

Tributo ao professor como educador e suas habilidades formadoras

RENATO NUNES BITTENCOURT*

Resumo

O artigo aborda alguns aspectos de minha formação educacional no período colegial, apresentando a importância do conhecimento filosófico e temas reflexivos afins na minha juventude, características que marcariam minha atuação profissional posterior como professor e minhas concepções sobre a natureza da docência.

Palavras-Chave: Educação; Formação; Cultura; Didática; Emancipação.



* **RENATO NUNES BITTENCOURT** é Doutor em Filosofia pelo PPGF-UFRJ/Professor da FACC-UFRJ.



A filosofia, se não pode responder a tantas perguntas como gostaríamos, tem pelo menos o poder de fazer perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha repousando imediatamente sob a superfície mesmo nas coisas mais comuns da vida cotidiana (RUSSELL, 2008, p. 78).

Introdução

No dia 15 de outubro celebramos o Dia do Professor, figura fundamental para a formação educacional do ser humano no seu processo de participação na esfera sociopolítica, mas que cada vez mais é desqualificado profissionalmente, socialmente, moralmente, politicamente, em uma lista negativa que não se encerra.

A profissão docente na sociedade tecnocrática está espremida por duas forças opressivas: a mercantilização educacional que submete o conhecimento ao crivo econômico, e o reacionarismo sociopolítico que ousa lançar a cultura no obscurantismo da barbárie. O desprestígio profissional afasta muitas inteligências da carreira

docente, privando o mundo educacional de contribuições excelentes. Muitos projetos pessoais são enfraquecidos pelas barreiras ideológicas e materiais que são impostas pela estrutura reativa de nossa organização societária, refratária ao esclarecimento intelectual como exercício de compreensão das contradições da realidade. Contudo, a mesma opressão que esmaga a vida do professor é também o estímulo para a superação e destruição dessas adversidades estruturais rumo ao progresso da cultura crítica contra todas as barbáries. Por conseguinte, apesar de apresentarmos as misérias institucionais que afetam a carreira docente e sua dignidade profissional, a tarefa que nos cabe é apresentar saídas revolucionárias

para essa situação degradante, simultaneamente ao fato de exaltarmos seus méritos inquestionáveis em prol da formação de uma sociedade reflexiva e criativa de vida plenamente afirmativa.

Nesse escrito dedicado ao dia do professor apresento reminiscências de minha formação intelectual pré-universitária graças ao conhecimento compartilhado por meus professores de outrora e suas influências em meu processo de amadurecimento intelectual, assim como minha compreensão filosófica sobre o ofício educacional e os desafios para o porvir em minha trajetória, comum a de muitos outros inúmeros colegas engajados pela realização de uma práxis educacional comprometida com a liberdade política e com a afirmação da singularidade pessoal

Tributo aos formadores

Toda a minha trajetória de estudante universitário foi realizada na UFRJ (bacharelado, licenciatura plena, mestrado e doutorado em Filosofia), e uma das particularidades de minha formação acadêmica consiste em se interessar profundamente por diversos outras áreas de atuação, como Sociologia, Ciência Política, Economia, Psicologia, Literatura, Direito, Comunicação, Administração, dentre outras mais. Considero que um pesquisador de Filosofia jamais pode se encerrar obtusamente no processo de especialização intelectual em um autor ou um problema, sob o risco de esterilização do pensamento criativo. Se as pesquisas acadêmicas de mestrado e de doutorado em Filosofia exigem a segmentação temática e sua inerente especialização, o mesmo não pode se repetir na atuação intelectual do filósofo. A complexidade dos problemas do mundo exige a ampliação dos horizontes do pensamento, e quem

insiste em se focar em perspectivas epistemológicas restritas corre o risco de transmitir suas ideias autocentradas para um restrito círculo de eleitos, perdendo qualquer conexão com as demandas concretas da realidade.

