

1 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: DAS INTERSUBJETIVIDADES ÀS INFLUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

Francinete Alves de Oliveira Giffoni

(...) Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelos menos fragmentos de futuro em que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente: que a escola, ela mesma seja um fragmento do futuro.

Rubens Alves

Os egípcios estão entre os primeiros povos a despertar para a importância da arte de ensinar. Desde as primeiras casas de instrução para ensino da leitura, escrita, história dos cultos, astronomia, música e medicina, criadas por eles, até nossas escolas e universidades mais sofisticadas, não faltam mentes ocupadas com a avaliação das formas de ensinar e com a expectativa quanto aos resultados da aprendizagem.

A educação envolve um antagonismo entre conservar o existente e criar um novo saber. Nesse fluir-refluir há possibilidade de evolução humana, um processo que ocorre

dinâmica e inexoravelmente entre adultos e crianças, velhos e jovens, através dos tempos e, assim, o conhecimento se perpetua.

Queremos enfocar aqui uma díade, cuja relação é fundamentalmente importante para que se dê a transmissão deste conhecimento: o professor e o aluno, fatores intrapsíquicos envolvidos na relação e o conjunto de forças a que estão submetidos.

Deixemos de lado por um instante o conteúdo das informações a serem transmitidas através da díade e coloquemos nossa atenção nas nuances internas dessa interação. Há entre professor e aluno uma relação dialética em que cada um ora é sujeito, ora é objeto de conhecimento. O professor é sujeito quando, tomando atitude ativa, vai em direção ao objeto (aluno), em busca de conhecê-lo, de captar suas características e formar uma “imagem” interna deste dentro de si. Da mesma forma, o aluno, quando, sujeito, se direciona em busca de “conhecer” o professor (objeto), formando também uma imagem interna deste. Como sabemos se as imagens formadas corresponderão aos objetos reais? Sempre haverá dúvida na mente cognoscente (sujeito), se sua percepção é ou não fidedigna, o que dá margem a novas aproximações para reformulação da imagem. Através dos confrontos, acertos e desacertos, ocorrem retificações e há

progresso na relação quando há um aumento na capacidade de se transmitir ao outro uma mensagem mais clara a respeito de si, para que o outro possa captar melhor, com maior nitidez. Isto significa um estado de comunicação cada vez mais profunda, durante o qual vai se formando o que se chama de VÍNCULO.

PICHON-RIVIÈRE (1986) trouxe uma luz à compreensão dos mecanismos das relações, mostrando que há uma parte do sujeito que se expressa externamente, quando se expõe e se dirige a um outro, para formar o vínculo; através dessas manifestações externas, podemos ter uma idéia da estrutura interna do sujeito. Vejamos um exemplo na interação do professor com o aluno. Ao observar as tensões emergentes do relacionamento, decorrentes das pressões a que estão submetidos, analisando o comportamento manifesto em linguagem verbal e não-verbal, podemos ter acesso ao seu mundo intra-psíquico, e provavelmente identificar quais as reações ligadas aos fatores externos e quais as derivadas dos objetos relacionais introjetados no seu psiquismo.

Segundo PICHON-RIVIÈRE, “o vínculo é uma relação particular com o objeto. Esta relação particular tem como consequência uma conduta mais ou menos fixa com este objeto, formando um *pattern*, uma pauta de conduta que tende a se

repetir automaticamente, tanto na relação interna, quanto na relação externa com o objeto. Desse modo temos dois campos psicológicos no vínculo: um interno e outro externo. Podemos dizer que aquilo que mais nos interessa do ponto de vista psicossocial é o vínculo externo, enquanto que, do ponto de vista da psiquiatria e da psicanálise, aquilo que mais nos interessa é o vínculo interno, isto é, a forma particular que o eu tem de se relacionar com a imagem de um objeto colocado dentro do sujeito”(6:37). A importância de acessarmos os vínculos internos reside no fato de que estes condicionam aspectos externos visíveis do comportamento do sujeito. Como vemos, o vínculo interno é a forma como o indivíduo introjetou suas primeiras experiências sociais, obedecendo determinado padrão afetivo que permanecerá relativamente estável e ao qual vão se incorporando novas experiências no decorrer da vida, de forma que estará influenciando no modo de ser do sujeito e na forma como estabelecerá seus vínculos externos. Assim, em geral, aspectos do caráter, manifestos externamente, podem dar uma idéia de como o sujeito está se relacionando com seu(s) objeto(s) interno(s).

