

A centralidade do percurso do aluno no processo educativo¹

Tamara Metzger Dayan²

Roseli Fischmann³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo elaborar um entrelaçamento de ideias pedagógicas de Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey, Montessori, Freinet, Anísio Teixeira, tendo como foco a centralidade do percurso do aluno no processo educativo. Adicionalmente, é apresentada uma breve visão do pensamento de Buber relacionada ao tema, o que possibilita aproximar o exercício reflexivo a ideias chassídicas apresentadas no texto “*klalei hachinuch vehahadracha*” (regras da educação e mentoria), escrito pelo Rabi Yossef Yitschac Schneerson, pensador do movimento Chabad.

Palavras Chave: Percurso do aluno. Unicidade do ser humano. Respeito mútuo docente-discente. Ideias pedagógicas e compromisso docente.

Abstract: The present work aims to elaborate an interlacement of chosen pedagogical ideas proposed by Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey, Montessori, Freinet, Anísio Teixeira, focusing on the centrality of the student's path in the educational process. Additionally, a brief mention of Buber's thought related to the theme is presented, which makes it possible to bring related Chassidic ideas presented in the text "klalei hachinuch vehahadracha" (rules of education and mentoring), written by Rabbi Yossef Yitschac Schneerson, Chabad movement thinker. Notes of lectures at the "XXI Seminário Internacional Cemoroc Filosofia e Educação", in homage to the author in his 50 years in the Universidade de São Paulo.

Keywords: Student path. Human being uniqueness. Teacher and student mutual respect. Pedagogical ideas and teaching commitment.

Introdução

O presente artigo oferece um exercício reflexivo que procura entrelaçar pensadores consagrados do campo da Educação, mencionados a seguir, incluindo também uma aproximação preliminar ao pensamento de Martin Buber no que se refere ao foco do trabalho, qual seja, a questão da dignidade na relação professor-aluno⁴, mais especificamente a necessidade de compromisso docente quanto ao respeito pelo percurso do aluno, considerado aqui como único para cada ser humano, e o caráter indispensável, obrigatório, por assim dizer, da observação atenta e contínua do professor para que o processo de crescimento do aluno, em sua unicidade, seja efetivo.

¹ As autoras agradecem à Profa. Dra. Carlota Boto pela contribuição relevante, especialmente porque o presente artigo foi originalmente escrito no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, como trabalho de conclusão, da primeira autora, para a relevante disciplina “História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, por ela ministrada no segundo semestre de 2020. Os autores que constituem as referências de base para o exercício reflexivo foram estudados para a disciplina, o que instigou o trabalho adicional, mediante diálogo orientanda e orientadora (a segunda autora), para trazer pensadores que compõem a pesquisa relativa ao Mestrado em Educação da primeira autora.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. E-mail: tmdayan@usp.br

³ Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora 1-C do CNPq. E-mail: roselif@usp.br

⁴ Embora haja certo consenso atualmente sobre o uso da linguagem inclusiva, que pede particular cuidado, no caso da língua portuguesa, à flexão de gênero, entendi que poderia redigir o trabalho no modo tradicional, assumindo o gênero masculino um sentido universal. Considerei, de modo particular, os textos abordados, que trazem, na tradução em português, esse uso.

Completando a reflexão, é oferecido breve estudo das ideias presentes em um texto chassídico⁵ cuja escolha será adiante fundamentada.

Especificando a abordagem e referências adotadas, primeiramente os autores escolhidos para esse estudo, bem como respectivos recortes escolhidos em suas obras, foram: Johann Pestalozzi, em virtude de sua confiança no processo educativo mesmo em situações adversas; Georg Kerschensteiner, que preconizava a importância da formação do caráter; John Dewey, apontando a intencionalidade do professor em sua função educativa; Maria Montessori, para quem o respeito pela criança está presente em cada aspecto de sua teoria; Celestin Freinet, que por meio de parábolas e ensinamentos curtos e diretos mostra como não perder de vista a realidade da criança; e Anísio Teixeira, para quem a sensibilidade do professor desempenha relevante papel na sala de aula.

Somando-se a esses grandes filósofos, é apresentada brevemente a visão de Buber relacionada ao tema, como forma de aproximar o pensamento às ideias chassídicas, nesse trabalho representadas pelo texto “*klalei hachinuch vehahadracha*” (regras da educação e mentoria), escrito pelo Rabi Yossef Yitschac Schneerson, pensador pouco conhecido no meio acadêmico, embora profundamente influente no movimento Chabad, de origem chassídica.

Preliminarmente, e de modo muito breve, é preciso destacar que há uma característica, nem sempre lembrada, na vida, pensamento e obra de Buber. Nascido em Viena em 1878, recebeu o nome Martin Mordechai Buber, membro de uma família judia muito religiosa, ortodoxa, vindo a falecer em 1965, em Jerusalém. Sua vida foi marcada por movimentos decididos e intensos (MENDES-FLOHR). Sua formação foi marcada pela família devota, especialmente seus avós, que dele cuidaram após o divórcio de seus pais. (SILVA LIMA)⁶

Profundamente envolvidos pelo Chassidismo, movimento iniciado na Europa Central no século XVIII, criaram Buber à luz dos valores desse movimento, assim como o orientaram nos estudos de línguas, o que o tornou poliglota desde cedo. Um movimento de ruptura com a vida religiosa levou-o, em 1896, aos estudos e à vida acadêmica na Alemanha, onde desenvolveu uma obra que logo se tornou muito reconhecida. É dessa época que Buber se tornou mundialmente conhecido, especialmente por sua obra seminal *Eu e Tu* (1923), altamente influente em campos como a Filosofia, Psicologia, Educação, marco dos estudos sobre alteridade, influenciando filósofos como Emmanuel Lévinas, que a ele dedicou vários livros e artigos (por ex., LÉVINAS, 1978).

