

Racionalidade e tolerância na relação pedagógica entre professor/aluno

Rationality and tolerance in the pedagogical relationship
between teacher and student

Rodinei Balbinot*

Resumo

O presente texto procura tematizar as possibilidades da tolerância na relação professor/aluno e a racionalidade que a ela dá suporte, pelo resgate das alegorias senhor-escravo (Hegel), opressor-oprimidos (Paulo Freire). O itinerário segue a hipótese de que a tolerância, na relação professor/aluno, pode transmutar-se em intolerância velada para garantir o domínio não forçado de um pólo sobre o outro, ou para “eliminar” sutilmente os sujeitos da educação.

Palavras-chave: racionalidade, tolerância, pedagogia, relação ensino/aprendizagem, educação.

Considerações iniciais

São conhecidas as proposições de Hegel (2000) e Paulo Freire (2003a) no que diz respeito à relação senhor/escravo, opressor/oprimidos, respectivamente, e às implicações pedagógicas dessa relação. Fica bastante evidente, da forma como os autores propõem, que essas relações envolvem o exercício do poder e a necessidade de certa tolerância. O exercício do poder é visto, à primeira vista, como o cultivo da autoridade forte do senhor, que intenta se impor como dominante. A tolerância, nesse aspecto, estaria ligada à capacidade de ambos os pólos se suportarem na relação de domínio e serviria, do lado do senhor, para legitimar as relações de domínio sem

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, professor da Faculdade de Educação da UPF. E-mail: rbalbinot@upf.com.br.

que para isso fosse necessário o uso da força e, do lado do escravo, para resistir à dominação, evitando entregar a própria vida. Caso não houvesse a dependência do senhor ao escravo e do escravo ao senhor, ambos suplantariam imediatamente a tolerância. Sob a tolerância aparente descansaria uma intolerância velada.

Muito embora essas alegorias possam ser consideradas ultrapassadas, a racionalidade que lhes dá suporte pode estar ainda bem presente nas relações pedagógicas, inclusive em alegorias bem aceitas, como a relação ensino/aprendizagem. Essa é a hipótese deste texto.

Divido o texto em três pontos: no primeiro, pretendo reconstruir a racionalidade que dá suporte às alegorias senhor/escravo, opressor/oprimidos; no segundo, analiso as condições de possibilidade dessa forma de racionalidade ser percebida na relação professor/aluno; por fim, no terceiro ponto imprimo uma tentativa de tematizar a relação professor/aluno com base no ideal pedagógico da formação de sujeitos autônomos.

Razão do domínio: dominador frágil x dominado forte

Em *Fenomenologia do espírito* Hegel expõe o processo de dominação que o senhor exerce sobre o escravo da seguinte forma: “O senhor não está certo do ser-para-si como verdade; mas

sua verdade é de fato a consciência inessencial e o agir inessencial dessa consciência” (HEGEL, 2000, p. 131). O autor percebe que a verdade do senhor está na consciência inessencial do escravo, e a verdade do escravo, por sua vez, também está na verdade do seu senhor, o que implica ao escravo o reconhecimento da inessencialidade de sua própria consciência. Disso Hegel conclui que “para a consciência escrava, o senhor é a essência” (p. 132).

A pedagogia do senhor está, pois, em fazer com que o escravo tolere a dominação e reconheça a racionalidade dominadora, sob a idéia de que o senhor não suportaria uma transgressão. O escravo assume a sua inessencialidade e reconhece o senhor, mas isso não significa que ele aceite passivamente a condição de ser dominado. Em certas relações de domínio, a obediência torna-se a única possibilidade de evitar a objetificação. O sujeito não opta pela submissão, entendendo ser esta uma forma boa de viver, mas submete-se porque somente desse modo garante a vida. E, nesse caso, submeter-se é a única forma de viver. O domínio se mantém, embora cada pólo lhe dê um significado bem diverso. O senhor não se afirma apenas sobre a sua autoridade, mas sobre a capacidade que o exercício dessa sua autoridade tem de limitar ao máximo a liberdade do escravo. O escravo, obedecendo para evitar o exercício explícito do domínio, acaba por reter para si uma margem de liberdade. Usurpada ou retida, a liberdade hipertrofia-se, mantendo a autoridade dominadora.

