anteriores, de eleger racionalmente a história como palco no qual se decide, pela própria vontade e ação dos homens vivendo em sociedade, as formas sociais de vida e os próprios destinos do ser humano. O que Rousseau quer nos dizer com isso é que, enquanto seres humanos e sociais, não possuímos outra alternativa senão buscar compreender nossos problemas através de nossa própria socialização: se a sociedade é responsável por nossos problemas, é somente nela que podemos encontrar suas possíveis soluções.

Sua teoria social está conectada, ao mesmo tempo, com idéias antropológicas, o que permite a Rousseau formular também um conceito iluminista moderno de homem cujo confronto entre os sentimentos de amor de si mesmo e amor próprio passa a ser a linha cardinal. Ele interpreta o processo de sociabilidade humana, em termos antropológicos, como um processo constituído pela luta constante entre o sentimento de piedade e o sentimento egoísta. Deixa entender que não pode haver uma vitória predeterminada a favor de um desses dois sentimentos, mas que cabe à decisão ético-social, amparada num projeto educacional sobre o tipo de ser humano e de sociedade que queremos construir, sendo que esta decisão influenciará no predomínio do egoísmo racional ou da solidariedade social. Rousseau pensa normativamente o confronto entre os sentimentos de amor de si mesmo e o amor-próprio, indicando a capacidade humana de “sair fora de si mesmo” como um critério decisivo para que o homem possa, simultaneamente, romper com o egoísmo racional que o caracteriza e que está na base de sua alienação individual e social, incluindo em sua ação o outro enquanto um ser de iguais direitos. Um dos resultados mais produtivos e realistas da conexão entre suas teorias social e antropológica consiste em justificar a possibilidade de se pensar a sociabilidade humana a partir de um confronto criativo, inteligente e ético entre competição e cooperação. Para Rousseau,

tal sociabilidade não diz respeito somente a uma concorrência desleal e estúpida que permanece aquém da vida animal, e nem a um tipo de solidariedade ingênua incompatível com a curiosidade e a ambição humanas.

Essas premissas de sua teoria social, bem como suas idéias antropológicas serão conectadas, na “Profissão de fé do vigário saboiano”, com o esboço de uma teoria da determinação racional da vontade humana. Tal esboço passa a ser o argumento decisivo a favor da possibilidade de universalização da perspectiva de inclusão do outro, porque ele exige a racionalidade e liberdade da vontade humana como condição da moralidade de suas ações. Uma vontade racional e livre tem condições de recorrer àquela sua dimensão mais íntima e profunda, a base e o critério de julgamento moral de todas as ações humanas, e que Rousseau denomina “consciência”. Eu não posso aqui, evidentemente, abordar as dificuldades que tal teoria contém. Mas, para o interesse de meu tema, é importante destacar que justamente ao eleger o recurso a “voz interna da consciência” como critério decisivo do julgamento moral, Rousseau alcança, de modo muito semelhante a Sócrates, aquele ponto alto de argumentação sobre a “relação do eu consigo mesmo”. Mas a diferença fundamental em relação a Sócrates é que Rousseau, agora, pode pensar essa relação no contexto de uma teoria social e antropológica mais definida, amparando-a no esboço de uma teoria da determinação racional da vontade humana.

Em resumo, o que podemos aprender com esses dois autores é, acima de tudo, a idéia de que a relação do “eu consigo mesmo” é condição para o processo de socialização humana, para a busca de construção da identidade consigo mesmo e para a própria produção humana, simbólico-cultural, num sentido mais amplo. Embutida nessa relação está a idéia da atitude reflexiva e, no caso específico de Rousseau, a dimensão social constitutiva daquela relação e de sua racionalidade. Com isso, alcançamos um ponto de partida indispensável para se pensar o papel social do professor, pois o resultado mais palpável e imediato dessas considerações reside na idéia de que só podemos pensar sobre nossa prática cotidiana, quer seja profissional ou mais amplamente social, quando alcançamos a condição de poder romper com nossa própria cotidianidade. Ora, a tematização socrática e rousseauiana da relação do “eu consigo mesmo” nada mais é, cada uma a sua maneira, do que “formas de ruptura” das práticas cotidianas pedagógicas e, em sentido mais amplo, das próprias ações humanas cotidianas.

