

# A DIMENSÃO ÉTICA DA AULA

## OU O QUE NÓS FAZEMOS COM ELES<sup>1</sup>

Terezinha Azerêdo Rios<sup>2</sup>

1. Artigo publicado em VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, pp. 73-93.

2. Doutora em Educação (USP), é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e autora dos livros *Ética e competência, Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade e Filosofia na escola – o prazer da reflexão*.

*O ensino, como toda prática social, contingente a circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se penetrado por opções de valor e, portanto, é preciso identificar sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na própria atividade, na configuração que adquire a própria prática.*

Angel PÉREZ GÓMEZ

*O melhor do melhor saber é a descoberta de novas e fascinantes parcelas de ignorância.*

Fernando SAVATER

### FAZER AULA: UM DESAFIO

Certa vez, eu fui chamada de “auleira”. Não, não era um elogio. Ao contrário, pretendia ser uma ofensa. Auleiro, para a pessoa que quis me ofender, seria o professor que “só dá aula”. Aquele que não faz pesquisa, que não escreve artigos, que não apresenta trabalhos em eventos científicos, que... é só professor! Embora eu me sentisse mesmo ofendida, procurava retrucar, indagando: como ser chamado de professor sem *dar aula*?

Num *Curso de Atualização para Professores*, parte de um projeto do CENAFOR<sup>3</sup> de que participei como docente, na década de 1980, o primeiro momento tinha como tema a aula. Começávamos, então, com uma provocação. Apresentávamos uma epígrafe:

- Qual é a sua profissão?
- Eu sou professor.
- Ah! então... *o senhor dá aulas!*

E seguíamos, procurando descobrir, desvendar, inventar, o que se esconde por trás dessa palavra pequena e desse gesto enorme.

É esse o meu gesto mais freqüente e meu “identificador” profissional: professora, docente. E gosto de fazê-lo e de refletir sobre ele, reflexão que é também parte dele. Por isso, ao falar dele, aqui,

3. Extinto em 1986, o CENAFOR – Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional foi um órgão do Ministério da Educação. O projeto a que me refiro se intitulava “Desenvolvimento de Recursos Humanos nas Escolas Técnicas Estaduais”. O Curso era denominado “A escola em movimento: o professor e a formação do técnico de 2º. Grau”, e foi realizado em ETES de todo o Brasil.

quero trazer, para partilhar minha reflexão, alguns autores que têm caminhado pelos terrenos da aula e da ética (e por muitos outros terrenos). É como se eu fizesse feito Chico Buarque e “ajeitasse meu caminho pra encostar no deles”.

Admiro muito aqueles que não recorrem a citações quando produzem um texto. Mas também me sinto enriquecida quando sou remetida, por causa de uma citação, a um bom trabalho, a idéias ainda não conhecidas, ao reforço de uma idéia que já andava explorando. Assim, neste texto, vou abusar um pouquinho das citações, na medida em que, com elas, convido para este espaço tanto os “meus” leitores quanto aqueles de quem venho sendo leitora atenta e “aprendente”<sup>4</sup>. E vou trazer também algumas idéias que já andei partilhando em outros textos e que aqui procuro organizar em novo arranjo.

4. Devo agradecer a colaboração valiosa de Elisabete Ferreira Esteves Campos, Lívia Maria Guaraldo, Maria Socorro Lucena Lima e Valéria Cordeiro F. Belletati, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, da USP, que me trouxeram ricas referências de sua própria prática.

A primeira dessas idéias, que vai nortear toda a reflexão aqui proposta, é a de que *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula. Branca Ponce, Roseli Fontana e Sanny Rosa me ajudam a ampliar essa idéia. Diz a primeira:

A primeira dessas idéias, que vai nortear toda a reflexão aqui proposta, é a de que *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula. Branca Ponce, Roseli Fontana e Sanny Rosa me ajudam a ampliar essa idéia. Diz a primeira:

A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática. [...] É uma relação intersubjetiva, supõe portanto a presença de sujeitos interagindo entre si. Em outras palavras, tanto o aluno quanto o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça. [...] Porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental. (Ponce, 1989:77-78).