Desse modo, a posição dominante sustenta-se numa contradição: a possibilidade da sua existência somente se sustenta no seu reconhecimento pelo dominado. Assim, a força do dominador firma-se na fraqueza do seu oposto. Por isso, a força do seu oposto tem de ser transformada em força para si, cuja possibilidade vem demarcada não pela dominação física, senão por uma forma de racionalidade que sustente de um lado, um conceito forte de autoridade e, de outro, a limitação extrema da liberdade. Fora do reconhecimento do escravo, o senhor ver-se-á obrigado a usar a força para manter a sua posição de domínio. Dessa forma, ficará exposto como dominador e, por isso, ameaçado em seu próprio domínio. A força do dominador está calcada na sua estratégia de não tomar a sua posição. Há, pois, uma forma de racionalidade que sustenta o domínio, a qual mantém a tolerância como intolerância velada em duas direções:

- na direção do senhor: que tolera certa liberdade do escravo como forma de manter o reconhecimento do seu domínio;
- na direção do escravo: que tolera o domínio do senhor como forma de manter uma certa margem de liberdade sem a qual não poderia viver.

Nesse ponto, a racionalidade que sustenta o domínio se revela frágil, pois sua justificação última está no pólo que pretende dominar. A dependência, implícita na relação senhor/escravo, leva a que o senhor, que se pretende

incondicionalmente determinante na relação, tenha de sair de si em direção ao escravo. É o que pretende dominar que motiva a sua ação, não seu próprio poder de dominador. O poder, por isso, não está inerente ao dominador. Para Flickinger (2000), na dependência do senhor ao reconhecimento do escravo está uma “brecha” no domínio incondicional do senhor: “A realização do domínio experimenta-se, sempre de novo, como dependência real de seu ser, que vem sendo mediatizado pelo dominado. Mediatização esta, que é o que denominamos reconhecimento” (2000, p. 14). Ao que o autor conclui que “a verdade do domínio é, de fato, a experiência de ser reconhecido”, pois “no abrir-se e não podendo calcular o comportamento do outro, nem conhecer o seu pensamento, o senhor perde a certeza de sua consciência-de-si pressuposta. Ele perde, na verdade, a si mesmo enquanto ponto exclusivo de orientação” (p. 16).

Não há como sustentar, desse prisma, tanto o projeto de domínio como o projeto de liberdade sem a interconexão necessária com o conceito de reconhecimento, o qual implica, necessariamente, alguma forma de relação intersubjetiva. A racionalidade só poderá sustentar o domínio se conservar nele uma margem de sujeitidade do dominado – margem que fragiliza a própria racionalidade dominadora, pois, no final das contas, deverá reconhecer que a reificação do outro não se totaliza. O outro, mesmo sob o domínio, guarda para si uma reserva de sentido próprio. A reflexão hegeliana

da relação senhor/escravo guarda um conceito forte de sujeito, que é de tal forma inobjetivável que a própria dominação, em última instância, só se impõe pelo seu reconhecimento.

Racionalidade pedagógica do domínio e a relação professor/aluno

Uma tentativa de retomar pedagogicamente a alegoria senhor/escravo e de relacioná-la à relação professor/aluno poderia ser de imediato contestada sob a alegação de que a aproximação seria imprópria e ultrapassada. Uma tal objeção se sustentaria na hipótese de que as condições atuais em que se desenvolve a ação educativa seriam já bastante diferentes da relação de dominação implícita na alegoria proposta por Hegel, razão por que a comparação perderia a sua legitimidade. A conclusão lógica é pelo abandono da tematização e pela busca de uma alegoria mais próxima à situação pedagógica, tal como a relação ensino/aprendizagem, por exemplo.

