Três Teses sobre a Docência

Wilson Correia *

Introdução

O fazer e o sofrer a educação formal, em todos seus níveis, parecem colocar para professor e aluno o desafio que é o de entenderem as facetas ética, política e pedagógica da convivência que travam no percurso formativo que realizam.

Veja ou outra, esses assuntos emergem e provocam o debate relativo à condição em que um pólo e outro se encontram na relação pedagógica. Os alunos reclamam que os professores se encastelam em suas torres de marfim. Os professores reclamam que os alunos se alienam e não se envolvem com as atividades do aprender que lhe são proporcionadas.

Alguns chegam mesmo a dizer que o fracasso pedagógico deriva do fato de que a docência é mesmo uma profissão impossível, e que o corolário da insistência nela é o justo preço que professores, alunos e a sociedade pagam por intentarem o sucesso em um empreendimento inócuo de antemão.

O debate sobre esse tema, pois, torna-se oportuno. Quem é o professor? Em que medida ele é igual ao aluno? Em que sentido ele se diferencia do estudante? A postura de conceber-se “deus” inatingível por parte do professor, da qual reclamam os estudantes, encontra algum respaldo ético, político e pedagógico?

Como mobilizar concepções básicas sobre a possibilidade da relação epistêmica nas perspectivas ética, política e pedagógica?

Visando a propor entendimentos germinais sobre essas perguntas, o presente artigo resulta de reflexões baseadas na prática da docência, ao longo de mais de quinze anos, por alguém que entremeou nesse exercício a condição de estudante, essa por mais de duas décadas.

Em outras palavras, pensar a prática, praticar o pensado, mudar uma e outro, quando necessário, e registrar o conhecimento que esse movimento proporciona, essa a intenção deste artigo, organizado em torno de breves debates sobre Três Teses Sobre a Docência, como aparece a seguir.

Primeira Tese

A relação ética possível entre professor e aluno desenvolve-se no chão comum do reconhecimento ontoantropológico.

Pensar sobre esta primeira tese requer o entendimento do humano em sua dupla dimensão relacional: aquela que ele estabelece consigo mesmo e aquela que ele vivencia com os semelhantes.

* Wilson Correia é filósofo, psicopedagogo e doutor em Educação pela Unicamp e Adjunto em Filosofia da Educação na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Arraias. É autor de “TCC não é um bicho-de-sete-cabeças”. Rio de Janeiro: Ciência Moderna: 2009 (no prelo). Email: wilsoncorreia@uft.edu.br

Desde que Platão afirmou, no livro Defesa de Sócrates (apud TRINDADE, 1993), que a fonte do saber reside no diálogo da alma consigo mesma, estabeleceu-se a cisão intrapessoal, o divórcio entre faceta anímico-espiritual do ser humano e a expressão fenomênico-corporal que ele apresenta.

Só a alma pode ensinar? Só a alma pode aprender? Com a resposta pela afirmativa, a relação do aprendiz com o próprio eu se tornou inviável: o que ele deve fazer com a sua biologicidade? Com o seu ser-corpo? Esse ser empírico, que vive o aqui-agora da existência? Que come, bebe e dorme? Que ama, odeia e passa fome? Esse ser não é legítima fonte epistêmica?

Desprezar o corpo e aquilo que nele pode ser ocasião de apreensão gnosiológica parece ter sido o legado dessa compreensão, que, de certo modo, representa descuido com a vida mesma, essa que pulsa e exige o trabalho do conhecer para ter seus enigmas relativamente significados pelo homem e pela mulher.

Também parece brotar da afirmação da alma como *locus* legítimo ao aprender e ao ensinar a cisão entre o aprendiz e o semelhante que poderia se postar ao lado dele como aquele com quem partilhar o empreendimento epistêmico.

Sim, porque se é a alma que ensina, e se o outro à frente do aprendiz é corpo e sofre as mesmas necessidades que o aluno, como estabelecer a relação anímica aí, se já, em si mesma, essa alma não se reconhece legitimada e adequada porque cindida em relação ao concreto na qual é?

A desqualificação comum já se encontra estabelecida e ela pugna pelo malogro de uma relação que estranha em lugar de reconhecer. Como a alma que ensina pode operar em um corpo que se alheia desse processo, mas que, sem o qual, a alma não pode operar?

Entendida a alma como a detentora de toda economia epistêmica possível, como essa mesma potencialidade pode se expressar, se o corpo, ao menos no âmbito da existencialidade, é ao que de mais palpável e realizável se pode recorrer?

Pode o eu epistêmico cindido estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem com outrem eu epistêmico também cindido?

No mínimo, então, aquele diálogo da alma consigo mesma não dá conta de abarcar as necessidades epistêmicas de sujeitos concretos, cuja materialidade parece ser já um dos primeiros pontos a merecer o dispêndio daquela economia sábia de que falamos, mas que se torna impossível por não se estender à integralidade do humano em seu ser e estar no mundo, uma vez que já se decidiu que o que é legítimo é o que diz respeito e expressa o que, no homem e na mulher, identifica-se com o preternatural.