A referência a níveis pode levar a se concluir que se trata de verticalidade na relação. Não! O que se quer apontar não é um caráter “hierárquico”, mas a especificidade de papéis, marcados pela singularidade dos sujeitos e pelas determinações do contexto social no qual eles se relacionam. É assim que raciocina Roseli Fontana ao afirmar:

[...] os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação

concreta numa escala microscópica.(Fontana, 2001:36)

E Sanny Rosa nos conduz às idéias de horizontalidade e de igualdade na diferença, quando lembra que

o ensino não pode ser “dado”, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo “apresentado” pelo educador, possa também ser “encontrado” a partir da subjetividade do educando (Rosa, 1998:103).

Se eles (os alunos) não encontrarem, não é possível dizer que nós (os professores) apresentamos, realmente. Se eles não aprenderem, será possível dizer que ensinamos? Léa Anastasiou nos traz o termo *ensinagem*, usado

[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (Anastasiou, 2003:15).

O que fazemos quando fazemos a aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? Quando faço tal pergunta, estou me lembrando do aluno que se sente injustiçado e diz: “Viu o que o professor fez comigo?” ou do professor que afirma, quando alguém diz que ele parece cansado: “É isso que os alunos estão fazendo comigo!”. E é claro que me lembro também de meu primeiro professor de Filosofia, Arthur Versiani Velloso, que abriu para mim as portas desse espaço rico e fascinante do conhecimento, e que eu gostaria que estivesse vivo para eu mostrar a ele o que fez comigo, com seu gesto generoso.

Quando fazemos aulas, ensinamos. Há que ter cuidado quando fazemos essa afirmação. Na escola de hoje, na educação contemporânea, o foco privilegiado vai passando a ser a aprendizagem, a perspectiva de “aprender a aprender”. E também a idéia controvertida de que “ninguém ensina nada a ninguém”. E a evocação imediata da proposta de educação que nos apresenta Paulo Freire. Quero entrar nessa conversa na companhia de Guido de Almeida.

## QUEM ENSINA? QUEM APRENDE?

Publicado há mais de 20 anos, o livro de Almeida - *O professor que não ensina* - mantém uma séria e preocupante atualidade. O autor, ao fazer a análise do pensamento de professores apresentado em redações escritas num concurso para o magistério em Minas Gerais, revela o que chama de “*uma visão deturpada e deturpadora da educação e do ensino, (...) uma visão romanceada, folhetinesca, inteiramente anacrônica em relação ao mundo em que vivemos*”. E afirma que não hesita “*nem sequer um minuto em generalizar (suas) conclusões para a realidade brasileira*” (Almeida, 1986).

O que se encontra nas redações analisadas por Almeida é um discurso que procura chamar

atenção para as dimensões morais e estéticas do trabalho do professor, mas numa perspectiva moralista e “afetivista”. Não se percebe ali o distanciamento crítico que busca olhar de maneira clara, abrangente e profunda a realidade. Infelizmente, isso é algo que se encontra frequentemente em muitos professores de nossos dias – “cativados” por um discurso envolvente (ou deveríamos dizer cativos dele?). Muitas vezes, os professores, em nome do rompimento com uma visão racionalista ou tecnicista, caminham na direção de um irracionalismo, uma concepção romântica e adocicada do trabalho educativo e da tarefa docente.

Por exemplo: a idéia de que o professor é *antes de tudo* um amigo traz guardada a negação de que ele é, enquanto professor, antes de tudo *um profissional* que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que se estabelece entre ele e os alunos, mas que se torna amigo em virtude do que faz como professor.

Almeida aponta como discursos dessa natureza alimentam a ideologia do sistema em que vivemos. Afirmo ele:

Convém à classe dominante que o professor se veja como (...) missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo; tudo: menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino.

Convém acreditar que o aluno precisa *mais de carinho e amor do que de ensino*: isso equaciona, a um tempo, pelo menos dois problemas: o da não aprendizagem do aluno e o da não habilitação do professor. (Almeida, 1986:148-149)

O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender<sup>5</sup>.

5. No *Projeto Ensinar* – Programa de Formação Continuada dos Docentes da PUCSP, de que participei como coordenadora em 2003-2004, nosso slogan era: “*Quanto mais se ensina, mais se aprende*”. Tivemos a confirmação disso no testemunho dos professores participantes.

É preciso trazer, mais uma vez, a discussão gerada pela afirmação de Paulo Freire, tão explorada quando se trata de pensar sobre a relação professor-aluno. Freire faz referência à necessidade de superar “a contradição educador-educandos”, própria de uma concepção “bancária”, e de promover uma educação problematizadora. Afirmo ele que

[...] em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1974:78).