PERSPECTIVA DE MEAD

Uma vez esclarecido, na argumentação anterior, a importância do diálogo do “eu consigo mesmo” para se pensar as relações humano-sociais e a própria constituição da personalidade individual, gostaria agora de desenvolver com mais deta-

lhes aquela tese formulada por Rousseau da dimensão social da ação individual e da própria moralidade humana, mas não levada devidamente adiante por ele. Com isso será possível mostrar então que aquela relação dialógica do “eu consigo mesmo” no sentido socrático e aquela exigência de ouvir permanentemente a voz interna da consciência no sentido rousseauiano só podem adquirir maior produtividade, enquanto bases filosófico-metodológicas de acesso à tematização da ação humana e, especificamente, da dimensão social da ação do professor, quando forem completadas por teorias sociais modernas que dêem conta do processo de socialização humana como um processo mediado simbolicamente.

Sem desconsiderar a valiosa contribuição desses dois autores, penso que a necessidade de se dar um passo adiante reside no fato de que ambos não oferecem argumentos claros e consistentes para se pensar a sociabilidade humana como um processo interativo mediado pela linguagem. Por outro lado, teorias que conseguem dar conta desse aspecto também têm condições de analisar, de modo mais realista, a tensão entre competitividade e solidariedade, entre egoísmo e amizade, que constitui o processo de socialização humana no qual também se inserem os afazeres profissionais individuais e coletivos. Partindo da herança socrática e rousseauiana indicada, e contando com a compreensão da ação humana como um processo interativo mediado pelo emprego de símbolos, tais teorias podem oferecer, em última análise, referenciais normativos mais apropriados para se pensar o papel social do professor.

Isso implica assegurar, do ponto de vista metodológico, uma dimensão social e intersubjetiva para a linguagem humana enquanto instância constituidora da identidade pessoal e, portanto, da relação do eu consigo mesmo numa perspectiva normativa. No entanto, antes de esboçar essa perspectiva, faz-se necessário precisar, pelo menos sob um aspecto, o âmbito da problemática relacionada com o papel social do professor, que se torna relevante para o momento, perguntando-se sobre quais são as principais dificuldades ou os principais obstáculos que se colocam à realização social de sua profissão. Certamente se procedêssemos a uma catalogação dos mesmos, a lista seria enorme. Mas ela pode ser abreviada, a meu ver, por meio de uma tensão que perpassa, do começo ao fim, a atividade do professor e que pode ser formulada da seguinte forma: a sociedade e os governantes põem o alto nível de competitividade como critério quase absoluto à formação de quadros qualificados nas mais diferentes áreas profissionais e, ao mesmo tempo, não oferecem, de modo geral, as condições mínimas para que tal formação seja possível. Ou seja, ela exige uma formação competitiva e flexível, para que o profissional possa se adaptar aos ambientes e circunstâncias mais diversas e, ao mesmo tempo, não criam as condições para que tal formação seja alcançada. O paradoxo da situação se expressa, claramente, por um lado, na exigência em formar um profissional que seja criativo e capaz de solucionar problemas e, por outro, em não se estimular pedagógica e socialmente sua capacidade de pensar por conta própria.

Essa tensão confirma mais uma vez o fato de que a reflexão sobre o papel social do professor precisa ser desenvolvida a partir de uma dupla perspectiva que chamarei micro e macro. A microperspectiva tem seu ponto de partida na relação do eu consigo mesmo e, a macro, por sua vez, impõe pensar essa relação com o contexto social mais amplo. Ambas devem se amparar na tese de que a relação do eu consigo mesmo sempre é uma relação social. Tanto Sócrates quanto, principalmente, Rousseau, embora não tenham fechado os olhos para a perspectiva social, não conseguiram expressar metodologicamente a importância do enfoque intersubjetivo na construção da identidade individual. No caso específico de Rousseau, como vimos, ele foi um dos mais fortes precursores, entre os pensadores modernos, da argumentação a favor da base social e do caráter moral da ação humana. O seu projeto de uma educação natural para Emílio ampara-se na formação de um caráter autêntico em oposição à artificialidade e ao egoísmo que são próprios às relações humanas em sociedade. Natural não significa, para Rousseau, como foi muitas vezes interpretado de forma equivocada, algo que está fora ou além da sociedade. Pelo contrário, no conceito natural ele incluía a constante busca humana, levada adiante socialmente, para construir sua identidade consigo mesmo.

No entanto, embora tenham visualizado a dimensão social na formação da relação do eu consigo mesmo, um mais e outro menos, o fato é que, por condicionamentos históricos e filosóficos, tanto Sócrates quanto Rousseau não foram capazes de desenvolver conceitualmente a perspectiva intersubjetivo-linguística e, por isso, não puderam extrair as conseqüências metodológicas e pedagógicas daquele desenvolvimento. Enquanto Sócrates indica claramente, como vimos, o diálogo como recurso pedagógico, para o acesso à relação do eu consigo mesmo sem tratar diretamente da dimensão social constitutiva desse diálogo, poder-se-ia dizer que Rousseau pensa nessa dimensão sem conceber o diálogo especificamente como um recurso. Essas ausências no pensamento, tanto de um como de outro, passam a ser completadas progressivamente pelos pensadores subseqüentes, culminando, no século XX, com várias formulações teóricas sobre a intersubjetividade.

