

Tema
EDUCAÇÃO

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ESPAÇO DE EDIFICAÇÃO DO HOMEM

Sonia Maria Dutra de Araújo

RESUMO

O trabalho resgata um tema que vem sendo negligenciado no âmbito educacional: a relação dialógica na prática pedagógica. Procurou-se em Martins Buber, Gadotti, Gusdorf, Cunha, Saviani, Fernandes e Berger & Luckman um suporte teórico que permitisse tecer considerações sobre os obstáculos de uma prática pedagógica transformadora, as soluções possíveis e o espaço da relação como espaço de conhecimento. As salas de aula do Instituto Benjamin Constant motivaram esta abordagem que suscita uma reflexão de todos que se envolvem com a prática docente.

ABSTRACT

This work ransoms a theme long neglected in the educational sphere: the dialogic relationship in the pedagogical practice. A theoretical support has been sought in Martins Buber, Gadotti, Gusdorf, Cunha, Saviani, Fernandes and Berger & Luckman to allow considerations about the obstacles of a transforming pedagogical practice, the possible solutions and the space of relationship as one of knowledge. The Benjamin Constant Institute classrooms have motivated this approach which calls for a reflection from all those involved in the teaching skill.

INTRODUÇÃO

O tema proposto parece não se apresentar como objeto de grande interesse no campo educacional, pois enquanto muito se discute sobre políticas educacionais, tecnologia educacional, metodologias, o papel político da Educação, a competência técnica e o compromisso político do professor, as teorias educacionais mais em voga e tantos outros de igual complexidade, vão ficando esquecidos, acudados no canto da sala de aula, aqueles que são na verdade o núcleo gerador de qualquer prática educacional: professor e aluno.

Pouco vem à tona sobre a interação dos dois no processo ensino-aprendizagem, mas, ao serem analisados, não podem ser entendidos como entidades autônomas, uma vez que um depende do outro para dar sentido às suas razões de ser: não há aluno sem professor, nem professor sem aluno.

Este fato já nos induz ao caráter antropológico fundamental do fenômeno humano - a encarnação: homem, ser inacabado, que tem a necessidade do outro para dar forma a sua realidade pessoal.

É desta maneira que compreendemos o professor e o aluno e para estudarmos o tema, abordamos a relação professor-aluno na sua forma dialógica, seguindo a linha filosófica de M. Buber.

Demos algumas voltas: apontamos os obstáculos para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora na nossa sociedade, as soluções possíveis para reverter a caótica situação vigente para, então, nos determos - se bem que superficialmente - no tema propriamente dito: a relação dialógica.

Além de Martins Buber utilizamos os ensinamentos de Gadotti, Gusdorf, Cunha, Saviani, Fernandes e Berger & Luckman, tentando revelar o espaço da relação como o espaço do conhecimento, tanto na relação dialética quanto na relação dialógica.

Embora este trabalho tenha nascido do confronto entre a realidade apreendida nas salas de aula do Instituto Benjamin Constant e estes suportes teóricos - por volta do ano de 1990, período em que me dedicava a algumas pesquisas no campo da Educação - acredito ser ele, ainda, matéria válida para um pensar crítico sobre o ato pedagógico no atual contexto educacional de nossa sociedade.

É importante registrar que o Instituto Benjamin Constant é entidade Federal destinada a promover a educação das pessoas cegas e de baixa visão.

ALGUNS DESAFIOS À AÇÃO TRANSFOR-MADORA

A História da Educação Brasileira nos permite detectar o quanto a força de nossa herança cultural - marcada pelo regime escravocrata e transplante da cultura européia - e a adoção do modelo econômico capitalista dependente se tornaram obstáculos ao desenvolvimento de políticas educacionais voltadas aos interesses da maioria da população.

Ela nos permite, também, depreender os papéis que desempenharam a escola, o professor e o aluno nos diversos momentos históricos da sociedade brasileira.

Como, no entanto, não é nossa intenção uma retrospectiva histórica, não vamos nos deter nos aspectos acima assinalados. Contudo, achamos necessário deixar aqui registrado o fato de que a escola nunca se mostrou uma entidade social autônoma, desvinculada de uma realidade que lhe deu origem e ambiência para que se firmasse da forma que se firmou e se desenvolvesse de acordo com as regras dos grupos hegemônicos.