O diálogo é uma das palavras-chave da proposta freireana. Ora, não há diálogo com o “mesmo”. Os “mesmos” monologam narcisicamente. A diferença e a diversidade são motivadoras da troca, da partilha. No diálogo se cruzam

5 No *Projeto Ensinar* – Programa de Formação Continuada dos Docentes da PUCSP, de que participei como coordenadora em 2003-2004, nosso slogan era: “*Quanto mais se ensina, mais se aprende*”. Tivemos a confirmação disso no testemunho dos professores participantes.

os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construídos por múltiplos sujeitos ao longo da história (Kramer e Jobim, 1994:4).

É por essa razão que a diversidade deve estar presente. Não acolho apenas minhas idéias expressas pelo outro, mas reconheço, como afirma Konder (1992:139), que

as razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez meu ponto de vista. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo idéias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto-renovação, no enriquecimento de meu conhecimento, na superação das cristações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas.

O diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim, instalada a partir de uma perspectiva de dominação, de discriminação.

O aluno é outro, diferente de mim. Junto com ele, na igualdade de sujeitos que somos, ambos, construímos algo que tem a ver conosco, mas nos ultrapassa: tem a ver com a escola, com a sociedade, com o mundo.

Vamos ao texto de Freire, no qual grifo algumas expressões:

[...] o educador já não é o que *apenas* educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora *ninguém educa ninguém*, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1974:78/79).

Isso é o que nos *ensina* Paulo Freire. Fazendo essas afirmações, ele provoca indagações, nos convida a olhar de maneira crítica a educação que fazemos, chama nossa atenção para aspectos por vezes desconhecidos, ou antes, não considerados. Isso é ensino – da melhor qualidade!

Deslocada do texto/contexto em que é apresentada, a afirmação pode servir a interpretações equivocadas. Embora os termos 'ensinar' e 'educar' não possuam a mesma compreensão, usam-se indistintamente as expressões "ninguém educa ninguém" e "ninguém *ensina* ninguém". Essa última afirmação, tomada isoladamente, esvazia, de certo modo, o significado do papel do professor, que tem como tarefa *ensinar*, entendido o ensinar como o gesto de partilhar, criar, recriar junto com o aluno a cultura. É nessa direção que vai a preocupação de Almeida, quando afirma:

Convém às classes dominantes que o professor interiorize que *ninguém ensina nada a ninguém*. Assim, a própria (escola) se desobriga do ensino, do preparo do cidadão. Todos os fracassos passam a ser creditados a pessoas, individualmente (Almeida, 1986:148)

Isso nos remete à especificidade da educação que se realiza no contexto escolar. Enquanto processo de socialização e contínua construção da cultura, a educação é algo que se encontra em todas as instituições sociais. Mas na escola ela se reveste de características diferenciadas. A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor. Meirieu é enfático ao afirmar que

a escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem. [...] É uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, “respiram juntos” – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo. (Meirieu, 2006:68)

E vai adiante:

Uma sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades. Não é, tampouco, um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas convicções ideológicas ou religiosas. Não é uma família cujos membros são unidos por relações de filiação. Não é um bando submetido ao comando de um líder, nem um cenário de televisão onde o espetacular é a lei. É um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação dos cidadãos. (Meirieu, 2006:68)

Meirieu é corajoso ao falar em “transmissão de conhecimentos”. Não se pode rotulá-lo imediatamente como ‘conteudista’ por causa dessa afirmação. Se formos com cuidado ao seu texto, compreenderemos a que ele se refere, quando diz que “o professor ensina [...] como que para participar, em sua transmissão, do próprio movimento pelo qual os saberes emergiram na história dos homens.” (Meirieu, 2000:13). Não se trata, de modo algum, do “depósito” da educação “bancária”: “todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária” (idem:20). Meirieu fala, ainda, da seriedade do professor, “como se carregasse o futuro a tiracolo”. Expressão bonita, que nos remete à utopia, elemento necessário no trabalho docente, no “acontecimento pedagógico”.

## A DIMENSÃO ÉTICA: O SENTIDO DO ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO

Para falar da dimensão ética da aula, é necessário que exploremos as características dessa dimensão e a sua articulação com as demais dimensões do trabalho pedagógico. Vale, então, procurar esclarecer, em primeiro lugar, a que nos referimos quando falamos em *ética*. Frequentemente, quando se fala da presença da ética na educação ou na escola, está-se, na verdade, falando da *moral*. É necessário, portanto, fazer uma distinção entre os conceitos, para encaminhar de forma mais precisa nossa reflexão.