Durante anos lecionei disciplinas de Filosofia e outras afins para turmas de Comunicação e de Administração, dois cursos acadêmicos fundamentais para minha realização profissional. No âmbito da Comunicação concretizei o projeto multidisciplinar que me orienta intelectualmente, e na dimensão da Administração apliquei essa herança crítica. Como professor do curso de Comunicação Social da extinta Faculdade CCAA me empenhei para formar profissionais comprometidos com a democracia radical, o esclarecimento público e a denúncia do modo de vida alienado no qual vivemos no regime da sociedade de consumo capitalista. Como professor do curso de Administração da UFRJ meu trabalho consiste em promover a desmistificação da lógica mercantilista que perpassa nossa estruturação societária em prol de uma governança avessa aos dispositivos plutocráticos, de modo a criarmos uma organização política destruidora da onipotência empresarial.

Elencar os nomes de todos os professores que passaram por minha vida educacional é uma tarefa hercúlea e exigiria um testemunho que supera os limites de um artigo acadêmico. Mesmo pecando por algumas inevitáveis omissões, publicamente faço a celebração daqueles que, em meus anos de estudante colegial, mais lançaram questões, problemas ou exercícios que marcaram profundamente minha formação e que estimularam meu apreço pela multidisciplinaridade, cujas lembranças se fazem presente no meu próprio exercício docente em vigor.

Meus primeiros contatos estudantis com os conteúdos filosóficos ocorreram nos meus estudos ginasiais, mais precisamente no extinto Colégio Gama Filho, em 1991, na 5ª Série do Ginásio, quando a disciplina de Moral e Cívica, resquício da Ditadura Militar, ainda se encontrava na grade curricular dessa instituição de ensino. Rizza Cavalcanti era a nossa professora, e sua maestria docente retiraram dos conteúdos pedagógicos dessa disciplina os seus traços caracteristicamente conservadores e ufanistas, enfatizando os problemas éticos e sociais da constituição política da vida humana em seus traços ontológicos e concretos, circunstância que me permite afirmar que a partir de então eu fora efetivamente iniciado no conhecimento filosófico. Diversos temas marcaram minha consciência adolescente, como, por exemplo, a questão da busca humana pela felicidade, o problema da liberdade ou o desenvolvimento da ação cidadã. Essas experiências intelectuais durariam até 1993, quando a disciplina de Moral e Cívica foi retirada da grade curricular da instituição.

Em 1998, já na 2ª série do Ensino Médio, a disciplina de Filosofia despontou como tal em minha formação educacional, ministrada pelo professor Marcos Vargas, que apresentou no decorrer do ano letivo uma metodologia histórica das problematizações filosóficas, utilizando-se perspicazmente de diversos recursos didáticos como histórias em quadrinhos, letras de músicas ou filmes para explorar os problemas filosóficos de maneira envolvente para a turma ávida por emoções espetaculares.

O meu apreço desde a adolescência pelas problematizações filosóficas foi também potencializado pela atmosfera aberta ao estudo no ambiente

doméstico. Meu pai, Paulo Roberto Bittencourt, médico de profissão, se aventurara em dado momento de sua vida nos estudos filosóficos, e eu absorvi essas questões em minha intensa adolescência, lendo alguns manuais, coletâneas, manuscritos e outros textos. Quando, após muitas hesitações acerca da minha escolha profissional no exame de vestibular, finalmente decidi pelo curso de Filosofia, recebi apoio incondicional dos meus pais, circunstância crucial em uma realidade social que tanto deprecia carreiras universitárias consideradas como desprovidas de rentabilidade. Muitos amigos ironizaram tal escolha, afirmando maldosamente que eu morreria de fome. Ora, de que adianta fazer um curso universitário apenas pelo ímpeto de enriquecer sem que haja a realização pessoal?