No contexto escolar, desempenhando o papel de aluno, o indivíduo manifesta-se nos relacionamentos, em comportamentos visíveis, que podem nos dar pistas de como estão representados

no seu mundo interno a figura do professor, a hierarquia institucional, as provas, certos conteúdos, e até ele mesmo, o que seria a auto-representação. Da mesma forma, quando no papel de professor, tem representações do que é ser professor e as atribuições deste papel, do que é o aluno, e como ambos se inserem no sistema educacional.

Os objetos internalizados num e noutro (professor e aluno) emitem ordens que determinam a forma como cada um deve se comportar e reagir no ambiente escolar, quais posicionamentos deverão tomar diante de determinadas situações, quais as estratégias de ação, o grau de envolvimento afetivo que poderão ter e, resumindo, a maneira geral de funcionar um diante do outro, quando imersos na situação de ensino-aprendizagem e nas demais relações.

Atenção, percepção, memória, raciocínio, enfim, todo o aparelho somato-psíquico é solicitado para este empreendimento: conectar o mundo externo com o mundo interno, ao mesmo tempo, numa relação associativa entre o que está registrado e o que vai sendo recebido como estímulos para novas representações mentais que se agregarão às precedentes. Nessa dinâmica dialética entre passado e presente é que devemos compreender o processo de ensino-aprendizagem, como ocorre

em cada indivíduo e as particularidades de cada relacionamento que se estabelece consigo e com o ambiente. Somente na busca de compreensão de todos esses fatores poder-se-á chegar a um verdadeiro ENCONTRO conceituado por BUBER como uma inter-relação de subjetividades.

FREUD (6:33) descobriu em seus estudos psicanalíticos que é a partir da relação mãe-filho, a primeira díade cognitivo-afetiva, que começam a ser formados os objetos de conhecimento. O bebê, interagindo inicialmente com mãe e em seguida com o pai e outras pessoas, vai formando seus primeiros objetos internalizados e, segundo Freud, essas primeiras imagens internas vão influenciar nas relações objetais do indivíduo durante toda a vida. Desenvolvendo essa teoria, postulou sobre a existência do “INCONSCIENTE” (8:18) e de um mecanismo que chamou de “TRANFERÊNCIA” (8:44), em que os aspectos “inconscientes” destes primeiros vínculos podem ser “transferidos” para outras relações no futuro.

Observando através do comportamento, como um indivíduo se relaciona, podemos ter uma idéia de como estão seus objetos internalizados e o grau de interferência inconsciente que estes podem estar causando. Problemas com figuras de

autoridade, introjetadas durante a infância, podem manifestar-se na relação professor-aluno.

FREUD denominou “CONTRATRANSPARÊNCIA” (9:207) a forma como o outro elemento da relação reage à transferência. Tomemos por exemplo o caso do aluno J. que, por transferência relaciona-se com professor B. como se fosse o seu avô M.. O professor B., complementa inconscientemente essa relação, reagindo a J. por contratransparência. Apostava Freud que grande parte dos desacertos entre adultos tivesse origem nos primórdios da vida, em situações de conflitos e frustrações infantis. Segundo ele, o psiquismo tem tendências naturais e impulsos manifestados como “princípio do prazer”, menciona GADOTTI (3:174), e, nas relações com os adultos, através da educação, onde são impostas exigências morais e culturais, o indivíduo é moldado, pouco a pouco, acomodando seu ser numa estrutura que chamou de EGO.

A contribuição da psicanálise para a pedagogia seria no sentido de que se procurasse educar sem exageros na repressão, respeitando a natureza da criança, portanto não obrigá-la a renunciar ao potencial natural de crescimento intelectual e afetivo.

A partir de Freud, muitos estudiosos aprofundaram-se em pesquisas sobre as relações humanas, que passaram a ser analisadas sob diversos prismas, e, ainda hoje, nos surpreendemos com descobertas no campo sócio-psicológico, no terreno de nosso mundo inconsciente, e como somos influenciados por este a cada momento, em nossa maneira de ser, de sentir, de perceber e de nos fazer percebidos.

Grande colaboração para se compreender as relações humanas e a maneira como o indivíduo aprende em meio delas está no trabalho de ROGERS (1977) o qual postula que todo organismo vivo tem uma tendência natural à diferenciação. O ser humano vai se individualizando através de experiências perceptivas e afetivas, que vão sendo simbolizadas, de forma a delinear gradativamente uma consciência do ser. Assim, é no íntimo das realções que se vai tendo noção do próprio EU.