Retomo aqui uma preocupação que tenho apontado em uma boa parte de meus trabalhos. Veja-

se que falo em distinguir, e não em separar os conceitos de ética e de moral, que guardam uma estreita relação, mas não têm o mesmo significado. Devo ressaltar que a distinção e as definições que apresento não são as únicas que encontramos no campo teórico. Tenho me apoiado em trabalhos de Vaz (1988), Vázquez (1975) e, mais recentemente, partilhado com Savater (1992,2002), Chauí (1994,2006) e Goergen (2001,2005), entre outros, as idéias que venho explorando.

Enquanto a moral se define como o conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade, a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade. A moral está sempre presente nas ações e relações dos indivíduos e grupos – não há sociedade que não estabeleça uma forma de conduta para seus membros. Temos uma *conduta moral* quando nos posicionamos em relação às imposições que nos traz a sociedade, dizendo sim ou não, obedecendo ou desobedecendo. Somos responsáveis – respondemos e nos comprometemos. O compromisso é próprio dos seres humanos: só eles podem prometer, com-prometer. E cumprir a promessa. Ou não cumpri-la.

Agimos moralmente. Mas nem sempre realizamos uma *reflexão ética*. Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E é disso que temos sentido falta na prática educativa, nas escolas, na aula. Falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.

A dimensão ética do trabalho docente se articula com:

- uma dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (Rios, 2001).

A dimensão *técnica* tem seu significado empobrecido quando é considerada desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão *tecnicista*, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. *Techne* significava, em sua origem, arte. A técnica reporta, assim, à realização de uma ação, a uma forma de fazer algo, a um ofício. Na sua atividade profissional, alguém *faz* alguma coisa – aí se requer ou se demonstra alguma habilidade.

O gesto de fazer guarda sensibilidade. Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da realidade. A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade (Ostrower, 1986:12-13).

O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo *político*, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética. Falar numa dimensão ética da docência, mais

particularmente da aula, é, portanto, pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.

Para pensar na estreita relação dos aspectos componentes do trabalho docente, recorro a uma pergunta que é feita por um amigo e colega, o professor Douglas Santos: o que ensinamos quando ensinamos uma determinada disciplina? “*O que realmente ensinamos quando procuramos explicar cada um dos temas que dão identidade às nossas disciplinas e às nossas aulas?*” (Santos, 2004:35).

A resposta é: não ensinamos apenas aquelas disciplinas. Segundo Santos, “*ensinar conteúdos ultrapassa os limites aparentes de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas*”. Isso quer dizer que, ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar e, além disso, possibilidades de desenvolver a capacidade de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configuram atitudes em relação à realidade e à convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala.

## O GESTO QUE FALA E ENSINA

O trabalho educativo constitui-se numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e em que se procura instalar a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é *desigualdade*. Na aula, estabelecemos relações. Somos sujeitos em interação. É necessário que estejamos atentos às implicações dessa interação, desse corpo-a-corpo.

Em outro trabalho (Rios, 2001), propus uma reflexão sobre as idéias de corpo docente e corpo discente. Um verso de Eduardo Galeano, no qual ele afirma que o corpo “é uma festa” (Galeano, 1994:138), levou-me a interrogar: “Que festa é a que promove o corpo docente?” Não deixei de considerar as condições precárias do trabalho dos professores, que limitam e muitas vezes impedem a presença dos aspectos característicos da festa: divertimento, animação, alegria, celebração<sup>6</sup>. E não me esqueci também da seriedade e do rigor, obrigatórios no processo de fazer aula. O que conduziu minha reflexão foi a idéia de vida, associada à de corpo e, mais que isso, a de *vida boa*, associada à de ética.