Diversas outras disciplinas colegiais foram fundamentais para minha formação intelectual. Da Língua Portuguesa, Literatura e Redação eu absorvi o gosto pela escrita, pela análise textual, pelo conhecimento das estruturas linguísticas, professores excelentes como Renato Barroso, Célia Franco, Rosa Maria Ferrão e Jorge Valentim foram cruciais para esse resultado excelente. Da História destaco o apreço pelas narrativas sobre os processos das formações sociais, as revoluções e as guerras, pelas aulas de Mirian Brito Arcieri, Sá Freire, Saumir Portugal e Roberto Guidoreni. Da Geografia guardo em especial as análises sobre geopolítica da era moderna, e rendo tributo ao saudoso professor Sérgio Arthur Azevedo e ao professor Arnaldo Melo. Da Biologia o conhecimento sobre questões fisiológicas sob a condução empolgante da professora Maria Bethânia Marques Melo. Nas línguas estrangeiras, Maria Helena Santos, Rita Gitahy e Leila

Borges (Inglês) e Gleise Oliveira (Espanhol). Da Educação Física a compreensão da imanência da corporeidade, o caráter lúdico do esporte, a ética da superação dos limites pessoais pela determinação e o espírito de coletividade, pelas atividades inesquecíveis propostas por Jeferson Retondar e Marcos Monte-Mor. Nas aulas de Teatro o florescimento e a expressão do potencial criativo guardado no âmago pela direção de Daisy Oliveira Sousa. Em todas essas atividades pedagógicas encontrei elementos filosóficos que estimularam minha consciência a conceber a reflexão sobre a realidade da vida de maneira multidimensional.

Outras disciplinas apresentaram menor impacto na escolha de minha atuação profissional, mas também se evidenciaram fundamentais em minha formação educacional, de modo que o reconhecimento pelo mérito pedagógico dos meus professores nem por isso deixa de se manifestar nesse escrito, pois a dignidade profissional desses educadores também serve de exemplo para minha própria carreira docente. Por conseguinte, cito na Matemática os nomes de Rumomar Modesto e Manuel Ambrósio, na Química, Lauret Miranda, Jurema Camillo, Samira Portugal e Oscar Halac, na Física Osimar Camillo da Matta e Celso Netto. Afinal, um discurso filosófico pautado pela imanência, tal como desenvolvo em minha atuação docente, não pode jamais descurar de estabelecer diálogos com as ciências, com a Matemática, com a Química, com a Física, com a Biologia.

Não há palavras adequadas para agradecer aos meus professores formadores por todo o aprendizado adquirido e por encontrar em suas trajetórias profissionais exemplos edificantes para minha própria atuação

hoje também como um professor que vivenciou diversas experiências pedagógicas nas mais diversas instituições de ensino.

A natureza da docência e seus problemas estruturais

Considero que o exercício do magistério é como uma atividade extática, pois no processo de condução da aula toda a realidade externa da vida concreta do professor é esquecida, e somente os conceitos, problemas e situações se manifestam na consciência e no discurso do professor comprometido com a transformação da forma de pensar e de agir dos seus estudantes. Segundo Erich Fromm,

Conhecer significa penetrar através da superfície, a fim de chegar às raízes, e, por conseguinte, às causas; conhecer significa “ver” a realidade em sua nudez. Conhecer não significa estar de posse da verdade; significa penetrar além da superfície e lutar crítica e ativamente a fim de se aproximar cada vez mais da verdade (FROMM, 1987, p. 56).

O conhecimento está para além do conceito de verdade, pois este não se filia apenas a dispositivos epistemológicos, mas também morais. Conhecer também implica a compreensão global do erro, do falso, do fracasso, do mal, instâncias vituperadas pela tradição normativa da moral. Conhecer é assim um processo extramoral, pois sua meta autêntica é potencializar a vida, e não negar sua imanência criadora.

Johann Gottlieb Fichte apresenta uma belíssima apresentação acerca da natureza do homem sábio e seu papel na transmissão da verdade:

Estou chamado a dar testemunho da verdade. Minha vida e meus destinos nada importam; já os

efeitos de minha vida importam infinitamente. Sou um sacerdote da verdade. Estou a seu soldo. Obriguei-me a tudo fazer, ousar e sofrer por ela. Se por sua causa devesse ser perseguido e odiado, se mesmo devesse morrer ao seu serviço, o que teria feito de extraordinário, o que teria feito além do que simplesmente tinha de fazer? (FICHTE, 2014, p. 77).