Embora distanciado da vida religiosa ao vincular-se à vida acadêmica, jamais abandonou a identidade marcadamente judaica de seu nascimento e criação; ao contrário, aprofundou-se numa postura judaica laico-política, ingressando em 1898 no movimento sionista, ao qual dedicou-se intensamente.

Após viver uma vida como acadêmico reconhecidíssimo na Europa, a ascensão de Hitler e do nazismo levou-o a demitir-se, em 1933, da Universidade de Frankfurt, onde atuava como docente. Dois anos depois foi excluído, pelas leis

⁵ Os termos “chassidismo” e “chassídico” são grafados também como “hassidismo” e “hassídico”, tratando-se tão somente de diferentes modos de transliterar um termo de origem hebraica. No caso do uso do “ch”, indica-se a pronúncia com som semelhante ao “j” no espanhol.

⁶ A dissertação de mestrado de SILVA LIMA (2011) é uma contribuição relevante para a compreensão do pensamento de Buber, por isso é aqui utilizada para destacar seu valor, embora muitos dos fatos mencionados no presente texto possam se enquadrar em conhecimento consagrado.

nazistas, do rol de acadêmicos⁷ da Alemanha. Com a exclusão da população judaica da Alemanha, por essas leis, de qualquer estabelecimento público de ensino, de qualquer nível, Martin Buber funda, desenvolve e se aplica a uma iniciativa voltada para a educação de adultos.

Finalmente, em 1938, deixa a própria Alemanha, ao dirigir-se para a então Palestina (denominada então Mandatária), a seguir Israel, quando passou a internar a Universidade Hebraica de Jerusalém, retomando suas origens chassídicas de modo profundo.

Não se trata de dizer que se deve situar duas vertentes independentes na obra de Buber, mas são, sem dúvida, dois momentos – distintos, porém intimamente relacionados pela integridade do ser de Martin Mordechai Buber. Vale destacar que em sua extensa obra, alguns de seus livros chamam particularmente a atenção, pela forma como, neles, Buber trata temas chassídicos de modo compreensível e compatível com a abordagem acadêmica, filosófica. As obras de Buber escolhidas para o presente artigo, ressaltado o foco da reflexão, são desse momento em Jerusalém, até pela abordagem chassídica.

Nesse sentido, em seu livro “O caminho do homem”, Buber (2011) afirma que não há caminho igual para dois indivíduos: cada pessoa precisa encontrar seu caminho a fim de se aproximar do Divino e dos outros homens. Isso é feito por meio de introspecção, enxergando em si uma vontade, um impulso. Essa vontade latente dentro da pessoa é o que deve ser trazido à tona para traçar um caminho que seja coerente e prazeroso para ela trilhar. O autor afirma que não haveria razão para um homem ser criado como outro, com as mesmas capacidades, afinidades e um mesmo caminho, pois não haveria necessidade da repetição do que já foi feito. Ou seja, cada pessoa tem algo único e individual que nunca antes foi criado, e que jamais o será – esse o foco da reflexão aqui proposta.

Com relação aos autores consagrados aqui estudados, o texto trata diretamente dos aspectos selecionados para a pesquisa, sem fazer uma contextualização mais acurada, pois são autores (re)conhecidos em seu papel no campo da educação.

Contudo, ao procurar oferecer o pensamento do Rebe como parte do trabalho, faz-se necessário uma contextualização do movimento a que pertence seu pensamento e de sua obra. Afinal, como já mencionado, não se trata de nome divulgado em textos acadêmicos, embora seja altamente relevante no âmbito do movimento Chabad, uma das linhas de pensamento chassídico.

1. Breve visão sobre o Chassidismo e o movimento Chabad.

O movimento chassídico foi fundado há aproximadamente 300 anos por Rabi Israel Baal Shem Tov, em um momento muito delicado na vida judaica. Depois dos massacres liderados pelos cossacos, e depois do surgimento de um falso messias, o povo estava desolado. Rabi Israel começou então um movimento baseado na alegria de servir a D’us (já há muito esquecida), e na aproximação das pessoas mais simples, bem como as mais cultas.

Ele revelava a grandeza da fé e da pureza de coração independente do status social da pessoa. Juntamente a isso, também revelava lições profundas no entendimento de temas corriqueiros, o que fez com que um número cada vez maior de

⁷ Seria o equivalente, por exemplo, no Brasil atual, a ter seu nome compulsoriamente excluído da Plataforma Lattes e demais plataformas de cadastramento de cientistas e acadêmicos, sendo proibida qualquer tentativa de reinclusão.

místicos e cultos o seguissem. Duas gerações depois, vários discípulos lideravam comunidades em todo o leste europeu.