6. É Sanny Rosa, mais uma vez, que registra, numa conversa, que “*a aula é também é um espaço de sofrimento, porque ensinar e aprender é sofrido. Está-se fazendo necessário refletir também sobre a dimensão do ‘sofrimento’ associada ao ensinar e aprender. Não o sofrimento que paralisa, mas o que se manifesta como consequência do dar-se conta de que a ‘tarefa’ (seja a de ensinar ou a de aprender) consiste na empreitada de reduzir a distância entre o desejo e a realidade, sabendo de antemão que ela é, no limite, rigorosamente ‘impossível’ (no sentido atribuído por Freud).*”

No domínio da moral, a pergunta predominante é: *O que devemos fazer?* No da ética, a questão é: *Que vida queremos viver?* Essa segunda questão nos leva a indagar se estamos, com nosso trabalho, criando condições para a construção de uma vida digna e feliz; se as aulas que estamos fazendo constituem espaços de liberdade e autonomia, de ampliação de saber e de sentir, de instalação de diálogo.

No diálogo, leva-se em conta a alteridade. É ela que fundamenta a autoridade. A *autoridade*, que é exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a *alteridade*, o reconhecimento do outro.

Falamos em autoridade do professor referindo-nos a algo ganho no reconhecimento concreto da especificidade do seu papel. Muitas vezes o sentido de autoridade encontra-se desgastado na instituição escolar. O que constatamos, na verdade, é, por um lado, um certo esquecimento da autoridade, um desprezo, uma negação, como se ela, por causa da referência ao exercício do poder, estivesse necessariamente ligada a uma forma de que o poder muitas vezes se reveste, que é a dominação. E, por outro, um abuso da autoridade, entendida como exercício unilateral de poder.

A interpretação inadequada do conceito de autoridade decorre de uma interpretação inadequada do próprio conceito de política. Devemos lembrar, como afirma Nogueira (2001:28), que

a política é acima de tudo, aposta na participação política: disposição para interferir no rumo das coisas, ser sujeito ativo dos processos que dizem respeito a todos e a todos comprometem. Em seus estágios mais avançados, é aposta na participação democrática, dedicada a refundar o poder, a transformá-lo em algo mais acessível, menos ameaçador, mais compartilhado.

É preciso rejeitar, sim, o poder que se apresenta em todas as formas de *autoritarismo*. A autoridade é fundamental para o exercício de um poder democrático tanto na escola, quanto nas demais instituições sociais. É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano das relações. “São os mestres exigentes que freqüentemente nos levam a não confiar nos caminhos de rosas”, afirma Ryle. Reconhecendo a autoridade e o rigor, que não deve ser confundido com a rigidez, com a inflexibilidade, o aluno tende a rejeitar o “laissez-faire”, a negligência, o descompromisso:

[...] os alunos não apontam como melhores professores os chamados “bonzinhos”. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula. (Cunha, 1992:71)

O gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende *ensinar que* “é importante respeitar as diferenças”, quando o gesto *ensina a* desrespeitá-las.

Barthes nos lembra que

ensinar (...) não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder: o poder aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. (Barthes, 1980:10)

Barthes faz referência à presença da liberdade no ensino. Que lugar têm a liberdade e a autonomia no trabalho docente? Essa é uma questão importante, na medida em que a construção da cidadania, que se pretende na escola, implica necessariamente a autonomia. Não há possibilidade de a ação do docente contribuir para a afirmação da autonomia do aluno se essa ação não é, ela mesma, autônoma.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir.

A autonomia é sempre *relativa*, isto é, se dá em relação com os outros e, portanto, é inadequado confundi-la com independência ou com ausência de responsabilidade.

*Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores (Heller, 1982:151)*

Autonomia implica liberdade. E a liberdade tem sentido quando se associa à idéia de movimento, de mobilização. Estar livre *de algo* é apenas parte da especificidade da liberdade. Ela ganha sua significação plena quando podemos afirmar que estamos livres *para* algo, quando podemos mobilizar nossa ação na direção de algo<sup>7</sup>.

7. Numa tirinha de *Mafalda*, do cartunista argentino Quino, Filipe, um dos amiguinhos de Mafalda que se caracteriza como alguém que não se entusiasma com a escola, diz, no começo das férias: "Enfim! Enfim, terminaram as aulas! Por fim acabaram as angústias de estudar lições e fazer deveres!". E a seguir, se assusta: "Meu Deus! E agora, o que faremos com toda essa liberdade pela frente?"

Encontramos, muitas vezes, a afirmação de que não temos verdadeiramente liberdade, uma vez que na convivência social estamos sujeitos a uma porção de pressões, de *limites*. É necessário pensar, entretanto, que *não há liberdade sem limites*. A liberdade é uma condição dos seres humanos, que vivem socialmente. Por isso, ela se revela em situações concretas, que apresentam limites e *possibilidades*. Nós somos tanto mais livres quanto mais ampliamos as possibilidades e reduzimos os limites.

