



Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies]

E-ISSN: 2237-2660

rev.presenca@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Runtz-Christan, Edmée

Justa Distância ou Justa Presença?

Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies], vol. 1,
nº. 1, enero-junio, 2011, pp. 43-60
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=463545865004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Justa Distância ou Justa Presença?

Edmée Runtz-Christan
Université de Fribourg, Suíça

RESUMO – Justa Distância ou Justa Presença? – No momento em que os especialistas se confrontam a fim de determinar o que é o essencial do saber e da didática, da lógica da intenção ou da lógica da competência, é necessário lembrar que o professor só pode transmitir uma vontade de saber. Nenhum ensino, nenhuma didática permite àquele a quem se educa fazer economia da passagem ao ato. É apenas quando o aluno tiver decidido aprender que ele adquirirá os conhecimentos e as capacidades que lhe permitirão advir. Importa apenas incitar o aluno a agir lembrando-se que para ser viável, a relação pedagógica deve se inscrever dentro de um sistema ético, institucional e relacional, evitando a dependência ou a indiferença a um desses polos. Como então transmitir a vontade de aprender sem manipular o aluno por meio de estratégias didáticas, relacionais ou institucionais? Como fazer uso da presença do professor para melhorar a aprendizagem? Quais distâncias respeitar para manter o interesse?

Palavras-chave: Presença. Pedagogia. Didática. Formação de Professores. Performance.

ABSTRACT – Right Distance or Right Presence? – At a time when experts confront each other in order to determine what is essential to knowledge and didactics, to the logic of intention or to the logic of competence, it is necessary to recall that the only thing that the teacher can transmit is the will to know. Neither teaching nor didactics allows the learner to economize in the transition to the act. It is only when the student has decided to learn that they will acquire the knowledge and skills to succeed. It is essential to stimulate the student to act, remembering that, to be viable, the pedagogic relationship must be inscribed within an ethical, institutional and relational system, avoiding dependence or indifference to any of these. How then to convey the will to know

without manipulating the student by means of didactic, relational or institutional strategies? How could the presence of the teacher be used to enhance the process of learning? What distances should be respected in order to sustain interest?

Keywords: Presence. Pedagogy. Didactics. Teacher Education. Performance.

RÉSUMÉ – Juste Distance ou Juste Présence? – A l'heure où les spécialistes s'affrontent afin de déterminer qui est premier du savoir ou de la didactique, de la logique de l'intention ou de celle de la compétence, il est nécessaire de rappeler que le professeur ne peut transmettre qu'une envie de savoir. Aucun enseignement, aucune didactique ne permet à celui qu'on éduque de faire l'économie du passage à l'acte. Ce n'est que lorsque l'élève aura décidé d'apprendre qu'il acquerra les connaissances et les capacités qui lui permettront d'advenir. Seulement, il importe d'inciter l'élève à agir en se rappelant que pour être viable, la relation pédagogique doit s'inscrire à l'intérieur d'un système éthique, institutionnel et relationnel en évitant la dépendance ou l'indifférence à l'un de ces pôles. Comment alors transmettre l'envie d'apprendre sans manipuler l'élève par des ruses didactiques, relationnelles ou institutionnelles ? Comment user de sa présence d'enseignant pour améliorer l'apprentissage ? Quelles distances respecter pour maintenir l'intérêt?

Mots-clés: Présence. Pédagogie. Didactique. Formation de l'Enseignant. Performance.

Ao escutar as propostas dos alunos, sobre *o que faz realmente a diferença* entre um professor que eles respeitam e graças a quem eles têm vontade de aprender, e um professor que os irrita e os desvia dos saberes que ele ensina, estamos no direito de nos interrogarmos sobre aquele *eu não sei o quê* que distingue a pedagogia de uns e de outros. O saber único e as estratégias didáticas inovadoras não conseguem mais reter toda a atenção dos jovens. Mas, parece que quando o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade, ele dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante.