Sem poder tratar de todas elas, quero me reportar apenas a uma que, ao ser pioneira, desencadeou, depois, inúmeras investigações nos mais diversos campos, como na filosofia social, psicologia social, teoria sociológica e, também, no domínio pedagógico. Estou me referindo aqui ao interacionismo simbólico desenvolvido pelo pensador americano Georg Hebert Mead. Tendo desenvolvido parte de seus estudos também na Alemanha, Mead teve condições de confrontar o behaviorismo reinante nos meios acadêmicos de sua época com a perspectiva idealista alemã, principalmente com a filosofia hegeliana, com a qual ele havia se defrontado longamente. O conceito-chave de seu pensamento que nos interessa agora é o da individuação social. Com tal conceito ele nos oferece um enfoque produtivo para se compreender o processo formativo de identidades individuais e coletivas evitan-

do, ao mesmo tempo, cair em um daqueles dois tipos de reducionismo metodológico já indicados anteriormente: no individualismo ou no coletivismo.

Mead discute o conceito de individuação social no contexto de sua opção metodológica mais ampla, elaborado em consonância com a tradição behaviorista de sua época, segundo a qual o conceito de comportamento desempenha um papel importante. Ele interpretará a “relação do eu consigo mesmo”, primeiramente, nos moldes do “comportar-se consigo mesmo”, dizendo que esse só pode ser apreendido adequadamente como um “falar consigo mesmo”, cuja construção social é sua condição de possibilidade. O conceito de comportamento advém claramente daquela influência darwinista, marcante nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, que chega não só ao behaviorismo como também ao pragmatismo. Com essa influência, ambas as tradições formulam, cada uma a sua maneira, uma teoria da ação que compreende o ser humano como um grande organismo vivo que se comporta reagindo diante de estímulos provindos do meio. Partindo daí, Mead compreenderá a ação humana como um comportamento baseado no mecanismo estímulo-reação, com a diferença básica de que tal mecanismo é constituído pelo emprego humano de símbolos significantes. Trata-se, portanto, de um comportamento que não é meramente mecânico, mas fundamentalmente inteligente. A contribuição de Mead consiste, nesse ponto, em pensar a ação humana como uma estrutura constituída por símbolos significantes, os quais ele concebe, diferentemente do behaviorismo ortodoxo (Watson) como gestos que possuem uma significação e, por isso, expressam muito mais do que simples impulsos. (DALBOSCO, 2004c, p. 173).

Essa sua teoria da ação está na base de seu conceito de individuação social e principalmente de sua idéia de intersubjetividade. Porque o ser humano possui a capacidade de empregar expressões lingüísticas com significado, ele desenvolve, simultaneamente, também a capacidade de se colocar na posição de uma segunda pessoa e assumir em sua própria ação a atitude do outro. Implicada aí está a tese de que o ser humano (e isso vale de modo especial para se pensar a formação da criança) aprende a conceber-se a si mesmo desde a perspectiva normativa de seu defrontante, isto é, por meio da capacidade humana de internalizar em sua própria ação o comportamento dos outros. Trata-se de um processo de individuação social porque a construção da identidade individual ocorre por meio dessa capacidade de internalizar, por meio da linguagem, a atitude do outro, deixando-se influenciar por ela, ao mesmo tempo em que também a influencia. O diálogo do eu consigo mesmo passa a ser pensado então nestes termos.⁴

.....
⁴ Na linguagem técnica de Mead, a relação do *Self* consigo mesmo passa a ser pensada a partir de sua dupla estrutura, o *I* e o *Me*, ambos representando o aspecto individual (internalizado) e social (externalizado) de sua atitude defrontante com os outros, a partir da qual ele constrói sua individualidade. Ele oferece um tratamento mais sistemático dessa duplicação do *Self* em *I* e *Me* principalmente nos parágrafos 22, 25, 27 e 35 de seu livro *Mind, Self & Society*. (MEAD, 1967).

PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA RELAÇÃO DO EU CONSIGO MESMO

Com essa reconstrução rápida e livre desse aspecto do pensamento de Mead alcançamos então a condição que nos permite tratar agora do papel social do professor. O enfoque de Mead abre a possibilidade de se pensar a constituição da ação humana enquanto processo individual que se constrói socialmente mediado pela interação lingüística. Isso significa, para a análise do papel social do professor, que o mesmo deve ser pensado, como já indicado anteriormente, a partir das perspectivas macro e micro. Quando vista sob a macroperspectiva, a discussão sobre o papel social do professor exige o desencadeamento de um processo formativo que dê conta de um conceito atualizado de sociedade, capaz de incluir nele um diagnóstico de seus principais problemas e desafios e que possa oferecer, concretamente, subsídios para se pensar a relação do professor e da escola na qual trabalha com o contexto social mais amplo, incluindo nele, além do poder político, o papel e a força que outras instituições exercem na escola e que interferem também no trabalho profissional desempenhado cotidianamente pelo professor. Mas se trata não só de um conceito sociológico empírico de sociedade, que, sem dúvida, permite visualizar o ser humano na concretude de suas relações histórico-sociais, construídas no jogo de forças que se processa no interior de suas instituições, mas também ético-normativo, que possa indicar um horizonte de dever-ser para o qual o ser humano possa caminhar, enquanto ser pertencente a uma espécie que, como um todo, forma a idéia de humanidade. Ora, é justamente essa idéia de humanidade que se coloca contrafaticamente ao conceito de homem e de sociedade, historicamente existentes, pois sem esta possibilidade contrafática, o professor permaneceria esmagado pelo peso maçante da cotidianidade de seu ofício.

Sob a microperspectiva, trata-se de pensar o papel social do professor a partir de sua relação com seus alunos e colegas, ou seja, de sua ação no universo escolar interno. É nesse contexto que o professor está obrigado, imediata e cotidianamente, a desenvolver seu papel social. Muitas vezes incorreu-se no erro de deslocar completamente o enfoque desse universo para fora da escola, pensando que seu papel só poderia ser desenvolvido enquanto ação político-partidária, desvalorizando-se ou enfraquecendo-se, com isso, na maioria das vezes, aquele conjunto de ações concretas voltado para a aquisição e construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, que desembocaria, em última instância, na valorização dos conteúdos. O enfoque micro não ocorre – é preciso insistir, no entanto, mais uma vez nesta idéia – desconectado do contexto de vida mais amplo do professor, como se esse pudesse, ao entrar no pátio da escola, por exemplo, se desfazer imediatamente de seus problemas e aflições familiares e sociais. Isso mostra, ao menos, que a vida é uma totalidade ou uma unidade de diferentes fatores e perspectivas e o não-funcionamento adequado de um deles interfere evidentemente nos outros.

Mas isso põe também uma dupla exigência: por um lado, que o professor alcance, por meio de sua própria experiência profissional escolar e de seu convívio cotidiano com seus alunos e colegas, uma certa maturidade que lhe permita, em certo sentido, se distanciar no “ato de ensinar” de suas preocupações e aflições mais imediatas, uma vez que sem tal distanciamento o exercício da docência ficaria prejudicado. Por outro, a necessidade de se criar um ambiente de trabalho favorável que oportunize a reflexão crítica, honesta e amigável, também sobre os próprios problemas individuais e sociais, mas, sobretudo, em relação às dificuldades oriundas da prática pedagógica. Aqui se localiza, sem dúvida, um dos maiores desafios para o exercício do papel social e profissional do professor: a criação de espaços públicos, orgânicos e democráticos no interior da escola e/ou a consolidação dos já existentes para provocar o confronto permanente e sistemático de idéias. Tais espaços são importantes, por um lado, pedagogicamente, para mostrar na prática que o próprio professor é um sujeito capaz e necessitado de aprendizagem e, por outro, eticamente, para a formação do caráter do próprio professor, no sentido de que através da discussão pública realizada no grupo ele tenha a oportunidade de se confrontar com o jogo artificial e desonesto, baseado nas aparências, na mentira e no engano, que marcam as relações sociais contemporâneas, estimuladas por um ambiente de competição ambiciosa e selvagem que também forma as instituições, inserindo-se no interior da escola e cristalizando-se no próprio comportamento de professores, alunos e funcionários.