Rabi Shneur Zalman de Liadi fundou, então, o chassidismo Chabad, que seria o braço do movimento que se apega mais aos aspectos intelectuais do chassidismo (em contrapartida a seus colegas, que focavam mais nas emoções). O pensamento Chabad crê na força do intelecto sobre todas as outras forças do ser humano, considerando que a razão controla o sentimento. E esse aspecto permeia os ensinamentos, pois há sempre um viés da prática e um lugar de aprimoramento da pessoa. Conhecido também como movimento Lubavitch, o termo Chabad é um acróstico (“ChaBaD”) assim formado: **ch**ochma (sabedoria); **bin**ah entendimento; **da**’at (conhecimento). (FELDMAN, p. 28).

Depois de várias gerações, esse movimento tomou novas proporções. Foi no pós-guerra, na segunda metade do século XX, que o sétimo Rebe foi para os Estados Unidos e começou a mandar emissários a todos os cantos do mundo, resgatando o judaísmo que passava novamente por um momento de quebra, depois do genocídio de mais de seis milhões de judeus pelo nazismo.

Os ensinamentos mudaram de tom, pois além de focar no intelectual e no prático, também havia o objetivo de acalantar o mundo, reconstruí-lo, torná-lo um lugar melhor. E esse movimento de acalento e reconstrução devia partir da própria pessoa, em relação a si, às pessoas próximas, até alcançar os mais afastados.

Tornar-se melhor pessoa, através do controle do intelecto sobre as emoções e ações, e trazendo bondade e paz para aqueles próximos e também distantes, continua sendo um desafio.

Com relação ao autor aqui abordado, vale lembrar que no movimento Chabad houve sete Rebes, ou mentores espirituais. O Rebe, ao qual esse trabalho se refere, é o sexto deles. Ele viveu entre 1880 e 1950 e foi muito perseguido pelo governo soviético do período por suas ações em prol do judaísmo e dos judeus na Rússia, em uma época na qual a religião era ali proibida. Uma das ações mais ousadas pela qual foi perseguido foi a abertura e manutenção de escolas clandestinas que ensinassem o judaísmo para crianças em todas as províncias russas.

O conhecimento ensinado no texto “*klalei hachinuch vehahadracha*” foi na verdade recebido de seu pai, o quinto Rebe, Rabi Shalom Dovber. Este fundou a primeira Yeshiva (escola de estudos rabínicos para jovens) do movimento Chabad.

Percebe-se nesse texto um conhecimento muito ligado à prática docente, não sendo um estudo esotérico ou algo desvinculado da rotina escolar. Por essa razão pareceu pertinente comparar suas ideias às dos teóricos estudados no curso, oferecendo um vislumbre de que há pontos correspondentes e complementares nessas visões como um todo.

A decisão de incluir esse relevante pensador no exercício reflexivo, que é realizado aqui, pautou-se pela premissa de que pode ser benéfico, para o pensamento educacional mais amplo, o acesso a essas informações, tradicionalmente restritas aos participantes do movimento Chabad.

2. Qualidades de um professor

Anísio Teixeira afirma que apesar de a medicina seguir diretrizes científicas, cabe ao médico ser criativo em relação a qual o melhor tratamento para cada paciente, bem como entender o diagnóstico em cada situação relativa. Teixeira compara a educação à medicina, explicando que por mais que exista uma base teórica e científica no trabalho docente, da qual não há como se afastar, há também lugar para o

pensamento e criatividade do professor (por exemplo ao escolher os melhores meios para ensinar determinada matéria a determinada criança). A isso ele chama “a arte de educar”. O conhecimento ajuda na observação e no planejamento do meio mais adequado, mas a própria ação não deixa de ser uma arte, pois envolve criatividade e liberdade. (TEIXEIRA, p. 88-89)

Assim sendo, a ciência provê o educador com

Ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à condução da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar (TEIXEIRA, p. 95).

Entende-se então que para além da base científica, do estudo da didática e do desenvolvimento infantil, há uma dimensão mais pessoal no trabalho educativo. Essa talvez seja a dimensão mais efetiva do dia a dia do professor, e possivelmente a mais difícil de ser ensinada em um curso superior.

Montessori ensina que ao se preparar para exercer o cargo de professor, não é suficiente o aprendizado de métodos e conhecimentos teóricos; antes é necessário um preparo interior, “estudando-se a si mesmo com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças” (MONTESSORI, p. 126). Isso não quer dizer busca da perfeição, mas humildade para enxergar os próprios defeitos e deixar ser educado e instruído por outros. Ser crítico consigo mesmo e não orgulhoso, para que não haja tirania na relação com as crianças, e sim um espírito caridoso. (MONTESSORI, p. 127)

Kerschesteiner afirma a necessidade do professor ter qualidades humanas além da capacidade científica para poder ensinar. (KERSCHENSTEINER, p. 58) Ele considera o educador um “investigador de almas” (KERSCHENSTEINER, p. 94), e aponta que para esse nível de observação não há método de ensino. Para manter-se objetivo nesse trabalho, o autor considera imprescindível “uma eterna luta consigo mesmo”. (KERSCHENSTEINER, p. 95)

Em concordância com esses autores, em seu trabalho “*klalei hachinuch vehahadracha*”, Rabi Yossef Yitschak Schneerson (ou Rebe) aponta a necessidade primordial da auto-crítica ainda antes do início do trabalho com as crianças. Ele explica que essa é uma prática necessária para qualquer pessoa, mas em se tratando de professores e especialmente educadores, a falta dessa percepção própria, do conhecimento das qualidades e defeitos, pode trazer danos.