Hoje, é necessário então compreender este conceito, seus mecanismos, para fazer uso disso com pertinência. A presença não é a *sedução*. Ela também não é a simples gesticulação para chamar a atenção. Ela não é nem a facilidade, nem a demagogia. Ela é uma forma de

exigência essencial na transmissão própria dos conteúdos de saberes. Este ensaio é uma reflexão sobre *a pedagogia da presença* que põe em evidência o valor da teatralidade do ensino, a importância da justa distância pedagógica e da presença pedagógica.

Valor da Teatralidade do Ensino

Podemos falar da teatralidade do ensino? Para justificar esta escolha de conceito, começemos por discernir a teatralidade: de maneira tautológica ela se define pelas características próprias do teatro e, segundo Barthes (1964, p. 41-42) ela é “[...] o teatro sem o texto, uma espessura de signos e de sensações que se edifica sobre o palco a partir do argumento escrito¹”. Ela nasce de uma tensão entre a expressão do corpo e da linguagem, vitorizada pela voz e necessitando de uma alteridade (Bernard, 1986).

E é realmente esta alteridade que permite falar de teatralidade do ensino. Para que haja ensino, é preciso haver alunos presentes e uma comunicação entre estes e o professor, favorecida pela teatralidade. Entretanto, a ênfase aqui será feita sobre somente uma parte da teatralidade: o jogo do ator e as condições de manifestação daquilo que no seu jogo chamamos de presença. Este deslizamento da teatralidade em direção à presença encontra sua justificação nas propostas de Corvin (1991, p. 821): “A teatralidade se define então por três traços: ela é presença (o endereço); ela vive apenas da ausência (aquilo que ela figura não existe); e, no entanto ele faz com que esta ausência seja presença, ela é por vez uma marca, uma falta, uma máscara²”.

É possível dizer que ao ensinar seremos atores? *A priori*, esta questão não perturba o futuro professor. Quando ele se destina a esse trabalho, o estudante fica mais preocupado pela maneira de transmitir saberes, pelo cuidado de manter a disciplina e pelo sacrossanto programa a ser levado a termo.

Entretanto, quando ele entra pela primeira vez na aula, ele sente a *tremedeira*. Ele teme perder sua entrada. Ele tem medo de dar um branco. Ele se preocupa com a imagem que ele vai deixar de si. Ele sabe da importância

das primeiras impressões sobre o desenrolar do ano escolar. Ele procura reter a atenção de seus alunos e fazê-los se interessar pelo saber dispensado. Mas pode ocorrer que ele saia desesperado de uma sala de aula, lamentando o tempo passado em gerir a disciplina ao passo que ele gostaria de ter cativado seus alunos com o novo assunto de literatura ou história.

Muito frequentemente, quando o professor principiante se abre com seus colegas ou se reporta à sua hierarquia, estes tentam remediar de maneira técnica (poder-se-ia dizer, de maneira *médica*) as suas fraquezas, as suas faltas, as suas quedas de presença e suas perdas de autoridade. É por isso que a escola se dotou de inspetores e de conselheiros de disciplina. Esse gosto por uma espécie de medicalização da escola não somente se satisfaz em tirar do nosso professor uma parte de sua autoridade, como se revela também pela execução de estruturas anexas³ que se encarregam dos aspectos psicológicos ou curativos da educação. Talvez tivesse sido bom prevenir o mal, e, para ficar na metáfora médica, praticar mais uma medicina que reforce o sistema imunitário, trabalhando sobre as circulações de energia?

Como alguns colegas têm êxito aí onde nosso jovem professor fracassa? Os alunos lhe dizem: *No ano passado, a aula de história era genial! O professor era um ator!* De onde lhe vem esta teatralidade do ensino? De uma acumulação de competência? De coisas que servem para produzir efeitos? Se tal fosse o caso, estes professores-atores teriam de temer uma *rápida* esclerose de sua profissão.

Importa então procurar do lado da construção da pessoa do professor (Abraham 1982; Cosmopoulos, 1999) e identificar o que provoca o desejo de aprender entre os adolescentes. É evidente que a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, é capital. Esta motivação não é provavelmente o único desencadeador do desejo de aprender, mas ela constitui uma alavanca importante na medida em que nós temos uma tomada sobre ela. Com efeito, nós não saberíamos agir sobre elementos como a história pessoal do aluno que, por sua vez, influencia igualmente a necessidade de estudo.