Não somos livres isoladamente. A liberdade e a autonomia de professores e alunos é construída na relação, na reciprocidade. E articula-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção.

Resta pensar na exigência ética da presença da alegria no trabalho. A alegria não tem contra-indicação – ela é o segredo da ética, diz Savater. Aponta-se aqui mais uma idéia sempre presente em

7 Numa tirinha de *Mafalda*, do cartunista argentino Quino, Filipe, um dos amiguinhos de Mafalda que se caracteriza como alguém que não se entusiasma com a escola, diz, no começo das férias: "Enfim! Enfim, terminaram as aulas! Por fim acabaram as angústias de estudar lições e fazer deveres!". E a seguir, se assusta: "Meu Deus! E agora, o que faremos com toda essa liberdade pela frente?"

meu trabalho: no exercício da reflexão crítica, necessária no trabalho docente, é preciso criar lugar para a alegria, para o riso.

Quando dizemos que um discurso é feito em “tom professoral”, o que se anuncia? Uma forma categórica e dogmática de apresentar as idéias, um jeito de quem é senhor da verdade. “*O tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo. (...) Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso*”, afirma Larrosa (2004:168). Penso que não há necessidade de deixar de ser professores: o que devemos é criar em nossa aula espaço para a presença do riso, para acolhê-lo e promovê-lo. E o riso de que aqui se fala não deve ser confundido

com esse riso que está à margem do sério, bem situado nos espaços delimitados do ócio e do entretenimento; com esse riso que se coloca no espaço trivializado e delimitado do lúdico e que é inofensivo porque não se mistura com o sério, porque se mantém sempre num lugar marginal, como uma espécie de intermediário festivo, de válvula de escape, num exterior à norma da seriedade, que não faz outra coisa senão confirmar a seriedade normativa. (idem:169)

Tampouco devemos confundir-lo, nos diz Larrosa, com um riso que “*é um mecanismo de defesa contra o sério*”. Com Larrosa, digo que “*o riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério*” e que parece “*proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico*”. Estou pensando num velho ditado que ouvi muitas vezes na escola, enquanto aluna: “Muito riso é sinal de pouco siso!”. Para ser sério, o professor tinha que ser sisudo... No meu caminho de professora, nas aulas, fui aprendendo que “cara fechada” não é sinônimo de seriedade e que o respeito e a justiça se revelam também – e tantas vezes! – no bom humor e na descontração. Cunha (1992:147) confirma: “*Percebi (...) que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias*”.

## O TRABALHO DE BOA QUALIDADE FAZ BEM

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. *O bom trabalho é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. Também essa é uma tese que venho procurando partilhar, no meu caminho de professora.

Que não se confunda *fazer bem* com *fazer o bem*. É preciso levar em conta que os valores têm um caráter histórico e que a referência a um bem absoluto não encontra lugar num contexto em movimento, sempre sujeito a transformações. Fazer bem implica ter no horizonte a construção do bem comum, que se mostra sempre como um ideal – algo que se deseja e que é necessário e cuja possibi-

lidade pode ser descoberta ou inventada no real, na existência concreta dos indivíduos e dos grupos em suas inter-relações.

Realizar um trabalho que faz bem é o desafio que se coloca a cada instante para nós quando tomamos consciência do que podemos fazer ao *fazermos aulas*, que não se resumem ao evento medido em minutos numa sala, num laboratório, numa biblioteca. A aula não começa nem termina ali – enquanto acontecimento pedagógico, ela tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural. Novaski (1986:15) nos traz a pergunta: “*Para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?*”.

Vale insistir: “Para que serve a *aula* se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?”. A aula transborda o lugar. E ainda que se pense em termos de lugar, é preciso lembrar que

o fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...] “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. (É preciso, então,) ativar nossas forças no sentido de habitar o lugar que apenas ocupamos. (Dussel e Caruso, 2004:26)

Não há receitas prontas e definitivas para fazer bem a aula. São muitos e complexos os elementos nela envolvidos. É preciso que professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação. Concordo com Larrosa, mais uma vez, quando ele afirma:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (Larrosa, 2004:8).