A partir do momento em que o educador enxerga a si próprio, suas qualidades e também os seus pontos fracos, a humildade o coloca em posição de educar.

A respeito disso, Freinet aponta que seria interessante que os professores lembrassem dos próprios sentimentos de fracasso ou sucesso ante notas e avaliações antes de passar conceitos. O certo seria reviver a infância, e não esquecer dela. (FREINET, p. 46)

3. Que ser humano é o aluno?

Depois da introspecção, o Rebe escreve sobre a necessidade de se conhecer o aluno, tanto a realidade em que ele se encontra como sua essência. Ele adverte que sem esse conhecimento, o professor pode acabar destruindo a criança em vez de ajudá-la a se construir, pois não é possível ou real que se tenha as mesmas expectativas de pessoas diferentes. E como o trabalho pedagógico deve partir do lugar onde cada um se encontra, mirando aquilo que pode atingir, seria cruel trabalhar da mesma forma com mais de uma pessoa.

Isso não quer dizer que os alunos necessitem somente de aulas particulares. O convívio com o grupo é extremamente positivo. O sentido é que em cada lição é imperativo que o professor saiba o que esperar de cada um, e em nenhum momento seja depreciativo sobre os alunos ou seus esforços, pois cada um tem o seu caminho, suas realizações, suas dificuldades.

Soëtard é um estudioso da obra de Pestalozzi, e considera que:

Com efeito, se a educação deve se satisfazer em realizar um tipo de homem definido fora de si mesma, ela só pode ter um sentido acessório. Pestalozzi se nega a que ela funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado seja real ou ideal: ela será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, ‘uma obra de si mesmo’ (Soëtard, p. 18).

Kerschesteiner indica a necessidade de conhecer o educando para que se possa educá-lo. Que se saiba quais são suas aptidões e quais as suas necessidades básicas. Pois essas necessidades fazem com que a criança venha a se interessar por algo, seja esse conhecimento um meio para um fim ou que o próprio conhecimento seja um fim em si. (KERSCHENSTEINER, p. 70-71)

O professor, tendo em mente a imagem de humanidade ideal, percebe aquilo que cabe à personalidade especial de determinado aluno (KERSCHENSTEINER, p. 93). Nesse esforço, “o triunfo sobre a própria personalidade é um fim educativo tão importante como a alegria que o trabalho proporciona” (KERSCHENSTEINER, p. 71). Assim, o professor deve prestar atenção à “personalidade em formação”, ao “homem futuro”, partindo da realidade atual do aluno, mas em nenhum momento se restringindo só a ela.

Ainda, Kerschesteiner dita quatro condições que todo educador deve possuir, a saber:

- a) tendência e prazer na formação do homem;
- b) capacidade de formação do homem, de acordo com sua aptidão;
- c) ver a alma infantil como portadora de valores para o homem futuro e
- d) influenciar durante o desenvolvimento para a formação de valores.

(KERSCHENSTEINER, p. 92)

É necessário haver sensibilidade para entender a personalidade especial do aluno e compreendê-lo, pois o trabalho pedagógico se dá a partir do ponto de partida

de cada indivíduo. Para tanto, o educador deve constantemente observar seus alunos e orientá-los. (KERSCHENSTEINER, p. 93)

Essa observação, especialmente no trabalho de Kerschensteiner, visa além do ensino curricular, um aprimoramento pessoal baseado em determinados valores humanos. Ele acredita que a formação do caráter é o ponto principal da educação (KERSCHENSTEINER, p. 64) e que o triunfo sobre a própria personalidade seja um objetivo importante. (KERSCHENSTEINER, p. 71)

Os valores que esse autor preconiza são “justiça, verdade, moralidade, fidelidade, bondade, misericórdia, beleza e redenção” (KERSCHENSTEINER, p. 102) Os professores devem estar à serviço destes, para que se realizem também em seus alunos. (KERSCHENSTEINER, p. 103) A coletividade também é um valor, a união, especialmente quando se compartilha os mesmos valores. (KERSCHENSTEINER, p. 104)

Como não é possível que todos saibam tudo sobre todas as ciências, é mais importante que o professor de sala seja alguém de moral alta, um educador, e que haja outros professores específicos para ensinar as mais diferentes matérias. (KERSCHENSTEINER, p. 110)

Os escritos do Rebe apontam para essa diferenciação também, e nas escolas judaicas ortodoxas é muito comum que haja um professor responsável pela sala (*mechanech*, em hebraico educador), que é quem passa mais tempo com os alunos e ensina as matérias consideradas principais, e outros que tratem das outras matérias. A preocupação do *mechanech* vai além dos conteúdos, sendo responsável pelo bem estar dos alunos na escola.

A função do *mechanech* é educar para que os alunos adquiram bons traços de caráter. Baseando-se na observação e no conhecimento sobre cada aluno, é possível que se ensine a aprimorar as boas características e a modificar as negativas. O Rebe acredita que essas características (tanto as boas como as ruins) se solidificam e evoluem quanto mais são usadas, quase como se fossem músculos. O caminho prático então seria dar cada vez mais oportunidades para exercitar os bons traços de caráter.