Esta escola - brasileira de nascimento e estrangeira de coração, porque nela pulsam idéias de outras culturas - já exerceu o papel de Redentora da Humanidade, de Equalizadora Social e tenta, agora, firmar-se no papel de Mediadora na Transformação da Sociedade Brasileira.

Obviamente, que ao falarmos da escola, a percebemos como instituição social que tem como principais elementos constitutivos os educadores e os educandos.

É bom, então, não nos esquecermos de que, como qualquer instituição social, a escola é responsável pela produção de uma cultura institucional que influencia a conduta humana, determinando os papéis de seus integrantes. É capaz, inclusive, de acionar mecanismos de controle social para que seus valores sejam interiorizados por seus integrantes de forma a se tornarem subjetivamente reais para eles. Este processo natural da ordem institucional fortalece a sua legitimação (Berger & Luckman, 1990).

Se, também, lembrarmos-nos da escola, segundo a categoria defendida por Althusser - como Aparelho Ideológico de Estado - ela se apresenta como mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Desta forma, ela trata de reproduzir as relações de exploração capitalista a despeito de todo o discurso democrático proclamado pelos órgãos oficiais (Saviani, 1998).

Somando-se, então, os conceitos de Berger & Luckman mais os de Althusser aos de dependência (sócio-política-econômica e cultural) específicos da nossa sociedade, pode-se avaliar, de antemão, o grande esforço que a sociedade civil terá que angariar para reverter uma realidade educacional que anda se tornando cada vez mais problemática, não só para aqueles que nela atuam, como para os que dela se servem.

Se conclamo a sociedade civil a participar desta aventura é porque a escola - expressividade humana objetiva - pertence ao mundo social onde “a relação do homem, o produtor, com o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem e o seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro” (Berger & Luckman, 1990, p.87).

Desta forma, se quisermos pensar em operacionalizar ações que venham a contribuir para a mudança de nossa realidade educacional - a despeito do modelo político-econômico adotado - somos forçados a voltar a atenção para aqueles que circulam pela sociedade civil como cidadãos, participando de muitas interações sociais, inclusive das que se processam no interior da escola quando, então, desempenham os papéis de professor e de alunos.

Esta experiência de interações sociais múltiplas faz com que os integrantes das instituições sociais estabeleçam com o mundo social uma relação dialética contínua. Este processo dialético permite-lhes refletir sobre suas condutas frente às instituições sociais e ao mundo social, possibilitando-lhes condutas atualizadas e integradas à dinâmica histórica do contexto social (Berger & Luckman, 1990).

DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA

Hoje, mais do que nunca, a escola brasileira vem sendo alvo de severas críticas. As políticas educacionais não conseguiram democratizar o ensino. Há insuficiência de recursos materiais e humanos, seletividade nos procedimentos pedagógicos, inadequação curricular, pauperização dos conteúdos e descontextualização do ato pedagógico.

Face a este quadro, os teóricos da Educação vêm difundindo novas idéias, procurando apontar os caminhos que deverão ser perseguidos pelos profissionais de ensino, a fim de reverter a situação vigente no âmbito escolar e, conseqüentemente, no âmbito sócio-político.

Visando assegurar ao proletariado a instrumentação básica necessária ao seu aprimoramento cultural e social, tem-se procurado levar aos professores o conhecimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos, pelo menos em nível teórico.

Com ela, a Educação emerge como instrumento de luta, desvelando através dos conteúdos culturais universais - reavaliados criticamente a partir da realidade do contexto social do aluno - a estrutura capitalista dependente e o lugar que as diferentes classes sociais ocupam no processo produtivo. A escola assume, então, o papel de Formação de Consciência Crítica capaz de promover o homem tanto como indivíduo como ser histórico (Saviani, 1988).

Se a relação dialética é fator de integração do homem no mundo social, podemos afirmar que o espaço da relação é o espaço de conhecimento do homem.

O professor, como elemento integrante de uma instituição social - a escola - participa desta relação dialética e se vê, face à especificidade de sua profissão, frente a frente com o OUTRO, o aluno, com o qual deverá estabelecer, ao mesmo tempo, os dois tipos de relação: a dialógica e a dialética.