Criar lugar para as dúvidas, afastar a arrogância, mobilizar as inquietudes é atitude própria da filosofia, qualquer que seja a face com que ela se apresenta. A ética, enquanto reflexão que se dá no interior da filosofia, nos chama atenção para essas exigências. O constante recurso à reflexão é um auxiliar precioso no enfrentamento do desafio enorme de descobrir qual é o desejo de ouvir, que se guarda nos alunos, para construir um jeito de dizer que tenha ressonância. É bonito quando se pode dizer do professor, como faz Leyla Perrone-Moisés a respeito de Barthes, que “*seu jeito de dizer corresponde a um desejo de ouvir*” (Perrone-Moisés, 1980:88).

Avisei que iria me permitir abusar de citações... e procurei justificar. Mas não preciso justificar a longa citação que se segue – ela fala por si, quando se trata de pensar *no que nós fazemos com eles e no que eles fazem conosco!* A voz é de Francisco Marques, o *Chico dos Bonecos*:

#### **OLHOS DE OUVINTE**

*Certa vez, uma professora revelou o seguinte segredo...*

*Da minha época de escola? Ah...*

*A grande lembrança da minha época de escola são os olhos da minha professora quando lia uma história para a turma.*

*Os seus olhos transitavam das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro, num passeio suave, quase um bailado. Do livro para a turma, da turma para o livro, sem que a leitura sofresse qualquer tropeço. Suave bailado, das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro...*

*E eu torcia para que os seus olhos de leitora esbarrassem nos meus olhos de ouvinte - e eles sempre se esbarravam, e até demoravam uns nos outros.*

*Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que a história também estava escrita nos nossos olhos. Era como se a história estivesse sendo lida, alternadamente, no livro e nos ouvintes.*

*Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que as páginas do livro eram os ouvintes da história que a professora lia nos nossos olhos. Isso mesmo: o livro era o ouvinte da história que a professora lia na gente. Nós éramos os livros, obras vivas, vivíssimas!*

*O tempo foi passando, passando...*

*Aqueles sentimentos provocados pela professora-leitora me ligaram eternamente à palavra escrita, e me fizeram trazer a leitura para esse território íntimo de nossas vidas, onde só circula o que é essencial - como, por exemplo, a amizade.*

Para concluir, há que haver lugar para um esclarecimento: a pessoa que me chamou de “auleira” era um professor-pesquisador, que gostava mais de ser chamado de pesquisador do que de professor. Havia em seu gesto uma intenção de denunciar o empobrecimento do trabalho do professor quando é reduzido à repetição, quando não há um esforço no sentido de ampliação sistemática do conhecimento, de investigação crítica da realidade, mas havia também uma certa idéia equivocada de que o trabalho de fazer a aula tem significado menor do que outras atividades do professor.

Ora, atento ao significado de seu trabalho nas aulas, o professor procura ampliar seu saber nas atividades que estão estreitamente articuladas às aulas. Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou *aulando* – descobrindo, redescobrendo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”.

## REFERÊNCIAS .....



ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.

ANASTASIOU, Léa G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa G.C. e ALVES, Leonir P. *Processos de ensinagem na Universidade*. Joinville:Univille, 2003, p. 11/38.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_ *Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1992.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

FONTANA, Roseli A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In *Presença Pedagógica*. V. 7, n. 39, mai./jun. 2001, p.31-37.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas:Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_ Ética e educação – o que pode a escola? In LOMBARDI, José C. e GOERGEN, Pedro (orgs.) *Ética e educação – reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005, p. 59/95.

HELLER, Agnes. *Para mudar a vida – felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sonia e JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In *Anais da 17ª Reunião da ANPED*, 1994.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte:Autêntica, 2004.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitos dedos: enredos: um rio de palavras deságua num mar de brinquedos*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOVASKI, Augusto J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In MORAIS, Regis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Morata, 1999.

- \_\_\_\_\_ e SACRISTÁN, J. Gimeno. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- PONCE, Branca J. *A aula como instrumento de transformação social*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCSP.
- RIOS, Terezinha A. *Comprender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, Douglas. *Uma consultoria para a Educação Escolar no Amapá – Relatório de discussões*. PUC-SP/Instituto de Estudos Especiais. São Paulo, 2004.
- SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. S. Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_ *O conteúdo da felicidade – uma alegação reflexiva contra superstições e ressentimentos*. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Ética y ciudadanía*. S.l: Montesinos, 2002.
- VAZ, Henrique C. L. *Escritos de filosofia II - ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.