É importante observar, conforme verifica Montessori, que esse crescimento e disciplina só acontecem quando há formação psíquica da pessoa (MONTESSORI, p. 73). Quando a mente está saudável, isso afeta o corpo positivamente. Esse equilíbrio mental traz clareza, satisfação e alegria que permitem que o indivíduo aspire objetivos mais amplos (MONTESSORI, p. 74).

Isso faria parte do trabalho do *mechanech*, garantir o bem estar do aluno em todos os aspectos, para que possa crescer e evoluir saudável e feliz.

4. Respeito, atitudes e responsabilidades do professor (que é também um ser único)

Como visto, para estes autores a atenção no percurso dos alunos é considerada parte fundamental do trabalho do professor, tanto no planejamento das aulas como na avaliação do que foi alcançado e no subsequente planejamento.

Dewey, por exemplo, dá alguns parâmetros para que a observação influa no trabalho prático da sala de aula. Ele explica que o professor deve agir todo o tempo tendo um objetivo específico em mente, assim sua observação é dirigida, e ele pode avaliar o percurso dos alunos mantendo ou modificando as atividades para se manter no mesmo curso – rumo ao objetivo. O professor deve ter um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades (DEWEY, p. 76).

Não é possível, no trabalho educativo, basear-se em suposições vagas ou inspirações. É necessária uma observação constante para, baseado naquilo que se vê, pensar e planejar as atividades com consciência daquilo que se pretende alcançar. O professor deve “agir com significado” (DEWEY, p. 77).

Apesar disso, o objetivo traçado inicialmente é meramente um esboço. É impossível que se estabeleça um objetivo fixo antes de ser testado. Para verificar sua acuidade, é necessário pô-lo à prova, estabelecendo um alvo prévio. Se tudo correr bem, o objetivo maior se consolida como tal.

Porém muitas vezes o que acontece é que se revelam condições inesperadas, e portanto, uma das qualidades do objetivo do trabalho pedagógico é que ele deve ser flexível. Ele deve poder se ajustar às circunstâncias especiais que se dão em dada realidade de sala de aula. Porque o contrário seria considerar que o objetivo pensado é perfeito e as condições reais de trabalho, erradas. Tendo como o ponto de partida a situação real dos alunos, o que deve ser ajustado é o plano.

É possível, com um objetivo em mente, e um plano de trabalho consistente, mudar as circunstâncias até que se aproximem do desejável (DEWEY, p. 78). Assim:

Um bom objetivo investiga o atual estado da experiência dos alunos e, formando um plano temporário de abordagem, mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem. O objetivo, em suma, é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação (DEWEY, p. 79).

Sendo assim, é impossível propor objetivos uniformes, pois eles devem levar em conta as aptidões e exigências pessoais. “A aprendizagem é algo que acontece a um indivíduo, em determinado tempo e espaço” (DEWEY, p. 82).

A respeito disso, Buber (2016, p. 65) narra a seguinte história: uma vez Rabi Ber de Radoshitz pediu ao seu professor, o Chozé de Lublin, que indicasse um caminho geral no serviço Divino. O Chozé respondeu que é impossível especificar um único caminho que todo homem deve seguir. Pois há um modo de servir D’us pelo estudo, outro pela reza, outro por jejuns, e outro ainda através da comida. Por isso, cada um deve examinar por qual caminho seu coração se atrai, e então escolher seu próprio caminho.

Disso Buber depreende que se deve aprender os caminhos dos grandes homens que viveram antes de nós, mas que não se deve tentar imitá-los. Os atos deles ensinam o que é grandeza e pureza, mas não cabe a alguém repeti-los. Pois por mais que nosso alcance seja mínimo em comparação ao desses justos, sua validade vem justamente por ser fruto de nossos esforços, feito do nosso jeito.

A tradição oral orienta que cada pessoa deve se perguntar “quando meus atos serão próximos aos atos dos patriarcas?”. O Maguid de Zlotchov comentou sobre essa aparente contradição que assim como os patriarcas trilharam caminhos diferentes, cada um baseado em uma característica que possuía – um o da bondade, outro, o da severidade, e o terceiro o da beleza – assim também cada um deve encontrar um caminho que ainda não foi trilhado.

Cada pessoa que nasce representa algo novo, que nunca aconteceu no mundo, algo original e único. Nunca houve alguém igual nem haverá jamais. Pois não há necessidade de que existam duas pessoas iguais, ou com o mesmo objetivo. Cada pessoa tem seu próprio caminho, seu próprio meio de chegar ao objetivo, que não pode ser atingido por outra pessoa, independente de sua estatura como ser humano.

Pouco antes de falecer, Rabi Zusha comentou que não tinha medo que perguntassem “por que você não foi como Moisés?”, tinha medo que perguntassem “por que você não foi Zusha?” (BUBER, 2016, p. 67).

Sendo assim, é de suma importância que se respeite a personalidade de cada pessoa ao se educar, e é necessário assumir e viver completa humildade por parte do professor, para que a observação sobre o aluno não seja prejudicada por suas próprias noções pré-concebidas.

Nesse sentido, Montessori afirma que o educador deveria ser preparado com rigor científico, e o olhar dele voltado à criança e suas atividades como – em suas palavras – a um experimento (MONTESSORI, p. 84-85), tentando entender a natureza das ações da criança através do seu comportamento.