A primeira, buscando desenvolver no aluno o valor e a dignidade do ser humano, a segunda, procurando dotá-lo de uma consciência crítica para que se torne o sujeito de sua história.

Aqui nós vamos priorizar a relação dialógica, porque acreditamos que através dela abre-se a possibilidade do reconhecimento mútuo de personalidades distintas na busca da totalidade do ser. Ela tem força de recomposição humana. Ela constrói a auto-estima, fortifica o espírito, a mente e o corpo daqueles que nela estão envolvidos. cremos, também, que ela prepara o terreno para que a produção do conhecimento, realizada na prática cotidiana do ato pedagógico, flua com maior facilidade nas normas da relação dialética.

É fato que enquanto os teóricos da Educação levantam a bandeira de luta para a construção de uma nova escola, a sociedade civil vem denunciando, através do senso comum, o fracasso de uma escola descompromissada com o homem, com a história, com a sua própria razão social: professores, alunos, pais de alunos, intelectuais, trabalhadores invadem as ruas numa demonstração de protesto ao descaso governamental frente à educação pública no país.

Percebe-se, assim, que a teoria e prática não estão muito distantes uma da outra. Ambas estão a exigir mudanças e “mudança, em qualquer sociedade, é um processo político” (Fernandes, 1989, p. 116). A diferença se faz porque enquanto a sociedade civil (a prática) permanece no senso comum, os teóricos da Educação se encontram ao nível da consciência filosófica.

“Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (Saviani, 1989, p. 10).

Como esta passagem ainda não se concretizou no seio da sociedade civil, associar a política à educação se constitui matéria polêmica no cotidiano do magistério brasileiro.

A impressão que se tem é que a grande maioria dos professores não possui formação necessária para entender, cabalmente, o que é ser político nas suas funções educacionais. Muitos são os que ainda ignoram que ao estabelecerem uma relação dialética com o mundo social - condição inerente ao ser humano (Berger & Luckman, 1990) estão eles exercendo uma atitude axiológica perante tudo o que os cerca. Portanto, o homem não fica indiferente às coisas. Ele é capaz de tomar posições, fazer opções, reagir perante a situação para aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la (Saviani, 1989). E isto é ser político.

Desta forma, é preciso armar o professor de uma consciência política inquietante. É preciso induzi-lo “a se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais, e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.” (Fernandes, 1989, p. 170).

O professor não pode ficar alheio à dimensão de que há mudanças em nível institucional com força de penetração em outras esferas sociais, que alargam o leque de possibilidades de transformação estrutural da sociedade brasileira (Fernandes, 1989).

Se o professor anda protestando e exigindo mudanças, tem de entender que elas devem ser realizadas dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão para que o exercício de uma prática pedagógica transformadora adquira credibilidade.

Face à especificidade de nossa sociedade, isto não é tão fácil quanto parece. Segundo Florestan Fernandes (1989), o processo de proletarização, a que vem sendo submetido o professorado, tem-se mostrado competente na transformação do ato pedagógico. Mais identificado com a classe operária, “o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com os estudantes, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes” (Fernandes, 1989, p. 172). Fruto desta redefinição alguns professores vêm tentando conjugar a conscientização sócio-político-econômico e cultural a uma nova práxis pedagógica, voltada à transformação social.

Cunha (1989), mais diretiva, aponta alguns aspectos que poderiam acelerar o processo desta conscientização. Ela se volta para os cursos de formação de professores que têm a possibilidade de sistematizar procedimentos de uma prática pedagógica transformadora para os que estão ingressando na carreira do magistério e para os que já se encontram no exercício de suas funções.

A sua contribuição sugere que os programas de formação e educação dos nossos professores devem se preocupar com:

a) o desvendar do contexto onde o professor vive através da análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, dos valores institucionais, das relações entre as pessoas, para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história;

b) o exercício de descoberta e análise da projeção que o futuro professor e/ou o professor, como sujeito, fazem do que seja um bom professor;

c) o retorno permanente da reflexão sobre sua caminhada como educando e como educador;

d) a garantia de absorção das práticas de uma educação dialógica onde o aluno - produtor também de conhecimento - seja o principal sujeito da aprendizagem;

e) o aprimoramento da capacidade de auscultar o momento do educando e ajustar o ato pedagógico a partir das experiências, condições de vida, interesses e aspirações do educando;

f) o esclarecimento do significado da competência técnica e compromisso político e o concurso de ambas as dimensões para uma pedagogia transformadora;

g) a penetração de todos os itens, através de canais competentes, e da forma também sistemática, no cotidiano daqueles que já se encontram no exercício de suas funções pedagógicas.