Na situação de aprendizagem, o indivíduo, através da percepção e, num certo clima afetivo, toma contato com experiências que vai incorporando gradativamente, de acordo com suas necessidades, visando a resolução de seus problemas, numa motivação natural para o crescimento. O professor surge como FACILITADOR deste processo, que, segundo ROGERS, deve ser centrado nos interesses do aluno, pois, assim sendo,

maior será o grau de aprofundamento atingido. O conhecimento adquirido será verdadeiramente incorporado ao ser, já que faz parte da própria busca de totalidade.

O professor proporciona um clima de confiança e aceitação, motivando com estímulos adequados, dando exemplos próprios de coerência e autenticidade. O resultado desse tipo de relação é evidenciado nas iniciativas do aluno para conhecer, trabalhando com reponsabilidade auto-motivada e esforços auto-dirigidos. Em vez de realizar feitos para obter aprovação ou ganhos secundários, o estudante busca atingir a sensação de saber para ser e sentir-se mais completo (10:44).

Trazendo agora a contribuição de PIAGET a respeito da relação professor-aluno, podemos perceber uma sintonia com Rogers, uma comunhão no mesmo pensamento de que o indivíduo, ao aprender, está realizando um trabalho de acréscimo de algo ao próprio EU. Aqui, a necessidade é que propulsiona esse movimento. PIAGET, apud LIMA (1986), considera que a inteligência só se manifesta em situações novas, e diz que “Todo ensino que se baseia na imitação (do professor), isto é, que depende da aprendizagem de fórmulas, definições e nomenclaturas, não é ensino inteligente. O ensino inteligente depende de ensaio e erro, de pesquisa, da solução de problemas

(sem fórmulas prontas). (...) Para a criança o mundo deve ser reinventado e, na medida em que a criança reinvente o mundo, desenvolve sua inteligência. (...) Educar pela inteligência pois, é educar a flexibilidade, isto é, criar situações pedagógicas que exijam recombinação dos esquemas de ação.” (8:59).

Na visão piagetiana, um professor interessado em desenvolver o potencial de inteligência de seu aluno teria que demonstrar criatividade suficiente a fim de propor situações de inovação e provocar estratégias novas na mente desse aluno e ter abertura e flexibilidade para aguardar suas tentativas de ensaio e erro. O professor imbuído de aptidão pedagógica, procuraria aproveitar ao máximo qualquer participação autêntica e original que viesse a surgir. Uma vez instalada essa dinâmica na relação professor-aluno, o estudante estaria sempre estimulado a vencer novos obstáculos, adquirindo, gradativamente, mais autoconfiança e conhecendo seus limites e possibilidades.

GARDNER (1995), chama a atenção dos estudiosos da inteligência e da educação para o aspecto relacional na aprendizagem, citando exemplos de mestres de ofício que transmitem o conhecimento de sua arte e destreza, na convivência com o aluno, que é colocado diante de estímulos naturalmente escolhidos por ele ou para ele, de acordo com sua

habilidade natural. Assim, oferecem-se instrumentos para quem demonstra tendências musicais, tintas para quem se direciona à pintura, bem como problemas lógico-matemáticos e linguísticos a quem com estes se identifique. Esse autor faz diferença conceitual entre aluno instruído para ser “perito” e aquele “criativo”. O perito dominará as técnicas, atuará com destreza num determinado campo de conhecimento, mas não criará algo que revolucione este campo. O gênio criativo transcende a perícia, propondo formas inusitadas para resolver problemas em sua área de atuação e até em outras.

O professor pode detectar, na relação com o aluno, as potencialidades deste e favorecer o emergir de habilidades diversas; daí a preocupação de Gardner em desenvolver a TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, revelando que, nem sempre entre professor e aluno, as coisas devem ocorrer dentro dos padrões esperados. Com os moldes tradicionais podem-se formar bons peritos, mas, para que se despertem variadas formas de inteligência no aluno, é preciso que este tenha por perto alguém com uma percepção acurada quanto a potencialidades humanas e com disposição para um relacionamento interpessoal mais afetivo, portanto mais efetivo, alguém que possa ser um “mestre”.(4:55).

Acompanhando a linha de pensamento destes autores vemos a maravilha que é o estudo do ser humano e seu potencial e vislumbramos o quanto ainda temos que avançar no conhecimento de seus processos de interação. Cada aprendizagem nesse sentido acrescenta luz à percepção e é como se fossem abertas novas trilhas através dos neurônios, quando são acrescentados aos antigos conceitos, novos conhecimentos.