Para Teixeira, o problema quando não se percebe essa dimensão da educação é tentar seguir as diretrizes formais como receita culinária, esperando os mesmos resultados em indivíduos diferentes. É uma noção irreal e contraproducente. Tanto quanto imaginar que uma sala de aula possa ser homogênea. Ou que o aluno seja um ser isolado e que fatores externos ou internos não mudem o modo como vê o mundo e aprende (TEIXEIRA, p. 90).

Portanto o educador deve observar não só o aluno como pólo isolado, mas suas interações com os colegas e a matéria, seu modo de pensar e resolver problemas, suas características e desejos. Não adianta ter conhecimento pleno de alguma matéria e esquecer que a função do professor é ensinar alguém. O foco do trabalho do professor, como não se pode deixar de notar, é o aluno.

Conta-se que certa vez um professor se queixou ao seu Rebe que já ensinava a primeira série fazia muito tempo, e queria mudar um pouco para se revitalizar. Ao que o Rebe respondeu: “você ensina a primeira série? Pensei que ensinasse o Fulano, o Sicrano, o Beltrano”.

Os estudos e a prática demonstram que o modo como o adulto vê a criança a influencia. À observação se soma a confiança na habilidade do aluno a ser bem sucedido.

Uma anedota verdadeira a respeito disso relata que em determinada escola contrataram um professor substituto para cuidar de uma classe por algum tempo. Entregaram a ele uma lista com os nomes dos alunos seguida de números. O professor, tendo em mãos as médias dos alunos, dava muita atenção para as perguntas dos alunos com médias mais elevadas, sempre elogiando, enquanto não reparava muito nas colocações dos outros alunos. A lista recebida tinha na verdade os números dos armários. Mas acabou virando as médias da classe.

A observação do professor e suas respostas aos alunos podem ser muito fortes na sua formação, especialmente quando se percebe a confiança posta no indivíduo para que cresça.

Para Montessori, a atividade pedagógica deve visar ensinar a criança a ser independente; primeiramente em relação aos seus movimentos, para que aprenda a cuidar de seu corpo, para que aos poucos possa ser clara na comunicação de suas necessidades, até que possa realizar seus desejos (MONTESSORI, p. 71).

A mentalidade do adulto em relação à criança precisa mudar para não enxergá-la como um problema a ser resolvido ou um incômodo a ser aturado. A partir do momento que se permite que a criança seja autossuficiente e que se dá liberdade a ela para que aprenda, é possível que se transforme em algo além do ser incapaz e passivo à mercê do domínio do adulto e dependente dele (MONTESSORI, p. 104-105, 125).

Como se sabe, Pestalozzi criou e dirigiu uma escola para crianças e jovens advindos de várias situações de vida, e eis o que ele julgava:

“Eu pensava bem nisso antes de admitir que as minhas crianças fossem incapazes de determinado trabalho. Eu pensava muitas vezes antes de dizer: esse é um trabalho impossível. Eles conseguiam isso pela sua idade, o que me parecia impossível” (PESTALOZZI, p. 60).

O adulto deve dar lugar às crianças para que cresçam. Em relação a isso, Freinet acredita que a falta de independência das crianças se deve ao fato de não haver interesse em educá-las para que pensem por si e tornem-se inteligentes, mas para treiná-las a suportar o trabalho e a obedecer. (FREINET, p. 49) Assim sendo, quando estão fora da escola e criam seus próprios projetos, são absolutamente autônomas, e tentam e erram e tentam de novo até que consigam o que buscam (FREINET, p. 61).

Para ilustrar isso, Freinet traz como exemplo o modo pelo qual uma criança aprende a andar de bicicleta. Supostamente, se a criança precisasse entender o funcionamento da bicicleta e das engrenagens e marchas para poder, apenas depois, aprender a dirigí-la, é possível que nunca aprendesse. Em vez disso, a criança pega a bicicleta e tenta dirigir até que consiga (FREINET, p. 59).

A criança que se interessa, vai conseguir crescer, talvez por caminhos ilógicos, em tempo recorde. “O principal é encontrar esse ardor, essa vida, esse furor de querer, que é bem próprio da natureza do nosso ser. Se o conseguirmos nas nossas classes, todos os problemas acessórios serão resolvidos” (FREINET, p. 57).

Para tanto, é necessário que a escola se torne um “canteiro de obras” na linguagem de Freinet, ou um lugar onde as crianças possam construir, trabalhar, fazer projetos, se esforçar, se sujar. Um lugar de aprendizado real (FREINET, p. 63). Pois “a vida prepara-se pela vida” (FREINET, p. 46).

Kerschensteiner acredita que o trabalho pode e deve ser fatigante, pois há de se empenhar para crescer. É necessário esforço na resolução de exercícios mentais para que o intelecto se desenvolva. O que há de se evitar, de acordo com essa teoria, é que o aluno preste atenção em vários objetos ou problemas simultaneamente, pois sua atenção seria superficial e resultaria em excesso de informação prejudicial (KERSCHENSTEINER, p. 77).

Para Montessori, a criança trabalha para alcançar metas interiores, e termina a atividade quando decide, não necessariamente porque cansou. Isso se prova pois geralmente as crianças estão refeitas e cheias de alegria quando terminam seu trabalho (MONTESSORI, p. 115).