A tolerância não seria uma temática relevante, pois na relação ensino/aprendizagem estariam em jogo questões de aquisição e transmissão do conhecimento e, para tanto, a relação professor/aluno poderia basear-se numa racionalidade mínima, que apenas garantisse a sua sustentação instrumental. A tolerância entraria como uma temática indireta e somente plausível em casos específicos e extra-

ordinários de conflito entre professor e aluno. Tal poderá ser a consequência direta de limitar, sem mais, a análise da situação educativa na relação ensino/aprendizagem: não considerar quem ensina e quem aprende, mas o ensino e a aprendizagem como processos objetivos. Seria essa uma outra forma de domínio não forçado. A desconsideração dos sujeitos da educação joga a favor do pólo que se impõe circunstancialmente como o mais forte. Em ambas as formas de domínio não forçado evita-se a todo o custo o enfrentamento da relação com outrem.

Embora não sustente objeções quanto à forma de tratar a relação professor/aluno ou a situação educativa como ensino-aprendizagem, penso ser ainda importante retomar a alegoria de Hegel, que evidencia, no meu modo de ver, com mais precisão, que a relação professor/aluno supõe, de alguma forma, a relação entre liberdade e autoridade e, para tanto, a necessidade de considerar diretamente as subjetividades na relação. Nesse caso, a tolerância exigiria acordos conscientemente estabelecidos e, por isso, uma forma de racionalidade baseada na prática da conversação ou do diálogo; nem frágil, nem forte, mas aberta e tolerante.

A alegoria – senhor/escravo – permite perceber, também, que a tolerância, nas condições pedagógicas em que prevalece o domínio não forçado – sem o uso da força e sem a explicitação precisa dos papéis – nas relações professor/aluno, pode se transformar em intolerância velada, ou seja, numa situação em que a tolerância não se firma no

respeito à posição de outrem e na conquista do reconhecimento por meio da prática do diálogo, mas unicamente na tentativa de manter intacta a própria posição e de garantir a não-acessibilidade do outro a mim. Em outras palavras, se o domínio não se impõe pela força e não suporta o diálogo, deve se afirmar em alguma forma de racionalidade que sustente uma falsa situação de tolerância. Nesta, ambos os pólos se mantêm ociosamente na sua posição porque ela lhes permite seguir o curso rotineiro de suas vidas. A transgressão é insuportável para ambos, pois revelaria a fragilidade da razão dominante e dominada, contudo têm de, necessariamente, admitir o outro. Na relação de domínio não forçado a relação professor/aluno se mantém somente por conveniência, isto é, essa situação não teria sentido se não ameaçasse a posição de ambos os pólos.

Ao polarizar a relação em posições diferenciadas e até mesmo contrapostas, Hegel evoca uma problemática pedagógica de dupla face:

- a) de um lado, o professor, que, para manter a posição historicamente a ele conferida de ser o detentor do conhecimento, poderá se sustentar numa racionalidade pedagógica que lhe permita ver o aluno como mero receptor; de outro, o aluno, que, reconhecendo a superioridade pedagógica do professor, aceita e imita o mestre para ser visto como bom aluno e ser aprovado ao final do curso. Ambos têm interesse nessa forma de domínio e, por isso, mantêm uma tolerân-

cia aparente como forma de validar minimamente a racionalidade frágil que dá suporte à relação pedagógica. Essa tolerância aparente esconde aquilo que denominamos de “intolerância velada”;

- b) a intolerância velada somente é possível se conservar uma margem de sujeitidade nos pólos em relação. Em outras palavras, o professor pode considerar-se detentor do conhecimento caso o seu aluno procure e necessite. Para tanto, é importante que se mantenha a idéia de que o aluno é aquele que não tem o conhecimento. É somente assim que o professor vê a possibilidade de justificar-se.

A racionalidade que sustentaria uma situação falsa de tolerância seria frágil em dois sentidos: em primeiro lugar, porque tem de dar conta de uma situação falsa; em segundo, porque tem de reconhecer a força de outrem como necessária à sua própria, mas, ao mesmo tempo, impedir que a força de outrem seja usada para o exercício de sua liberdade. Admite-se o sujeito, mas se canaliza a sua força a um forade-si que o neutraliza, dando excessivo poder ao pólo oposto ou transferindo o poder a uma situação objetiva. Daí ser imprescindível lançar mão de uma forma de tolerância, mesmo que falsa. Para manter-se como dominador, o senhor deve manter o dominado vivo, isto é, mantê-lo como sujeito, embora o impeça de usar a sujeitidade em benefício de sua própria liberdade. Caso não fizesse isso, ele destruiria a si próprio ao destruir o pólo dominado.