Embora não esgotando a visão das nuances intersubjetivas da relação professor-aluno, propomos agora uma olhada ao redor, focalizando o cenário onde esta relação acontece. Para se avaliar os resultados de um processo de ensino-aprendizagem há uma rede de fatores a serem considerados. Avaliar o aluno pressupõe avaliar o ensino dado pelo professor, e aí teremos que nos deter na formação deste professor. Será que ele tem uma noção clara de seu papel, contextualizando a importância deste? Será que tem fundamentação teórica suficiente dentro do conteúdo que precisa transmitir, com domínio de técnicas e recursos pedagógicos? E, mais importante ainda, terá ele conhecimento acerca do funcionamento humano, das principais correntes de pensamento sobre desenvolvimento afetivo e cognitivo? Como está ele quanto a seus próprios conflitos, em meio às adversidades cotidianas? O que já se compreende e o que vivencia em termos de relações

humanas? Que espaço está tendo em sua vida para abstração mental, para o questionamento filosófico e crescimento espiritual? Antes de tudo isso, vem a escola, as condições de trabalho, as normas organizacionais, e, como pano de fundo, as diretrizes sócio-político-econômicas subjacentes. Estamos penetrando na complexidade do tema, tocando nas fibras de um intrincado tecido de fatores constantes na relação entre professor e aluno.

Vamos percorrer um pouco a trilha das idéias de WALTER BENJAMIN (1984), que faz uma análise da universidade, correlacionando o ensino para formação profissional com a ciência propriamente dita. Segundo este autor, há um reducionismo conceitual aceito e compactuado por professores e alunos, em que a ciência, fundada na idéia do SABER, foi desviada de sua origem, passando a ser considerada como campo de estudo profissionalizante, numa “petrificação do estudo a um amontoado de técnicas”. Na universidade é que deveriam ser preparados indivíduos para trazerem novos questionamentos, de forma mais abrangente e profunda. “Assim o estudantado seria considerado em sua função criativa, como grande transformador, cuja missão seria converter em questões científicas, através de um posicionamento filosófico, as idéias

que costumam despertar antes na vida social que na ciência” (1:37).

Se os professores se dessem conta que sua parcela de responsabilidade nessa trajetória, veriam quanto tem sido desperdiçado do potencial de seus alunos, enquanto se perdem nos labirintos dos conteúdos desconexos com a realidade, com objetivo apenas de serem “avaliados” e depois de conseguirem o certificado de “perito” nisso ou naquilo. Como diz Benjamin: “A ideologia da profissão acorrenta a consciência intelectual”. Podemos compreender que o professor também se inclui numa categoria profissional, profissional de ensino, formando, assim, auto-imagem e, de acordo com esse conceito, tece sua teia limitante de justificativas. Desta forma, a relação professor-aluno está plasmada pelo sistema ideológico circundante em que pessoas lúcidas certamente aparecem como utopistas e portanto, devem ser marginalizadas até que finalmente desistam de buscar novos ângulos de percepção e formas diferentes de abordagem do ensino.

Tudo começa nas primeiras séries, quando a visão fragmentada da criança, por determinação social e visando a um desempenho, direciona a criança no sentido do “ter que fazer” ao invés do “sonho de ser”. O professor assiste a essa derivação,

participando na elaboração dos currículos, dos meios de avaliação, no repasse dos conteúdos, enfim, no adestramento das mentes e dos espíritos de seus alunos. E as ciências, isoladas em compartimentos estanques, longe da visão de totalidade, acabam por separar professores e alunos entre si, tornando-os peças do sistema, que é maior e mais importante do que eles mesmos, que passam uns pelos outros, sem possibilidade de encontro.

A esta altura, o professor já está alienado de seus objetivos educativos, de suas metas científicas. O aluno já abdicou de seu desejo interior de crescer ao conhecer. Reina entre eles os fantasmas dos interesses políticos, sociais, econômicos. Conforme menciona GADOTTI (1993), o amor ao conhecimento e o gosto pela descoberta foram se perdendo, como já havia previsto QUINTILIANO, no séc. I. Ele postulava que o estudo deveria se dar num espaço de alegria (Schola), onde o ensino da leitura e da escrita era oferecido pelo mestre do brinquedo (**ludi-magister**). Quando as condições naturais para o ensino são violadas, e a rota desviada, os efeitos são evidentes. E continua: “Acrescenta-se que muitas coisas vergonhosas e quase humilhantes de serem ditas acontecerem às crianças a serem castigadas, muitas vezes por dor e por medo, a vergonha

confrange a alma, abate-a, leva-a a fugir e a detestar a própria luz”.(3:47).