Muito vezes, e mais ainda na adolescência, esta motivação permanece ligada à pessoa do professor. É porque os jovens admiram seu professor que eles desejam se parecer com ele e vão se interessar pela matéria estudada. E é frequentemente nesta condição que eles vão procurar informações suplementares, documentar-se e compreender o que lhes permanecera obscuro. É porque se lhes comunica uma paixão que o aluno tem vontade de aprender. Entretanto, para transmitir esta paixão, não basta estar apaixonado. É preciso ainda saber manifestar seu entusiasmo, difundi-lo, em uma palavra: ter a presença necessária que faz com que os alunos permaneçam atentos e se apaixonem por sua vez. A relação positiva que os estudantes entretêm então com o professor deve ser alimentada.

Como então formar professores capazes de cativar seu auditório pela sua presença? Em que consiste este *não sei o quê* que garante a magia do êxito? Se a formação acadêmica e didática dos futuros professores é assegurada pela universidade e pelos institutos de formação, parece que uma simples relação funcional entre as três instâncias garante apenas uma eficácia relativa ao processo de aprendizagem. Tudo pode estar aí sem que se produza o efeito pedagógico. É esse *mais*, esta presença que nós vamos tentar explicar. E é aí que a referência às semelhanças entre os trabalhos de professor e de ator toma todo seu sentido. Nesse ponto, podem-se sublinhar os aportes de uns para os outros, lembrando que as diferenças entre os dois trabalhos são demasiadamente importantes para que se possa substituí-los um pelo outro. Entretanto, certas técnicas servem para os dois trabalhos. Mesmo se uma parte de dom entra sempre na excelência do exercício da profissão, lembremo-nos de que as características dadas desabrocham por um trabalho importante e regular das componentes da presença (Runtz-Christan, 2000). Assim, a presença do professor, como a do ator, se intensifica. Que as componentes sejam de ordem física (olhar, escuta, voz, desembaraço, postura), de ordem intelectual (papel, imaginação, concentração, profissionalismo) ou de ordem psicológica (personalidade, sedução), elas se exercem. A presença

que não se aprende enquanto tal é, às vezes, a resultante de um trabalho cumprido sobre apenas algumas destas componentes. É então que a aproximação entre o trabalho de ator e o de professor parece pertinente. Tomando apoio sobre os fundamentos da formação e do trabalho de ator, torna-se possível desenvolver competências, aptidões e performances que ajudarão o professor a testemunhar seu entusiasmo pela matéria ensinada e, por consequência, a suscitar e manter a atenção dos alunos.

Todas as componentes de ordem física se exercem facilmente. Tomemos o exemplo do olhar: aprender a lançar um olhar rápido englobando toda a classe – como um pescador lança sua vara –, esforçar-se em pôr seu olhar nos olhos de cada aluno percorrendo a classe segundo um trajeto pré-estabelecido – da frente para trás, da esquerda para a direita, serpenteando, em círculo concêntrico –, depois voltar sobre o aluno com o qual não temos cruzado a olhar e se obrigar a refazer o exercício com várias retomadas durante a aula, autorizando-se a tomar apoio nos olhos dos alunos benévolos antes de partir para procurar o olhar dos alunos dispersos, exigem uma vigilância de todos os instantes. Este simples trabalho do olhar permite colocar em evidência que a conscientização e a vontade são indispensáveis no desenvolvimento desta componente. É somente quando o professor puder afirmar, no fim da aula, que ele viu todos os seus alunos 6 ou 7 vezes, que ele teve que voltar muitas vezes a procurar o olhar de tal ou tal jovem, que ele apreciou encontrar respaldo no olhar de um e de outro, ou que ele conhece a cor dos olhos dos seus alunos, que ele poderá estar seguro de ter exercido bem esta componente. Se esta atenção levada a todos os alunos não lhe garante ainda uma boa presença, ela lhe oferece um efeito *boomerang* do olhar que, para a comunicação professor-aluno, representa já um primeiro passo.