Apesar de reconhecer o brilho retórico desse discurso, não considero que necessariamente a verdade seja o estofado da ação educacional do professor em seu exercício docente. Fichte faz do homem sábio uma espécie de perpetuador da tradição religiosa fundamentada teologicamente na crença na verdade transcendente, comandado interiormente pelo princípio formalista do dever. Contudo, a defesa da atuação corajosa do homem sábio contra as forças obscurantistas da sociedade em nome do esclarecimento público é extemporaneamente pertinente, pois muitas inteligências ao longo da história da humanidade sofreram todas as sortes de atribuições perpetradas pelas forças reativas contrárias ao progresso do conhecimento. Conforme argumenta Gaston Bachelard, “Que seria uma razão sem possibilidades de pensar? A pedagogia da razão deve pois aproveitar as possibilidades do pensar. Deve procurar a variedade dos pensamentos, ou melhor, as variações do pensamento” (BACHELARD, 1987, p. 135-136).

Educar se configura interiormente como um gozo intelectual para o professor, pois a intensidade do processo de transmissão do saber como um exercício de construção coletiva de conhecimento dignifica e vivifica a totalidade do ser docente. Todas as atribuições concretas da vida prosaica são momentaneamente suspensas quando, no ato de ensinar, estamos

imbuídos pelo poderoso amor ao saber que modifica as bases alienadas da vida lesada pela reificação social. Obviamente que as contradições pessoais fazem parte da integralidade de um professor e elas influenciam na sua atuação profissional, inclusive prejudicando o seu rendimento pedagógico quando se tornam desagradavelmente irresolúveis, e tais circunstâncias afetam a qualidade das suas aulas e quiçá de sua carreira como um todo. Para Maurice Tardif,

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2014, p. 240).

Quando se manifesta no âmago do professor o ímpeto para se ministrar uma aula impactante que chacoalhe as consciências estudantis, o período de tempo no qual os conteúdos pedagógicos são transmitidos se torna um processo de eliminação psicofísica dos transtornos particulares que afetam a vida concreta do docente, estimulando-o a encontrar meios especiais para superar suas próprias adversidades pessoais.

Claudino Piletti argumenta que “O professor não tem vida fácil porque, mais do que saber, precisa produzir fome do saber. Com sua maneira de ensinar, ele precisa despertar no aluno a fome do saber” (PILETTI, 2015, p. 18). Isso não significa que o professor deva espetacularizar a estruturação do seu método pedagógico para agradar ao alunado. Cabe ao professor ser espontâneo, apresentar didaticamente seu próprio âmago intelectual conforme os conteúdos pedagógicos concernentes ao momento do ato de ensino. Existem

momentos de austera seriedade e momentos de irônico sarcasmo no processo didático, e saber dosar as duas instâncias é o crivo da perspicácia docente. Conforme argumenta Maurice Tardif,

A razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. Nesse sentido, ela difere, e profundamente, da racionalidade científica e técnica, a qual está voltada para a objetivação e para a manipulação dos fatos (TARDIF, 2014, p. 221).

O professor conduzido pelo elã da atividade educacional encontra no ato da aula a tonificação das suas capacidades criativas de articulações conceituais, tal como um virtuose do intelecto excitado ao máximo das suas capacidades criativas. As ideias afloram na consciência como chamas que ardem no íntimo do professor, exigindo sua enunciação ordenada conforme os princípios da racionalidade discursiva, de modo a tornar as ideias inteligíveis para o alunado. Ainda segundo Maurice Tardif,

Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la (TARDIF, 2014, p. 120).

Não poder ensinar se converte em terrível angústia para o professor comprometido com a emancipação intelectual da humanidade, pois a transmissão do saber fica recalcada em

seu íntimo, exigindo sua libertação. Eis a grande conjugação entre paixão e razão no exercício do magistério, pois uma aula puramente técnica torna-se enfadonha e fria, e uma aula puramente passional torna-se panfletária e histriônica. Na articulação das duas instâncias encontramos as condições convenientes para o sucesso didático. Conforme Paulo Freire, “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2006, p. 104).