A racionalidade frágil, porém, torna-se forte e poderosa quando aplicada à relação ensino/aprendizagem, que toma como seu ponto central o instrumento da educação, não os seus sujeitos – compreendida exclusivamente a partir de seu aspecto instrumental. Nesse caso, a racionalidade que fundamenta a educação não precisa se preocupar com o reconhecimento do outro. Muito embora não dê conta de, por si mesma, firmar-se numa relação entre sujeitos, a racionalidade que sustenta o domínio não forçado tem de reconhecer o outro, mesmo que minimamente. A sua força se efetiva concretamente quando a relação pedagógica é destituída de sua dimensão subjetiva. Dessa forma, passa a sustentar com todo o vigor o desaparecimento dos sujeitos da educação, professor-aluno, em favor de uma suposta situação objetiva, em que o processo ensino-aprendizagem se vê obrigado a separar-se da subjetividade dos envolvidos. Neste particular, o conhecimento passa a ser visto como algo objetivo e separado dos sujeitos. A prática docente obedeceria a dois momentos pedagógicos bem definidos: um primeiro, em que o professor se apossa do conhecimento objetivo; um segundo, em que o transfere para os alunos.

Na situação pedagógica em que prevalece o domínio não forçado na relação professor/aluno, a tolerância tende a se transformar em intolerância velada, firmando-se numa forma de racionalidade frágil que, embora não garanta a liberdade e a autonomia dos sujeitos, mantém aberta a sua possibilidade. Todavia, quando se entende o

processo ensino-aprendizagem somente com base no seu aspecto instrumental, prescindindo das subjetividades nele envolvidas, a racionalidade antes frágil torna-se forte e apodera-se dos próprios sujeitos, ditando os rumos da educação. Essa inversão tem potencialidade nas situações pedagógicas em que tanto o professor quanto o aluno se eximem de assumir-se como sujeitos da ação educativa e transferem o poder do ensino e da aprendizagem a uma suposta situação objetiva, separada deles mesmos. O professor não se assume como professor, nem o aluno como aluno. A relação professor/aluno mantém-se apenas como conveniência, não como situação educativa, e o seu foco central deixa de ser a formação de sujeitos autônomos, podendo resumir-se ao treino técnico. O sujeito fica des-focado da educação.

Muito embora, na relação de domínio não forçado, o professor, em última instância, não tolere o aluno, esforça-se por dissimular essa intolerância numa aparente tolerância, como forma de garantir a inacessibilidade do aluno a ele. Por sua vez, o aluno submete-se passivamente, pois vê aí a forma de não permitir ao professor o exercício explícito do domínio. O professor autodefine-se como o detentor do conhecimento de que o aluno necessita; o aluno, por sua vez, como o lugar necessário para que o professor transfira o seu conhecimento. Em tal situação, a educação é apenas uma justificativa para a afirmação de pólos que se unem por interesses de sobrevivência em seus papéis históricos; de

um lado, o professor, de outro, o aluno. A educação não é a questão central. Contudo, parece ser ainda pior a situação educativa em que a relação professor/aluno prescinde do reconhecimento da sujeitidade de ambos, transferindo o poder da educação para a aquisição de habilidades.

Paulo Freire viu em Hegel a possibilidade de problematizar a pedagogia que se firma numa relação de domínio não forçado e de desmitificar a relação vertical professor/aluno. Freire denominou-a de bancária justamente pelo fato de o professor considerar-se o detentor do conhecimento e os alunos, os seus depósitos, mantendo-se, ainda, como credor do conhecimento por causa da avaliação, que pode aprovar ou reprovar. A problemática de Hegel aparece com todo o vigor em Freire na proposição da internalização da opressão. O oprimido, impedido de ser ele mesmo, busca uma participação simbólica na atuação de outrem; submete-se “a uma pessoa ou a um grupo que tenha poder e identifica-se com eles. Por esta participação simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua” (FREIRE, 2003a, p. 66). Em outras palavras, os oprimidos internalizam a racionalidade opressora e fazem o mesmo jogo com o opressor, ou seja, transformam o opressor no ponto vital de sua resistência. “E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o

escravo sobrevive” (FREIRE, 2003c, p. 108). Em certa parte, o escravo torna-se aqui o senhor.