Por essa razão, e nessa perspectiva, o chão comum da relação entre professor e aluno requer o reconhecimento ontoantropológico mútuo, bem como a legitimação da condição humana como aquela que não prescinde do viver concreto, mas que a inclui, a aceita e a adequa como expressão do ser do homem e da mulher no mundo vivido.

Assim, professor e aluno podem criar o mútuo reconhecimento, desde que atentem para o fato de que as ocorrências da existência, tais como o nascer, o adoecer, o morrer, ligados ao lado biológico comum, expressa aquilo que cada um é, e que, de maneira integral, qualifica-lhes a existência.

A não consideração dos valores éticos decorrentes desse reconhecimento pode levar a relação pedagógica a ficar comprometida porque a educabilidade própria e alheia já foi outorgada a outras esferas em que não habitam a fenomenidade mundana, o *ethos* de cada um de nós.

Além disso, sem o reconhecimento de nossa condição humana compartilhada, a relação entre professor e aluno parece carecer, desde a raiz, de assento comum que a legitime e que funcione como condição de sua possibilidade. Aos deuses, o que é divino; aos humanos, o que é humano; ao processo de ensino-aprendizagem, os valores que nos conformam na existencialidade que nos tem, com toda a complexidade que ela apresenta e nos desafia.

Segunda Tese

A relação política possível entre professor e aluno tem lugar no campo da diferenciação epistêmica.

Com base no entendimento de que a condição humana própria e alheia pressupõe a compreensão do compartilhamento ontoantropológico, a esfera política da relação entre professor e aluno requer que se compreenda o professor como aquele que, no mínimo, é alguém que estuda há mais tempo que o aluno.

Nisso reside a necessidade de se compreender que ensinante e aprendiz são iguais, mas diferentes. Iguais nas diferenças. Só o fato de serem diferentes é que estabelece o ponto de contato, relação e vinculação entre eles: iguais na condição humana, diferentes na condição epistêmica.

Essa segunda tese, de que a relação política possível entre professor e aluno tem lugar no campo da diferenciação epistêmica, inspira-se numa passagem do Manifesto, produzido pelos educadores dos Círculos de Cultura, de Porto Alegre, entre os dias 25 e 30 de janeiro de 2001, durante o Fórum Social Mundial, os quais, baseados em Paulo Freire, registraram o que segue:

“No século que findou, dois projetos de sociedade fracassaram relativamente ao processo civilizatório: um porque privilegiou o eu, eliminando o nós; o outro porque privilegiou o nós, desconsiderando o eu. Neste novo século, confrontam-se dois projetos antagônicos de sociedade: um subordina o social ao econômico e ao império do mercado; outro prioriza o social. Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, é necessário que toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como pré-condição. Esta educação tem como pressupostos o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo” (GADOTTI, 2002).

Numa leitura apressada desse pressuposto aí, de que “ninguém ensina nada a ninguém”, parece-me, tem sido enfatizada essa impossibilidade dos ensinares como pretexto para se operar uma igualização epistêmica rasteira entre mestre e aprendizes. O fato de professor e aluno se encontrarem em condição compartilhada no reconhecimento ontoantropológico da própria humanidade não quer dizer que, epistemicamente falando, o mesmo aconteça no plano das ignorâncias comuns. Como ensinante e aprendiz ignoram coisas diferentes, eles também sabem coisas diferentes, e é exatamente por isso que vale a segunda parte do pressuposto da citação, a de que “todos aprendem em comunhão”. Se todos “aprendem em comunhão”, é porque, igualmente, todos ensinam a

todos em comunhão. Logo, o ensino é possível e todos, por consequência lógica dessa tese, ensinam a todos.

Desse modo, a condição de possibilidade para haver qualquer ensino reside na diferenciação epistêmica, nos ignorares e nos saberes diferentes que qualificam a economia epistêmica de aluno e professor. Em outras palavras, não há que estender a igualdade ontoantropológica verificada entre professor e aluno à faceta política diferenciante da relação que eles vivenciam em contextos de ensino e aprendizagem.

É no solo do encontro entre saberes e ignorâncias diferentes que existe a possibilidade de se falar em modelos societários e em estilos existenciais politicamente qualificados, os quais podem avançar em direção à democracia, à justiça, à liberdade e, sobretudo, à igualdade que pode consubstanciar homens e mulheres como seres humanos inteiros, os quais, nessa condição, também podem estabelecer o corpo político e cidadão de uma dada sociedade.

Só nessa perspectiva, imagino, é possível ao professor ensinar o que sabe, tanto quanto aprender o que ignora. De igual modo, só nessa perspectiva é possível se falar em estudante que aprende o que ignora e que ensina o que sabe, inclusive ao professor, sem demérito para um ou para o outro. Novamente, então, é o postulado da legitimação da igualdade na diferença o que torna possível a convivência política entre quem ensina e quem aprende.

Terceira Tese

A relação pedagógica possível entre professor e aluno lastreia-se na igualdade das inteligências.