A Importância da Justa Distância Pedagógica

Porque entre sua presença (*prae esse*) e sua ausência (*ab esse*) o professor terá toda a liberdade de usar sua teatralidade para favorecer seu interesse (*inter esse*) e o dos alunos, é preciso se perguntar sobre a

maneira de fazer durar esta relação. Pois aí está toda a dificuldade do trabalho! Como permanecer no *inter esse*, como permanecer ele mesmo interessado para interessar o outro quando se vai repetir a mesma aula várias vezes por dia, várias vezes por semana e recomeçar a cada ano? Para não esgotar a relação pedagógica, para ficar apaixonado pela matéria que se ensina, para não se cansar de procurar novas estratégias de ensino e para representar a instituição sem se identificar com ela, será preciso encontrar uma justa distância.

Distância de Si

Em *Soi-même comme un autre* (Eu como um outro), Paul Ricoeur evidencia põe em evidência que o encontro consigo mesmo – e logo, por extração, a distância de si – só seria possível pelo encontro com o outro. Podemos, então, entreter consigo as mesmas relações que se tem com o outro em termo institucional e pessoal. Neste momento, a relação entre mim e mim, isto é, entre um eu e um *ipse*, se torna a relação entre alguém que age e alguém que pensa esta ação.

Ensinando, o professor nota algo da percepção que os alunos têm de seu discurso e esta ideia o influencia. Ela cria uma distração na relação, pois ela obriga um ajustamento permanente daquilo que o professor crê que o aluno percebe de seu discurso. Mas, muitas vezes, o mestre se interessa mais pela sua imagem no Outro que pelo Outro, e é com esta imagem que ele fala. Ora, o professor deve impor uma distância desta imagem. E é talvez a distância mais difícil a encontrar: se ela se tornar demasiadamente importante, o professor se assemelha a um louco que fala sozinho, se ela for mínima, ele não consegue ensinar, continuamente distraído pela sua interpretação da interação.

Ensinando, o professor se expõe. Se ele não prestar atenção em manter um distanciamento entre os diferentes eu que o compõem e o eu que se expressa, não somente ele se encontra em tomada direta com os olhares, as críticas e os julgamentos dos seus alunos, mas corre o risco de se sentir pessoalmente atacado, quando, na verdade, seu método e sua função é que são visados.

Ensinando, o mestre deve velar em não se prender totalmente aos alunos. Entrando na aula, o professor deve se lembrar que um pouco de mistério flutuando em torno da sua pessoa aumenta a sua presença. Esta distância de si é favorecida pelo cuidado de manter viva a curiosidade intelectual e artística. Porque ele sairá, cultivar-se-á, viverá, o mestre evitará ser assimilado pela sua função e enriquecerá seu eu pessoal.

Distância para com o Aluno

“A saúde da relação com o outro supõe uma justa distância. Todo pressionamento desta distância é estrangulamento”⁴ (Cifali, 1994, p. 108). Por isso, a distância para com o aluno deve ser um cuidado de todos os instantes. Já que a dimensão relacional do ato educativo coloca os seres numa relação de equivalência, às vezes é difícil evitar os transbordamentos amigáveis ou amorosos. Quando um professor une um laço privilegiado com um aluno, ele exclui os outros da relação afetiva, indispensável à aprendizagem.

Esta distância é particularmente difícil de sustentar quando, por diversas razões, o aluno nos parece ou se aparenta com o nosso eu ideal, ou ainda quando ele desperta em nós zonas de sombra que nós preferiríamos ter escondido para todo o sempre. A proximidade assim criada pode conduzir a uma relação ambígua.

A estas derivas se acrescentam aquelas que são ligadas ao desejo de êxito do professor. Sem, entretanto, escolher um método que dê a ilusão da onipotência (na qual o aluno é colocado a uma distância muito grande), o professor pode ter dificuldades em encontrar uma justa distância. Estando próximo dos alunos, e exercendo um papel de despertador, ele pode guiá-lo de maneira excessiva e entreter a dependência. Sendo o professor confrontado com a resistência dos alunos ao passo que ele teve o cuidado em basear as atividades sobre os interesses deles, o professor pena em encontrar a distância certa. O amor pelo outro, quando ele é não mais controlado, pode

levar a um desejo de onipotência, a um domínio absoluto ou, pelo contrário ao ódio, até mesmo à indiferença.