A preparação didática de uma aula é obviamente importante, mas não convém que o professor se fie piamente nos recursos externos ao seu intelecto, sob o risco de não saber lidar com as contingências que o deixam em situação constrangedora quando se torna incapaz de driblar adversidades práticas usuais no cotidiano educacional. Para além da capacidade performática e habilidade no uso dos recursos técnicos disponíveis, o professor de sucesso deve também dar vazão aos seus instintos criativos, circunstância que amplia sua satisfação pessoal e sua potência de agir. Para José Carlos Libâneo,

O trabalho do professor não se presta a análises meramente quantitativas, não é uma profissão no qual basta seguir uma sequência de atos automatizados. Boa parte das ações docentes não está constantemente sob o controle da consciência porque resultam de modos de agir e hábitos já consolidados. Além disso, há uma boa dose de imprevisibilidade e improvisação (LIBÂNEO, 2015, p. 212).

Nessas condições, podemos afirmar que a atividade docente encontra diversas analogias com o trabalho artístico, que exige a liberdade de execução sem

entraves moralizantes, aliada, todavia, a uma poderosa disciplina técnica, capacidade de concentração e foco mental, assim como um forte senso de administração pessoal das suas pulsões vitais. Um musicista muitas vezes executa composições de cor, sem se fiar visualmente nas partituras, pois já conhece toda a estrutura orgânica da peça musical interpretada. Um ator decora seu texto e nem por isso faz um trabalho alienado, pois nesse processo o conteúdo dramático é internalizado em sua consciência, estimulando afetos e disposições corporais. Da mesma maneira o professor que conhece a construção textual de um autor ou um tema a ser abordado desenvolve mentalmente toda a teia narrativa a ser problematizada com a sua turma, de modo que não pauta continuamente sua atividade pedagógica nos instrumentos tecnológicos, fazendo uso parcimonioso dos mesmos. Um professor que não consegue lecionar sem o uso de Data Show certamente possui os seus méritos intelectuais, mas é profissionalmente limitado, pois perdeu a capacidade criativa da improvisação e da transformação positiva das contingências. Nada como um quadro no qual o professor possa expressar por escrito suas palavras, quando não faz uso hegemônico da oralidade, dimensão perdida na era da tecnocracia que tanto glorifica os recursos eletrônicos como sinal de competência do professor.

Émile Durkheim apresenta uma contundente exposição sobre o ofício do professor e toda fundamentação moral que se encontra em sua atuação docente:

Não é de fora que o professor pode adquirir a sua autoridade, mas sim de si mesmo: ela só pode ter origem em uma fé interior. Ele deve criar, sem dúvida, não em si mesmo ou nas qualidades superiores de sua inteligência ou coração, mas sim na

sua tarefa e na grandeza da mesma. O que constrói a autoridade que impregna tão facilmente a palavra do eclesiástico é a elevada ideia de que ele nutre a respeito de sua missão, pois ele fala em nome de um deus do qual ele se sente mais próximo do que a multidão dos profanos. O professor laico pode e deve alimentar um pouco desse sentimento. Ele também constitui o órgão de uma grande entidade moral que pertence a um nível superior: a sociedade (DURKHEIM, 2012, p. 72)

Durkheim chancela em seu discurso a figura normativa do professor (certamente perdida na atual conjuntura tecnocrática, que, nesse atual contexto ideológico, retira do professor tanto sua autoridade inquestionável como a sua função de comunicador dialético que estimula a cada estudante adquirir o autoconhecimento e as contradições da realidade concreta), elevando-o ao pedestal da sacralidade, o que não me permite concordar com seu juízo. Todavia, reconheço que o professor possui a qualidade da vocação tal como exposta por Durkheim. Porém, a vocação profissional do docente existe, mas não é um atributo “metafísico”, como se o sujeito já nascesse com essa disposição iluminada para o magistério. Assim como existem pessoas que se realizam como médicas, advogadas, psicólogas, gestoras, assim também há aqueles que encontram sua satisfação profissional como professoras, pesquisadoras. É a própria construção pessoal do sujeito em sociedade que lhe estimula o apreço pela vida docente. Por conseguinte, cai por terra a noção quimérica da atuação profissional do educador como um ofício devocional em favor da instrução dos alunos.