De outra parte, o desempenho do papel social do professor, sob a perspectiva interna da escola, tem a ver principalmente com a questão da apropriação e construção do conhecimento. Isso implica, obviamente, o bom domínio do conteúdo por parte do professor, condição essa que é indispensável para o exercício maduro e responsável de sua profissão. O professor que não é qualificado profissionalmente terá inúmeras dificuldades a mais para exercer satisfatoriamente sua profissão, também vendo enfraquecido, com isso, o direito às suas outras reivindicações. Por isso, na atual conjuntura e do ponto de vista político, a reivindicação justa por melhores salários também deve vir acompanhada de um plano sério e detalhado de qualificação docente, incluindo nele, além de iniciativas governamentais oficiais, pequenas iniciativas espontâneas de formação permanente no interior da escola, levada adiante pela constituição e consolidação de grupos de estudo, pela disciplina diária de leitura e pela iniciativa concreta de tornar a prática pedagógica cotidiana uma experiência permanente de investigação, a começar pela observação e anotação sistemáticas do fazer pedagógico diário ou semanal, orientadas por roteiros.⁵

Nesse contexto, como base geral para sustentação dessa aquisição do conhecimento, deve estar um procedimento ético que exige, segundo penso, um bom

.....
⁵ Sobre os esforços no sentido de formar um professor pesquisador veja-se, entre nós, os diferentes trabalhos desenvolvidos por Benincá e seu respectivo grupo de pesquisa, desde o início dos anos 90 do século passado.

domínio de conhecimentos sobre o processo da formação cognitiva da criança e o maior número de informações possível sobre o conjunto de fatores que influenciam a formação de sua identidade pessoal. Por mais que o desenvolvimento das teorias pedagógicas tenha alcançado um nível razoável que permita pensar e planejar os conteúdos, considerando, de modo geral, a faixa etária e sua correspondente maturidade cognitiva e capacidade de aprendizado do educando, é de fundamental importância que a formação docente esteja embasada por boas noções sobre o processo cognitivo infantil. Eu diria até mais: os professores do Ensino Fundamental e Médio precisam construir conhecimentos através de processos investigativos empíricos e teóricos não só sobre como se desenvolve e funciona a mente de uma criança, para poder pensar adequadamente as estratégias e conteúdos pedagógicos que também sejam provocadores de suas capacidades cognitivas, como também e, principalmente, formular um conceito adequado da própria infância, enquanto um período fundamental na vida do ser humano e, por isso, digno de ser vivido pela criança como infância e de também ser assim tratado pedagogicamente. Isso requer, entre outras exigências, que o professor procure compreender a criança em seu mundo e não só querer tratá-la como um pequeno adulto em formação.

Enfim, para concluir, considero como um dos desafios mais importante para que o professor possa desempenhar seu papel social na escola de forma profissional, a formulação de um conceito adequado de infância, mas não só do ponto de vista cognitivo-pedagógico, isto é, ter conhecimentos de como a criança aprende, senão também, assumir uma postura ética que dê conta da dimensão propriamente humana da criança, ou seja, de querer conhecê-la em seu mundo, buscando saber quem ela é, com quem vive e o que deseja. Penso que essa seja uma perspectiva promissora de respeito à própria criança que exige, no entanto, que nos desfaçamos daquela tendência natural que possuímos, enquanto adultos, de querer moldá-las a nossa imagem e semelhança. Essa tendência já foi duramente criticada pelo próprio Rousseau, ainda no século XVIII, quando afirmou, nas páginas iniciais do *Émile*, que se quisermos ser bem-sucedidos pedagogicamente, devemos evitar a todo custo o desejo de querer adestrar a criança “como um cavalo de picadeiro” ou querer moldá-la “como uma árvore de nosso jardim”. (ROUSSEAU, 1992, p. 9).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CASSIRER, E. *A questão de Jean-Jacques Rousseau*. In: QUIRINO, C. G.; SOUZA, M. T. S. R. *O pensamento político clássico*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980, p. 379-418.

- DALBOSCO, C. A. G. H. Mead e o problema do modelo reflexivo da autoconsciência: considerações introdutórias. In: MÜLLER, M. C.; CENCI, E. M. (Org.). *Ética, política e linguagem: confluências*. Londrina: Edições Cefil, 2004c. p. 155-181.
- DALBOSCO, C. A. Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit. Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant. *Pädagogische Rundschau*, n. 58, p. 385-400, 2004a.
- DALBOSCO, C. A. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, 2004b.
- DALBOSCO, C. A. Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau. In: DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H.G. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: Ed. da UPF Editora; São Paulo: Cortez, 2005. p. 70-103.
- DALBOSCO, C. A. *Teoria da determinação racional da vontade no livro IV do Émile*. Passo Fundo, 2005a. Mimeografado.
- HABERMAS, J. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- HANSMANN, O. (Hrsg). *Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2002.
- KERSTING, W. *Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags*. Darmstadt: WB, 1994.
- KRECKEL, R. *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt: Campus, 1982.
- MEAD, G. H. *Mind, Self & Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1967.
- PAVIANI, J. *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social (1757): discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril cultural, 1978. (Coleção dos Pensadores).
- ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard; Bibliothèque de la Pléiade, 1959-1995. 5.v.
- TAYLOR, C. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.