Todas estas sugestões não podem, contudo, ficar no nível do discurso teórico. Alunos e professores dos cursos de formação devem vivenciá-los na prática, durante os cursos, para que possam interiorizar os princípios fundamentais de uma práxis pedagógica transformadora. Para os que já se encontram na força do trabalho, a prática será a matéria prima de avaliação e atualização sistemáticas, através dos canais oferecidos pelos cursos de formação e educação dos professores, mediante um suporte teórico adequado aos objetivos perseguidos.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Não resta dúvida de que via processo de proletarização ou via curso de formação é possível reverter a práxis pedagógica. No entanto, muito pode se perder caso não seja revisto um aspecto fundamental da ação pedagógica: a relação professor-aluno.

Acreditamos que a verdadeira práxis pedagógica só se revela pelo seu engajamento sócio-político-educacional. Nossa crença, porém, se torna maior no entendimento de que nenhuma das práticas - detectadas na História da Educação Brasileira - inclusive a pedagogia crítico-social dos conteúdos - surtem e/ou surtirão o efeito desejado se negligenciado tiver sido, ou for, o aspecto antropológico da relação professor-aluno.

A este respeito vem à tona Gusdorf (1987) e Gadotti (1985) tentando resgatar este espaço como núcleo gerador de uma proposta pedagógica que se fundamenta no princípio antropológico da ENCARNAÇÃO: Homem, Ser Inacabado, que tem necessidade do OUTRO para dar forma à sua realidade pessoal. Tal proposta não é limitada a nenhuma regra, método ou técnica. É orientada por uma atitude: a atitude dialógica que se estabelece na relação de pessoa a pessoa.

Com base na filosofia buberiana, que confere à relação dialógica o espaço em que se desenvolverá, em cada um dos elementos envolvidos, o sentido do valor do outro e de sua dignidade, esta proposta pedagógica pretende resgatar a humanidade do homem.

Buber (1974) desenvolve a verdadeira ontologia da palavra, atribuindo a ela o sentido de portadora do ser. É através da palavra que o homem se introduz na existência. Ela é o ato do

homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. Por isto afirma que é só na relação dialógica que se revela o sentido da existência humana.

Segundo sua linha filosófica, são duas as palavras-princípio: EU-TU E EU-ISSO. Ser EU é proferir uma das duas palavras-princípio. A palavra princípio EU-TU nos define como ser da relação dialógica, enquanto a palavra princípio EU-ISSO nos define como ser de relacionamento objetivante. A palavra proferida fundamenta um modo de ser no mundo.

Assim, palavra proferida, pelo professor e/ou aluno, precisa ocupar um espaço “entre” o Eu e o Tu. O “entre” é categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação. É o lugar de revelação da palavra proferida, é o espaço da relação dialógica.

Martin Buber foi, sem dúvida, marcante para as propostas pedagógicas de Gusdorf e Gadotti. Ambas enfatizam a relação dialógica como fator de edificação do homem. Ambas se preocupam em resgatar a dignidade e o valor do professor e do aluno através de uma proposta que valoriza o ato pedagógico baseado na relação que se estabelece de pessoa a pessoa.

É fato que esta relação passa muito pela forma como o professor trata os conteúdos da matéria a ensinar. Embora a atitude dialógica surja a partir deles, facilitando a assimilação dos conhecimentos acadêmicos, ela também abre espaço para a absorção de aprendizagens valorativas muito intensas (Cunha, 1989).

A relação professor-aluno, assim compreendida, ultrapassa os limites puramente acadêmicos e provoca nos elementos envolvidos formas distintas de aceitação do “eu” e do “outro” que, inegavelmente, afetarão o **modus operandi** dos mesmos na sociedade.