Educar não é um ato abnegado de negação da própria vontade, tal como o imaginário social insiste em

compreender a vida do professor, que busca não apenas o reconhecimento profissional no seu ofício, mas também o justo pagamento por seus esforços no exercício das suas funções pedagógicas, assim como condições materiais adequadas para a realização das suas atividades educacionais, comumente adversas em uma estrutura social que tanto desvaloriza o processo formativo como cultivo da criticidade. De acordo com Moacir Gadotti,

A escola tornou-se válvula de escape da sociedade opressiva. E quem está suportando a pressão é o professor. Os professores deveriam, por isso, lutar por um adicional no seu salário, uma taxa de insalubridade, decorrente de um sistema social em decomposição (GADOTTI, 1987, p. 125).

A mentalidade reacionária proclama estupidamente que o professor deve aceitar as condições comumente degradantes na qual vive e desempenha as suas atividades profissionais (salários baixos, assédios de todos os tipos, dentre outros casos aviltantes); tanto pior, se porventura o professor não está satisfeito com essa situação, que procure outro emprego. Esse posicionamento extremamente reativo não compreende a absurdidade de tal discurso: se tal maneira de pensar fosse universalizada, os policiais deveriam aceitar como algo natural, como algo do ofício, o fato de se morrer em combate nos seus confrontos com os criminosos.

O professor na era da barbárie institucionalizada se transformou no receptáculo de todos os males sociais, absorvendo o ressentimento e a reatividade da mediocridade obscurantista contra o pensamento crítico e formativo. Pautado nesse fenômeno da sociedade administrada, Adorno considera que “O professor é o herdeiro do monge; depois que este

perde a maior parte das suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizam o ofício do monge é transferido para o professor” (ADORNO, 1995, p. 102-103). Outrora reconhecido como uma autoridade intelectual chancelada pelo poder estatal, não raro servindo como legitimador do mesmo, o professor na ordem tecnocrática paulatinamente perde sua dignidade e sua credibilidade, pois seu discurso reflexivo se contrapõe ao caráter unidimensional da vida vazia dedicada ao consumismo, ao narcisismo e ao processo idiota de despolitização da consciência crítica. O sonho da temerária mentalidade bárbara consiste em, no porvir, substituir a presença concreta dos professores no processo educacional por recursos tecnológicos imputados como mais eficientes para a transmissão dos conteúdos pedagógicos. De acordo com Moacir Gadotti,

A educação é atualmente um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca; educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou parte dele para construir outra coisa (GADOTTI, 1987, p. 18).

Considera-se no senso comum que o exercício do magistério não é um trabalho de fato. A clássica desvalorização da atividade laboral em favor da atividade mental é um preconceito decorrente da incapacidade de se reconhecer a unicidade da ação humana: quando se pensa, se pensa de corpo e “alma”, quando se atua, se atua de corpo e “alma”. Não existe qualquer separação real entre o mental e o carnal, ambos fazem parte do mesmo processo

imane. O professor quando leciona, quando se prepara didaticamente, quando estuda, quando pesquisa, quando reflete, quando se desloca para o seu local de trabalho, quando enfrenta o trânsito, faz uso das suas energias metabólicas, e se desgasta psicofisicamente tal como qualquer outra modalidade de trabalhador. As condições físicas são fundamentais para o sucesso da atividade educacional do professor, pois seu intelecto não é uma substância separada angelicamente de sua corporeidade, tal como talvez muitos alheios ao mundo do ensino acreditem em sua dócil ignorância.

No regime capitalista e sua supervalorização das atividades imputadas como geradoras de riquezas monetárias, a profissão docente é desconsiderada axiologicamente justamente por sua pretensa incapacidade de produzir lucro. O erro crucial da ideologia capitalista é precisamente o de imputar como rentável apenas a produção material de riqueza e as atividades especulativas da bolsa de valores, commodities, debentures e negócios afins, sendo assim tacanhamente incapaz de compreender que a produção social de conhecimento é, por excelência, a forma de capital mais poderosa, inclusive capaz de transformar a ordem política mediante a conscientização pessoal através do seu empoderamento intelectual. Conforme argumenta Susana Sacavino,

Uma educação que promova o empoderamento deverá fortalecer as capacidades dos atores – individuais e coletivos – em nível local e global, nacional e internacional, público e privado, para sua afirmação como sujeitos no sentido pleno e para a tomada de decisões. Não é algo que possa ser feito a alguém por outra pessoa ou

grupo. Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorece transformações explosivamente criativas e libertadoras (SACAVINO, 2000, p. 47).