Entrar verdadeiramente em relação com o aluno, ou seja, tornar-se capaz de compor com seus comportamentos, suas necessidades, suas dificuldades, pede uma tomada de distância para observar, escutar, refletir. É um ato de criatividade permanente para saber ser o mais justo, o melhor possível para o aluno. Este procedimento não poderia ser eficaz sem um cuidado constante do professor em se enriquecer emocional e culturalmente. Guardando relações fortes com o seu entorno, seus amigos, seus colegas, ele evitará cair na dependência afetiva de alguns de seus alunos. Pela leitura, pelo cinema, pelo teatro, pelo esporte ou pela prática de uma atividade que alimente seu mundo interior, o professor enriquecerá sua imaginação e disporá de recursos indispensáveis para improvisar no momento em que aquilo que é previsto não funciona mais.

Distância para com o Saber

Entre o saber e o professor existe toda uma série de relações ligadas às aprendizagens pessoais. Dependendo das dificuldades ou não para aprender, o professor vai adotar atitudes que lhe são próprias. Em um primeiro tempo, o professor diz que se recorda de suas aprendizagens e que reflete no seu desejo de valorizá-las ou, ao contrário, de se afastar delas. Importa que esteja bem consciente de sua maneira de aprender a fim de não ensinar sistematicamente respondendo a seus próprios critérios de aprendizagem. Por exemplo, se o professor é auditivo na sua maneira de aprender, ele deve pensar em variar suas estratégias de ensino a fim de responder ao estilo de cada aluno. Conhecendo as maneiras de memorizar de cada um de seus alunos e sabendo favorecê-los nas suas especificidades, o mestre se oporá eficazmente à resistência natural que se manifesta entre o ato de ensinar e o de aprender.

Permanecendo demasiadamente ligado ao saber acadêmico, o professor corre o risco de encontrar dificuldades em aceitar uma vulgarização que permitirá aos alunos se apropriarem do saber. Afastando-se demais

deste, ele não permite mais aos alunos se aproximarem do conhecimento sem sua transposição.

O fato de dividir o saber com seus alunos permite ao professor revisitá-los, reenriquecendo-o de tal experiência. Se o saber ensinado remete à experiência daquele que aprende, então o encontro acontece. Pois o discurso tem uma função de revelação, como diz Santo Agostinho, e não um papel de transmissão – no sentido comum do termo –, ele pratica conexões com a história singular dos alunos que os transformam ou não.

Seria preciso evocar aqui, igualmente, os perigos de uma relação não adaptada à situação pedagógica em função das formas de ensino. Por exemplo, por ocasião de uma situação-problema, a relação professor-aluno corre o risco de entrar em uma demasiada proximidade em comparação ao ensino programado, é essa a grande distância temida nessa relação professor-aluno.

Distância da Instituição

Certamente, a Escola é, antes, uma instituição, ou seja, um “[...] conjunto de normas que se aplicam em um sistema social e que definem neste sistema o que é legítimo e o que não o é”⁵ (Mendras, 1989, p. 28). Ela reúne indivíduos que não escolheram ficar juntos, mas que deverão aprender juntos. A Escola como instituição visa ao “bem comum no âmbito da Educação. A ética democrática pede que esse se construa a partir dos interesses individuais, recebidos como legítimos. A Escola não pode escapar dessa regra decorrente da democracia”⁶ (Meirieu, 2008). Para isto, ela organiza aulas, põe em prática as regras, avalia seu funcionamento... Importa que o jovem professor seja parte componente do sistema escolar, que ele conheça os fundamentos da instituição, que ele reflita as finalidades da Escola, que ele aplique o regulamento para não se encontrar em conflito com o seu papel educativo. Entretanto, ele deve saber se distanciar da instituição quando uma situação particular se lhe apresenta. Aplicar ao pé da letra as regras da Escola o impediria de preencher seu papel relacional. Com efeito, se exatamente

antes de uma avaliação um aluno lhe pede um tempo suplementar, porque ele não conseguiu revisar o que o professor o obriga a se submeter à arguição, porque é a regra, ele corre o risco de desmotivar o jovem a aprender e assim incitá-lo a abandonar todo o esmero em progredir na matéria envolvida. Basta pensar aqui no *Sagouin* de Mauriac que, por causa do rigor institucional de seu professor Monsieur Bordas, vai ser conduzido ao suicídio.