Destas palavras, podemos abstrair que, através dos meios repressivos sutilmente utilizados para desviar os alunos de seus íntimos propósitos, condicionando-os a outros caminhos com rotas pré-fixadas, rumo à escalada dos interesses que lhes são alheios, consegue distanciá-los, também, da possibilidade de contribuir com sua criatividade que poderia iluminar os verdadeiros rumos da ciência. Parece que professores e alunos são irremediavelmente aprisionados nesse emaranhado de interesses. Alguém, no entanto pensou em uma forma opcional de conviver com essa realidade. MICHEL LOBROT (3:184), pedagogo francês, já neste século, desenvolveu uma linha e pensamento que pode desenrolar o novelo em que nos enredamos. Chamou de PEDAGOGIA INSTITUCIONAL aquela em que a escola teria como meta tornar as pessoas menos dependentes e, a partir da díade professor-aluno, como micro-sistema, nascente na sala de aula começa-se um processo de transformação da instituição escolar, que, daí se continua num processo de transformação da própria sociedade.

HENRY GIROUX, ainda mencionado por GADOTTI, vendo a escola como um local de dominação e reprodução,

focalizou o conceito de RESISTÊNCIA, postulando que seria na própria escola o espaço de resistência, e alertou os professores sobre as influências das macro-ideologias em sua prática: “Os professores não podem escapar de suas ideologias (e, em alguns casos devem abraçá-las) e é importante entender o que a sociedade faz de nós, em que é que acreditamos e como podemos minimizar os efeitos, em nossos alunos daqueles aspectos de nossas histórias, sedimentados, que reproduzem interesses e valores dominantes. Os professores trabalham sob restrições, mas dentro desses limites eles estruturam e moldam as experiências de sala-de-aula e precisam ser auto-reflexivos com relação a que interesses servem tais comportamentos.”(3:199).

Ao percorrer as idéias de cada um desses pensadores e de alguns outros ainda, vemos a amplitude e a profundidade do tema e fica-nos a sensação de que é preciso pensar muito mais para perceber com maior clareza o saldo resultante na somatória entre fatores intersubjetivos e influências sócio-políticas na interação entre professor e aluno: há uma perda irreparável na espontaneidade da relação, o que diminui as chances de que possam juntos conquistar as soluções necessárias. Ainda por cima, o ensino, como instituição político-ideológica, desde as séries primárias até a universidade, tem seus guardiães: diretores,

supervisores, orientadores, mantenedores do rígido cenário onde se desenrola o script educacional, sob os auspícios de meios punitivos, como a avaliação, nos moldes como vem sendo praticada, a reprovação, o estigma intelectual ou social para os menos adaptáveis.

Há porém uma fresta de luz que insiste em apontar para um fio de possibilidade, de uma cumplicidade positiva entre professores e alunos que subvertesse os limites do estagnante e caótico sistema de ensino em nome de uma consciência criadora. Teriam que conscientizar-se dos fatores limitantes intrínsecos às relações como transferência e a contra-transferência, as patologias do vínculo, etc., para que cada um se (re)conhecesse e (re)visse seu papel de ser cognoscente imerso na rede de fatores extrínsecos oriundos da teia político-ideológica. Estaríamos diante de uma revolução científica!

1.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BENJAMIN, Walter, Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação, São Paulo, Summus, 1984.
- 2 BUBER, Martin, Eu-tu, São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
- 3 GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

- 4 GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas - a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 5 LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 1996.
- 6 RIVIÈRE - Pichon Enrique. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- 7 ROGERS, Carl R. Psicoterapia e relações humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

Ensinar e aprender tem sido a razão de ser das escolas. E, portanto, esperado que todos os que nelas agem e interagem caminhem norteados para este fim. Com esta visão, o tema proposto para este estudo pode, até mesmo, parecer estranho: não seria óbvio que a Orientação Educacional, como um serviço existente na e para a escola, estivesse na perspectiva de ensinar e aprender? Como pedagogo, não seria evidente que o orientador educacional, em sua prática, desse prioridade ao currículo escolar e às questões pedagógicas?

No entanto, este tema pode ser justificado pela necessidade de se questionar a respeito de como a Orientação Educacional tem se inserido no contexto escolar, como a sua