Teixeira aponta que o propósito do ensino é fazer com que o aluno seja um “eterno estudante cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre mais e mais” (TEIXEIRA, p. 76).

Dewey, por sua vez, ensina que o objetivo macro da educação em uma sociedade democrática é o de habilitar os indivíduos a continuar aprendendo, ou seja, a recompensa da educação é o desenvolvimento constante.

Para que o ambiente da sala de aula seja um lugar de crescimento efetivo, é impositivo que haja respeito entre o professor e os alunos e entre os pares. Em um ambiente de medo e discórdia muito dificilmente qualquer um teria a liberdade para crescer e investigar, como seria próprio em uma sala de aula.

Para Dewey, “a falta de confiança na experiência do professor reflete-se na falta de confiança na resposta do aluno” (DEWEY, p. 83).

Portanto, em um lugar onde o professor e o aluno são valorizados e respeitados, é facilitado todo o trabalho pedagógico.

Freinet usa de parábolas para fazer entender o que faz o bom professor. Uma delas compara ensinar algo a um aluno não interessado a dar de beber a um cavalo que não tem sede. Do mesmo modo que o cavalo não vai beber, (no máximo vai encher a boca de água para depois cuspir no rosto de alguém,) assim também o aluno não aprenderá (FREINET, p. 44).

Ele atenta que a criança que pretendemos educar é um ser sensível, no qual a humanidade e a consciência são centrais (FREINET, p. 58).

Por isso é importante que os professores se coloquem no lugar da criança ao se relacionarem com ela, percebendo que as possibilidades dela são diferentes das de um adulto (FREINET, p. 45).

Na escola devem-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças e castigos, mas por um domínio que leva ao respeito (FREINET, p. 64).

5. Dignidade e relação entre professores e alunos

Para que haja esse respeito, “a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens” (FREINET, p. 64).

Para tanto, Freinet indica ser necessário que os professores transformem seu comportamento, convivendo com as crianças de modo mais direto: jogando com elas, trabalhando com elas e percebendo a vida do seu ponto de vista (FREINET, p. 64-65).

Mais uma parábola que Freinet traz é a respeito da criança precisar de pão e rosas para crescer. O pão simboliza o conhecimento, as conquistas técnicas, aquilo que traz a saúde intelectual. A rosa seria o olhar do professor, seria a certeza que a criança tem de ser ouvida e respeitada, de encontrar no educador e na escola entidades que a compreendem e prestam atenção nela e em suas produções (FREINET, p. 65).

O respeito e a disciplina também andam juntos na teoria de Montessori, pois com cada aluno empenhado em sua própria atividade, sendo responsável por manter ordem daquilo que usava, o dia em uma escola Montessori transcorria com muita paz e disciplina, e como a professora dava muito poucas instruções, o que ela pedia era atendido prontamente. Esse ambiente era fruto do respeito mútuo entre educadoras e crianças, e pessoas que vinham de fora observar ficavam encantadas, especialmente porque se percebia que era algo interno. Nesse espaço, recompensas e castigos não eram necessários, pois as crianças não viam sentido nisso, e portanto não afetava seu comportamento para o bem nem para o mal (MONTESSORI, p. 116-117).

Esse respeito entre as partes está ligado diretamente com uma relação afetiva entre o adulto e as crianças. Kerscheneiner afirma que o encanto da lição repousa no amor existente na relação do professor com o aluno. Pois o amor e a bondade do educador devem estar em conjunto com sua sensibilidade pelos valores, inclusive pelos valores da personalidade infantil (KERSCHENEINER, p. 99).

Montessori acredita que seja necessário que o professor tenha laços de afeto com seus alunos, (MONTESSORI, p. 86) mas em nenhum momento deve imaginar-se colega de seus discípulos (MONTESSORI, p. 87).

Saber educar, entender o momento em que os alunos têm interesse em avançar em determinada direção, saber encantar, motivar, respeitar, acalentar. Os filósofos conferem muita responsabilidade à função do professor.

Dewey indica que o objetivo do professor, na verdade, é sua aceitação em tomar responsabilidade pelo trabalho que faz. Como qualquer outro trabalho, ele deve ter um fim, os meios, os obstáculos, os recursos (DEWEY, p. 80).

Para Kerschensteiner, os professores de escola devem ser “homens decididos, vivos, ardentes, verdadeiros artistas capazes de aproveitar o momento propício para o ensino, educadores que saibam cativar o aluno mesmo quando este dá mostras de indiferença ou desatenção pela matéria” (KERSCHENSTEINER, p. 57).

Montessori preocupa-se com o fato de a criança ser um cidadão sem direitos, a quem todos podem insultar e castigar. Ela afirma que chegou o momento de se resolver o problema social da infância, e cria um espaço propício a isso na escola. (MONTESSORI, p. 96-97) A mentalidade do adulto em relação à criança precisa mudar para não enxergá-la como um problema a ser resolvido ou um incômodo a ser aturado.

O Rebe considera três as obrigações do aluno em relação ao professor, e três as obrigações do professor em relação ao aluno, de modo interdependente.

O aluno deve respeitar o professor, confiar nele e obedecê-lo. Para que isso seja possível, o professor deve conhecer seu aluno e as circunstâncias em que se encontra para que possa orientá-lo; manter uma relação de amor e carinho; prestar atenção contínua no caminho que o aluno percorre e no seu desenvolvimento.