A maiêutica socrática parece ter estabelecido a desigualdade entre as inteligências, à medida que o professor interrogador se aproximava de seu interlocutor aprendiz tendo sempre uma carta epistêmica na manga, como se o ensinante soubesse algo que o incauto estudante não soubesse, necessitando o mestre exatamente dessa ignorância para legitimar e justificar a sabedoria de que se fazia portador. Aí o “sei que nada sei” valia mais como uma operação de engodo pedagógico, uma falácia que o processo mesmo do diálogo colocava em xeque.

Como a sugerir a superação do *modus operandi* do professor interrogador e do professor explicador, ressaltando a figura do professor instigador da emancipação intelectual, Rancière (2002) advogou a “igualdade das inteligências” como ponto de partida da relação pedagógica. Note que, aí, a igualdade não é colocada como objetivo, meta ou finalidade do processo de ensino-aprendizagem, mas, *a priori*, a sua condição de possibilidade. A inteligência aí preconizada é entendida como ponto de partida de toda construção epistêmica.

Iguais na inteligência, professor e estudante pode se valer de todos os métodos disponíveis no âmbito da pedagogia, pois, se iguais na inteligência, encontram-se prontos para entenderem o sentido da indagação, da explicação, da dúvida, da exposição, do trabalho por conta própria, das atividades realizadas em grupo, das atividades dirigidas e das não dirigidas. Iguais na inteligência, então não haverá objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliações e finalidades educativas que não possam ser compreendidas pelos envolvidos nos atos de ensinar e aprender. O que fica vedada é a atitude de usar a dúvida para oprimir, a pergunta para excluir, o saber para aniquilar, posto que, iguais, atos como esses serão circunscritos ao âmbito de um poder

discricionário que, de per si, já nega a condição de igualdade. Isso não parece saudável à relação pedagógica possível entre mestre e aprendiz.

Ademais, tomado o pressuposto da igualdade das inteligências como desafio ao empreendimento pedagógico, então é possível dizer que não havia problema em Sócrates se ele tivesse admitido que era epistemicamente diferente do seu discípulo. Bastava, para que a relação pedagógica pudesse ser ética, que ele reconhecesse a própria humanidade, fazendo estender esse reconhecimento à condição humana (ontoantropológica) daquele que tinha à frente no papel de estudante. Por fim, se se amparasse na igualdade das inteligências, então não usaria a ignorância alheia para justificar a diferença epistêmica que ostentava diante do discípulo. Nessas condições, a relação pedagógica estaria ética, política e pedagogicamente estabelecida de maneira saudável e produtiva, diferentemente instalada, potencialmente igualizada.

Com isso, Sócrates poderia ter assumido a própria ignorância de maneira a concebê-la como uma ignorância aberta ao ensinamento do outro, coisa que, parece, não aconteceu. Se tivesse tomado esse norte metodológico, pedagogicamente falando, então estaria livre a possibilidade preconizada por Paulo Freire, qual seja, a de que todos aprendem-ensinam *com e a* todos.

Nos dias atuais, quando a vida humana concreta parece potencializar a complexidade do existir, parece-me oportuno advogar esse entendimento tridimensionado: o do reconhecimento ético da condição humana, o da diferenciação epistêmica na igualdade e o da igualdade das inteligências como condição de possibilidade da empresa pedagógica a que professor e aluno são chamados nos contextos reais das atividades de ensinar e aprender.

Conclusão

O presente artigo, ainda que germinal, cumpre a tarefa do registro da memória docente e o fez pugnando pelo reconhecimento humano como valor ético que, ao lado da diferenciação epistêmica e da igualdade das inteligências, torna possível a relação pedagógica entre professor e aluno.

Trata-se de entender que o professor não é um ser especial, um gênio preternatural, um deus, mas um ser humano que compartilha com os seus semelhantes todas as mazelas e as benesses da existência, e que tal reconhecimento pode criar condição de possibilidade para o aprendizado e para o ensino praticados segundo as diretrizes da mutualidade pedagógica.

Isso, penso, levaria à terra a imagem que muitos docentes transmitem de serem eles deuses inatacáveis. Também poderia contribuir para que fosse superada a imagem do estudante sempre ignorante, coitadinho, e que não vive sem depender do professor, numa carência cultural petrificada e pequenificante.

No fundo, esse entendimento colocaria a discussão sobre o poder docente em outras bases, levando, paralelo a isso, a uma outra compreensão sobre quem seja o estudante, o qual é, não o idealizado nas teorias pedagógicas, mas o ser concreto que vive o ser-estar no aqui-agora da existência, a qual deseja significar com os conhecimentos que pode adquirir no âmbito da educação formal, e, quando possível, transmiti-los também.

Referências

GADOTTI, M. *Atualidade de Paulo Freire: continuando e reinventando um legado*. **Forum Internazionale Paulo Freire**: re-inventando um nessaggio, verso il 3. Milão: Centro Sociale Ambrosiano, 25 maggio 2002. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:hpt7GeuqLHAJ:www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0044/Atualidade_PF_2002.pdf+ningu%C3%A9m+ensina+nada+a+ningu%C3%A9m+todos+aprendem+com+todos+paulo+freire&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>. Acesso em: 20/02009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. L. do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, J. T. **Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton**. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da moeda, 1993.