Se, submetida a uma política econômica forte, a Escola impuser uma seleção e alimentar ambições elitistas, o professor deve poder se retirar disso para postular a educabilidade de cada um e para sonhar com o êxito de todos. Quando o diretor de um estabelecimento não alimenta expectativas elevadas em benefícios de todos os alunos, o papel do professor se torna maior. Ele terá necessidade de se distanciar dos modos de funcionamento de seu estabelecimento para valorizar todos os alunos – qualquer que seja o nível deles – e provar pelos resultados obtidos que, como mostrou Duru-Bellat (2002), as progressões são tão melhores quanto mais forte é a heterogeneidade da turma.

Como representante da instituição, o professor é depositário de um poder que lhe permite fazer respeitar as regras de funcionamento, mas que, paradoxalmente, o priva de seu poder pessoal. Ele não é livre para segurar os alunos depois da campainha indicando o fim da aula, mesmo se ele precisar de quinze minutos suplementares para terminá-la. Para não entrar em uma lógica mecânica de funcionamento, importa que o professor conserve sua preocupação com o humano, mesmo se ele tiver que se distanciar largamente da instituição para fazê-lo.

Rumo a uma Nova Corrente: a presença pedagógica

Como formar este novo professor que garantirá o primeiro lugar à pessoa? Como dotar o professor de todas as competências que o tornará *compatível* com seus alunos? O fato de estar disponível para cada um, sentir o que acontece, improvisar, tomar decisões na urgência, exige um conhecimento perfeito do saber. O profissionalismo se torna então uma arte e não mais

apenas um ato científico ou técnico. Esta profissionalização não se adquire em um ano de formação, mas por uma prática e uma reflexão sobre esta, alimentada de aportes teóricos.

Esta práxis pode ser acelerada auxiliando, por um lado, o futuro professor a ter uma presença em classe e, por outro lado, sensibilizando-o ao dever de guardar uma justa distância com todas as componentes do ato pedagógico.

Tomar o tempo de entrar na aula, de acolher seus alunos, de relançar uma aula, de refletir nos momentos importantes da relação pedagógica – retorno de interrogação escrita, gestão da indisciplina, síntese... – de cuidar de sua saída, são muitos momentos que se exercem. Aqui não é o lugar para desenvolver cada um destes tempos pedagógicos, mas queremos chamar a atenção do leitor para um dentre eles: o acolhimento, porque é o primeiro na relação pedagógica e é, demasiadas vezes, negligenciado, mais ainda quando nos dirigimos a adolescentes.

Com efeito, quando interrogamos os professores do ensino médio sobre a importância de ser acolhido, dos rituais a serem instalados, da boa relação professor-aluno a ser cultivada, eles estão convencidos do lugar primordial do eixo relacional no ato pedagógico. Mas, quando prosseguimos com nossa investigação sobre como fazer para instalar uma boa relação com seus alunos ou quais conselhos dar a um professor novato, eles perdem sua naturalidade. Eles parecem crer que esta postura vem por acréscimo, que ela emana de um certo número de atitudes como a autoridade, o senso da justiça, o respeito. Se insistirmos em conhecer as realidades que se escondem por baixo destas palavras, recebemos poucas confidências.

Alguns professores declaram esta atitude inata: “Tudo vai bem por si só! Eu nunca me imaginaria começar uma aula sem dizer ‘bom dia’ ou sem fazer a chamada, isso é acolher ou eu estou me enganando?” Certamente, todos estes pequenos signos mostram que uma relação está se instalando. Mas eles são sempre suficientes para permitir ao outro, àquele que é recebido,

compreender que, a partir de agora, ele tem um papel a desempenhar no encontro? Ele se tornou um parceiro privilegiado da relação e ele é, então, em parte responsável pela qualidade da hora que ele vai passar com seu professor. Certamente, ele não tem de assumir o valor científico e didático da aula proposta, mas ele influí na maneira como o ensino e as aprendizagens acontecerão. As condições do ambiente que favorecem o bom desenvolvimento de uma aula dependem em grande parte dos alunos: é fácil ensinar a bons alunos, estudiosos, que partilham o mesmo interesse que o professor pela disciplina dada. Entre *happy few*, a acolhida é permanente.