Racionalidade tolerante: possibilidades de formação do sujeito autônomo

A questão intrigante, do ponto de vista pedagógico, pode ser posta nas seguintes perguntas: o que pode a educação na situação pedagógica em que prevalece o domínio não forçado na relação professor/aluno? Em que medida é possível, nessa situação, uma prática educativa que se fundamente na autonomia dos sujeitos?

Um primeiro enfrentamento dessas questões poderia tentar firmar-se justamente na idéia de que uma das finalidades da educação seria a formação de sujeitos autônomos. A pergunta “o que se entende por sujeito” é, aqui, inevitável. Uma resposta ética e, ao mesmo tempo, pedagógica poderia dizer que “sujeito” é o indivíduo com capacidade de responder por si próprio. Isso, porém, não enfrenta diretamente o problema, senão sobrepõe a ele um princípio pedagógico-normativo geral. Dever-se-ia indagar, então, se para os envolvidos na relação de domínio não forçado ser sujeito não significa agir na reciprocidade do domínio, ou seja, responder às exigências do pólo oposto. Nesse caso, o professor pode se sentir sujeito quando repassa o conhecimento ao aluno, pois entende ser essa a sua função pedagógica; o aluno, quando

assimila o conhecimento e presta contas na prova. Tanto o professor como o aluno assumiram para si os papéis que lhes foram conferidos pela pedagogia do domínio não forçado e vêm aí a forma de exercitar a autonomia.

Um segundo enfrentamento pode justificar-se na idéia de que é necessário tomar consciência e promover uma ruptura com o domínio. Mas, mesmo nesse caso, dever-se-ia colocar mais uma questão: quais as condições de possibilidade de o oprimido romper com o opressor se isso significa, ao mesmo tempo, uma ruptura consigo próprio?

O potencial contido nas afirmações da necessidade de entender-se as pessoas como sujeitos e de tomar consciência do domínio está em tentar escapar da enfadonha instrumentalização ou des-subjetivação da relação professor/aluno. No entanto, deve evitar a cilada do subjetivismo e passar a acreditar que cada qual, por si só, possa se educar, sem o enfrentamento da relação com outrem. A questão, então, não estaria em evitar as relações de poder no processo educativo, mas na tematização efetiva da forma de exercê-lo. E, nesse ponto, a problematização da relação entre liberdade e autoridade pode se tornar uma temática interessante. Sigo expondo, sumariamente, uma das possibilidades dessa tematização com base em algumas idéias de Paulo Freire.

Em *Cartas a Cristina*, Paulo Freire, pelo menos em duas passagens – na 11ª e na 14ª cartas –, aborda diretamente a questão da relação entre autoridade e liberdade. Na 11ª carta, o

problema central enfrentado pelo autor é sobre a compreensão de disciplina que tinham os pais dos alunos das escolas que acompanhava no Serviço Social da Indústria (Sesi), do Recife. Os pais exigiam que os professores punissem com castigos os seus filhos, entendendo ser isso uma condição para formar o “homem sério” – entenda-se por “homem sério” uma pessoa de caráter, honesta e prudente.

O desejo dos pais poderia ser compreendido como legítimo à medida que propunham como finalidade a formação do bom caráter de seus filhos. A questão relevante do ponto de vista pedagógico, porém, era a maneira como isso se efetivava. Por isso, a ação do educador não estava em negar a autoridade dos pais, que se pretendia impor pela coação física, em fortalecer uma liberdade sem limites dos filhos, mas na compreensão da relação entre a liberdade de um e a autoridade de outro. “Nossa crítica ao modelo dos pais e nossa recusa a ele não significavam a negação da importância da autoridade, pois sem ela não há disciplina, mas licenciosidade; da mesma forma, como sem liberdade também não há disciplina, mas autoritarismo” (2003b, p. 128).