Sabemos que por mais liberal que o professor se mostre na práxis pedagógica, é ele quem regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação. Cabe a ele, portanto, a iniciativa de criar e/ou aprimorar o ambiente necessário para o exercício da atitude dialógica. É através dela que o professor poderá atingir o corpo e a mente do aluno, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas.

O período de observação no Instituto Benjamin Constant possibilitou-nos detectar que nas aulas dadas o conteúdo das matérias é permeado pelo diálogo. Diálogo que se estabelece na relação de pessoa a pessoa: o reconhecimento do outro na procura da verdade, o envolvimento do outro na troca de idéias e convicções, o voltar atrás, retomando o parceiro para uma caminhada passo a passo na busca da verdade. Ali se depreende um clima profundamente respeitoso e cordial que deixa transparecer o companheirismo que é inerente na relação mestre-discípulo, uma vez que um precisa do outro para dar forma à sua realidade pessoal e ambos prosseguirem na caminhada comunitária da realidade humana.

Constatamos que as salas de aula do Instituto Benjamin Constant se constituem num ambiente facilitador para a prática da atitude dialógica. Em função de sua especificidade educacional elas comportam turmas de cerca de nove alunos. O reduzido número de discentes e um quadro docente estável favorecem a prática do diálogo, colocando frente a frente professor e aluno, num encontro diário, ligados por uma igualdade ontológica, descobrindo-se na mutualidade.

A atitude dialógica observada nestas salas de aula evidencia um aspecto primordial da verdadeira práxis pedagógica, consubstanciado na premissa de que ensinar é fundamentalmente uma vocação de amizade.

Face à sua importância na formação do deficiente visual, acreditamos que ela deve se estender a todo o corpo docente especializado na formação dos portadores de necessidades educacionais especiais. É ela que vai possibilitar a aproximação real entre professor e aluno, a compreensão de realidades distintas e o fortalecimento da dignidade humana, revertendo todo o processo ensino-aprendizagem num espaço concreto de plenitude educacional.

CONCLUSÃO

A nossa proposta de trabalho teve como mola propulsora a observação nas salas de aula do Instituto Benjamin Constant, no início da década de 90, após estágio nas últimas séries do Ensino Fundamental. O observado se tornou objeto de estudo para algumas considerações sobre a prática pedagógica.

Naquela ocasião tivemos a oportunidade de entrevistar alguns alunos e constatar que os aspectos afetivos são praticamente os responsáveis pela determinação do que seja um bom professor. Avançando nos nossos questionamentos apreendemos que a percepção deles é que se o professor os compreende na sua totalidade torna-se mais fácil a construção do saber. Esta construção se fará compartilhada, pois julgam que a aproximação do professor ao seu mundo favorecerá a interação, permitindo-lhes também uma percepção mais humana da figura do professor.

Sob este ponto de vista, uma pedagogia que leva em conta a relação mestre-discípulo confere à palavra importância capital. A palavra humana permite ao homem dissecar os acontecimentos, perpetuá-los, escapar dos limites do aqui e agora, tomar posição à distância. Revela o mundo ao homem e o homem ao mundo. É através da palavra que se estabelece o diálogo, condição imprescindível na relação educativa.

Assim, nos certificamos de que a atitude dialógica na relação professor-aluno se configura como um espaço de conhecimento do eu, do outro e do mundo. Desta forma é ela fundamental para a educação dos deficientes visuais, pois constrói o espaço concreto de interação pessoal, social e cultural.

Por conseguinte, acreditamos que ao se discutir o papel e/ou a formação do professor é preciso compreender que a sua competência técnica engloba o compromisso político, mas só adquirirá credibilidade se ela se expressar através da relação dialógica que se estabelecer entre o mestre e seu discípulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER**, Peter L., **LUCKMAN**, Thomas. *A Construção Social da Realidade – Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BUBER**, Martin. *EU e TU*. São Paulo: Moraes, 1974.
- CUNHA**, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 1989.
- GADOTTI**, Moacir. *Comunicação Docente*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- GUDDORF**, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FERNANDES**, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- SAVIANI**, Dermeval. *Escola e Democracia*. 20 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*: 9 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- PATTO**, Maria Helena Souza, organizadora. *Introdução à Psicologia Escolar*. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

Sonia Maria Dutra de Araújo é professora do Instituto Benjamin Constant, Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, Diretora do Departamento Técnico-Especializado.