6. Objetivos e lugar ativo da educação

Para Montessori o papel do professor não é corrigir erros ou explicar exaustivamente. A criança toma um lugar ativo e central na sua própria educação (MONTESSORI, p. 87). O professor é um guia, indicando um caminho seguro, explicando de modo sucinto, evitando desperdícios e restabelecendo o equilíbrio quando necessário (MONTESSORI, p. 88).

A criança tem liberdade na escolha dos objetos que quer manusear e também no tempo que se dedica para cada atividade (MONTESSORI, p. 80). Tem o dever de organizar os objetos e o espaço depois que terminar seu uso, o que também aponta para a autonomia que a filósofa esperava de seus alunos. Deve-se perceber que há o momento de iniciação da criança, e o de intervenção do adulto (MONTESSORI, p. 88).

Para Montessori, a função do professor em relação a lições é que seja breve, verdadeiro e objetivo em suas explicações, dando o mínimo necessário para que a criança aprenda e descubra sozinha a partir do que foi falado e do manuseio do objeto. Então, o professor deve observar o desenrolar da atividade. No caso da criança não ter entendido, não há necessidade de repetir, e é contraproducente, na opinião de Montessori, mostrar a criança que se enganou, pois isso poderia barrar o impulso da criança a descobrir mais (MONTESSORI, p. 80-81).

Ademais, o educador deve ser calmo, mas não só no sentido literal da palavra, como também em um sentido mais profundo, superando a afobação que espera resultados imediatos, tendo clareza e paciência na observação de seus alunos, e

abertura para enxergar aquilo que acontece, não aquilo que se pressupõe que deveria acontecer (MONTESSORI, p. 112).

Ter clareza que o trabalho educativo começa com as crianças, mas na verdade nunca termina, é na verdade ter consciência que na condição de humanos estamos sempre crescendo e aprendendo. Respeitar esse processo em todos os indivíduos e em todos os momentos é fundamental. Enquanto se preze pela educação como valor em si e não acoplado a outros valores, há grande espaço para o desenvolvimento.

Em relação a isso Dewey lembra que “a educação” não tem objetivos, pois é uma ideia abstrata. Pessoas têm objetivos (DEWEY, p. 81). Daí vem a dificuldade, pois se cada um educar com uma finalidade ulterior, a educação pelo bem da humanidade como um todo fica esquecida (DEWEY, p. 103).

Considerações finais

Depois de ter tratado sobre os temas discutidos no curso “História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, especificamente as teorias pedagógicas relativas ao processo educativo e o respeito pelo percurso particular de cada aluno, e após a tentativa de buscar vínculos entre a teoria exposta e a visão chassídica sobre o mesmo assunto, foi possível perceber que há convergências em diversos pontos, e que essas teorias podem se somar na busca de um trabalho pedagógico sério e coerente.

Talvez seja necessária uma ressignificação do que vem a ser o trabalho docente de acordo com essas teorias, em prol de um reajuste de expectativas em relação ao processo educativo como um todo.

O que pode ser feito, por exemplo, é partir da introspecção do professor em relação a sua atuação e ao seu papel moral e ético junto a seus alunos, passando pela observação do ponto de partida do aluno, do planejamento, ação, e subseqüente avaliação, para então haver o replanejamento e o repensar de objetivos e práticas, baseando-se na realidade e nas habilidades do aluno, com a meta de educar pessoas capazes de continuar, de modo autônomo e em cooperação com outros e outras, seu próprio processo formativo.

É importante, sobretudo, em todo momento manter a percepção de que o foco do processo educativo é o crescimento do aluno em seu próprio percurso, mantendo a humildade necessária para mudar e crescer junto. Em suma, respeitar o caminho único de cada indivíduo, sendo ele o aluno ou o professor.

Referências

ANÍSIO TEIXEIRA. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BUBER, Martin. Hasidism & Modern Man. New Jersey: Princeton University Press, 2016.

BUBER, Martin. O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico. São Paulo: É Realizações, 2011.

CÉLESTIN FREINET. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

FELDMAN, Jan. Lubavitchers as citizens: a paradox of liberal democracy. Ithaca/London: Cornell University Press, 2003.

GEORG KERSCHNSTEINER. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JOHANN PESTALOZZI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JOHN DEWEY. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. Revue Internationale de Philosophie. Vol. 32, No. 126 (4), (1978), p. 492-511.

MARIA MONTESSORI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MENDES-FLOHR, Paul. Martin Buber – A Life of Faith and Dissent. New Haven: Yale University Press, 2019.

SCHNEERSON, Yossef Yitschak. Disponível em <https://hebrewbooks.org/38857>. Acessado em 4 de janeiro de 2021.

SILVA LIMA, Rafael e; Röhr, Ferdinand. A formação ética em Martin Buber e suas contribuições à Pedagogia. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4821> . Acesso em 4 jan 2021.

SOETARD, Michel. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: JOHANN PESTALOZZI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

Observação adicional às referências : Foram de grande valia, para a elaboração deste trabalho, as anotações, realizadas pela primeira autora, durante o curso “História das Idéias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, ministrado pela Professora Doutora Carlota Boto.

Recebido para publicação em 04-01-21; aceito em 30-01-21