Na 14ª carta, Freire também trata da relação entre liberdade e autoridade. Para ele, a vivência dessas relações é que estabelece os limites para ambas. “É experimentando-me como sujeito moral que vou assumindo os limites necessários à minha liberdade e não porque, coagido, ameaçado, tenho puro medo da reação do poder que, desrespeitando minha liberdade, não

limita sua autoridade” (2003b, p. 296). O autor trabalha com a tese do sujeito educativo livre, autônomo, mas assumindo um determinado papel na relação pedagógica. O aluno está no pólo em que a tensão se dá na sua liberdade; o professor, no pólo em que a tensão se dá na autoridade. Liberdade e autoridade se constroem segundo uma racionalidade dialógica, no sentido de reconhecimento recíproco, não exclusivamente determinado pelo interesse próprio, mas orientado pela própria situação educativa. A noção de tolerância, aqui, está relacionada ao conceito de limite, não de domínio; por essa razão, tanto a idéia de liberdade como a de autoridade alcançam sentido, não como algo imposto externamente, mas como algo conscientemente construído e assumido. “Não há verdadeiro *limite* sem a assunção por parte do sujeito livre da razão de ser moral do mesmo. A exterioridade do *limite* só se autentica quando se converte em *interioridade*. A autoridade externa há de ser introjetada, tornando-se assim autoridade interna” (p. 197).

Para o autor, a autoridade externa tem um papel fundamental para a liberdade, qual seja, “[...] assegurar à liberdade a possibilidade de ser ou de estar sendo” (2003c, p. 198). Segundo Freire:

A liberdade que assume seus limites necessários é a que luta aguerridamente contra a hipertrofia da autoridade. Quão equivocados estão os pais

que tudo permitem aos filhos, muitas coisas às filhas, ora porque, dizem, tiveram infância e adolescência difíceis, ora porque, afirmam, querem filhas e filhos *livres*. Assim, filhos e filhas *decrestem*, em lugar de *crescer* bem, filhas e filhos, sem consciência dos limites – que jamais experimentaram –, tendem a perder-se na irresponsabilidade do *vale tudo* (2003c, p. 197).

Uma liberdade anárquica, no sentido de ser experimentada sem nenhum limite, supõe o desaparecimento de toda a autoridade, inclusive da interna. Os limites, por sua vez, necessários à liberdade, somente são legítimos se assumidos moralmente pelos indivíduos, ou seja, se procederem da autoridade que os sujeitos constituíram ao mesmo tempo em que conquistaram a liberdade.

A tematização do conceito de racionalidade, nesse aspecto, desloca-se da tentativa de sustentar uma falsa situação de tolerância, a fim de garantir o *status quo* dos pólos, para a tematização da relação pedagógica. O ponto central não seria o conhecimento pretensamente objetivo, mas a construção da relação pedagógica na assimilação e produção do conhecimento. Essa racionalidade supõe a tolerância enquanto prática do diálogo e construção consciente de limites. Seria, ela própria, uma racionalidade tolerante, que não pretende fornecer os fundamentos pré-moldados da educação, mas que suporta a crítica e predispõe-se ao enfrentamento educativo.

Abstract

This text seeks to make a theme out of tolerance possibilities in the teacher-student relationship and the rationality that supports it by the ransom of the master-slave (Hegel), oppressor-oppressed (Paulo Freire) allegories. The itinerary follows the hypothesis that tolerance, in the teacher-student relationship, may be changed into hidden intolerance in order to guarantee the non-forced mastery of one pole on the other, or to “eliminate” subtly the subjects of education.

Key-words: rationality, tolerance, pedagogy, teaching-learning relationship, education.

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. *Revista de Educação AEC* – Senhor e escravo: uma metáfora para a educação, Brasília: AEC, 1999, v. 29, n. 114, p. 9-20, jan./mar. 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev. Editora Unesp, 2003b.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Parte I. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Parte II. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.