Por isso a educação compreendida como exercício político de emancipação social não é valorizada como tal na dinâmica capitalista, apenas os seus ganhos como produto para consumo para uma grande massa social que deseja adquirir capacitação técnica e acadêmica para sua esperada ascensão profissional sem maiores entraves. A indagação crítica de Fernando Savater é extremamente pertinente:

A educação deve preparar gente apta a competir no mercado de trabalho ou formar homens completos? Deve dar ênfase à autonomia de cada indivíduo, com frequência crítica e dissidente, ou à coesão social? Deve desenvolver a originalidade inovadora ou manter a identidade tradicional do grupo? Atendem à eficácia prática ou apostam no risco criador? Reproduzirá a ordem existente ou instruirá os rebeldes que possam derrubá-la? (SAVATER, 2012, p. 17).

Não podemos negar a importância de que a educação tenha resultados práticos na transformação da vida pessoal do estudante, mas isso não significa sua exclusiva preparação para o mercado de trabalho, perspectiva unidimensional do regime capitalista. Afinal, não existe resultado mais concreto do processo educacional do que mudar a capacidade pessoal de compreender a realidade, de uma perspectiva tacanha e alienada para uma pluralidade perceptiva, ampla, politizada, consciente das contradições intrínsecas do modo de vida da

sociedade tecnocrática. Educação é assim um exercício político de humanização do sujeito, tornando-o aberto para uma gestão social peneira de ética solidária para com seus interlocutores e o meio ambiente. Somente assim podemos de fato postular o desenvolvimento de uma civilização do futuro orientada pelos princípios da comunhão social, dissolvendo os laços do individualismo, do egoísmo e do fetichismo material.

Considerações finais

Em tempos sombrios nos quais a imbecilidade midiática e os ministros filisteus atuam conjuntamente pela morte do pensamento crítico, a atividade reflexiva do professor é imputada como um crime contra o status quo. Os amigos dos tecnocratas da educação temerária são os atores fracassados, as subcelebridades, os pastores rapinantes, os parlamentares reacionários, em suma, todo o esgoto da mediocridade nacional. Agora, mais do que nunca, a truculência fascista encontra espaço aberto para difundir suas sandices sem qualquer espiral do silêncio ou entrave moral para mitigar tais impropérios. Portanto, é imprescindível que os professores se associem politicamente para a luta por afirmação dos seus direitos profissionais e pela reconquista de sua dignidade espoliada, como forma de se frear a barbárie que exala seu aroma necrófilo por todos os cantos. A degradação intelectual pode vencer, mas não convencer, e aos professores cabe que se tornem forças radicais de resistência contra o obscurantismo cultural que se tornou soberano na ordem vigente, puro ressentimento produto de uma mentalidade doentia e impotente. A educação não é apenas uma mudança de consciência, mas uma tomada de poder

contra a barbárie institucionalizada, exigindo assim a ação política transformadora.

Referências

- ADORNO, Theodor. "Tabus acerca do magistério" In: **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 97-117.
- BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do Não: filosofia do novo espírito científico**. Trad. de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1987.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FICHTE, Johann Gottlieb. **O destino do erudito**. Trad. de Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.
- FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.
- PILETTI, Claudino. **A Filosofia e o processo educativo: pensar a educação e educar o pensamento**. São Paulo: Loyola, 2015.
- RUSSELL, Bertrand. **Os problemas da Filosofia**. Trad. de Desidério Murcho. Lisboa: Ed. 70, 2008.
- SACAVINO, Susana. "Educação em Direitos Humanos e Democracia" In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 36-48.
- SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Trad. de Monica Stahel. São Paulo: Planeta, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.