Mas, fora desta relação privilegiada, pode-se perguntar se acolher é tão evidente quanto parece. Seria esquecer todas as situações que podem provocar um recuo sobre si. Todos os fatores de ordem pessoal como o cansaço ou as preocupações que poderiam nos separar do Outro. Ou, ainda, seria desprezar todas as vezes em que estamos disponíveis, bem dispostos para encontrar o Outro enquanto que ele nos mantém à distância por um comportamento que nos afasta. Quantos professores entram na aula totalmente preparados para se comunicar com seus alunos e são mantidos a uma certa distância da relação por jovens que continuam sua discussão sem prestar atenção à pessoa que acaba de chegar, nem ao silêncio que ela reclama. O sorriso desaparece do rosto do professor, o olhar se endurece, a fisionomia se fecha. As primeiras palavras soam portanto como críticas.

Como então oferecer estas palavras, estes *presentes de bem-vindo* quando imediatamente nos sentimos excluídos da relação? Pois se tem aí de fato uma relação que acontece entre participantes. Ela é tão forte que exclui o novo que chegou. Certamente, há sempre alguns estudantes que esperam que o professor se comunique. Aliás, é interessante notar que certos professores utilizam estas pessoas disponíveis para começar sua aula, esperando criar uma curiosidade capaz de intrigar aqueles que não perceberam que a aula tinha começado. Mas é preciso reconhecer que, se esta estratégia funciona com adultos, ela é menos provável com adolescentes. A

preocupação deles de pertencer ao grupo não os coloca em uma situação favorável para entrar em uma relação mais íntima com o professor. Eles temem a desaprovação de seus companheiros e preferem a fuga na procura de um mimeografado da aula, de encontro ao professor que se agarra a eles como uma boia de salvamento. Desconcertado, o professor não encontra mais as palavras que acolhem, nem mesmo a maneira de começar sua aula.

Não se trata de lhe aconselhar a se obrigar em recitar frases prontas, mas a se abrir. De passar da espontaneidade, da evidência afetiva, a uma atitude intelectual. O esforço cognitivo e a destreza que resultam disso permitem descobertas que são muitas vezes gratificantes e que, talvez, permitirão encontrar um dia as alegrias de uma espontaneidade. Não é aí uma forma de profissionalismo próximo do trabalho do ator? Partir de uma atitude reflexiva, exercê-la para que ela se torne um hábito e encontrar sua espontaneidade.

Aprendendo a acolher seus alunos, o professor toma consciência de que deve introduzi-los em um novo tempo de vida, mostrar-lhes que eles existem para ela, que eles são indivíduos. Mas quantos jovens afirmam que seus professores não os conhecem, que eles se sentem apenas como números! Alguns tentam até mesmo provar isso se organizando para que falte sempre um ou dois alunos na aula, sem que o professor observe. Entretanto, é importante que, desde já, os adolescentes sintam que eles fazem parte de uma comunidade e que eles deverão se envolver, por um lado, face aos representantes da instituição escolar e, por outro, face aos seus companheiros. Sentindo-se viver na aula, na escola, eles provarão mais do prazer de se encontrar aí.

Quando imediatamente as autoridades escolares, os professores, o pessoal administrativo encontram os estudantes, trocam algumas palavras com eles, eles os tiram do anonimato. Ao fazer isso, eles aplacam certo número de comportamentos desviados. Com efeito, se é fácil, por exemplo, manchar um espaço que não pertence a ninguém, que é mantido limpo por pessoas desconhecidas, isso se torna indigno quando se sabe

quem é o porteiro que cuida dos canteiros e quando se conhece a atenção que ele dá às plantas.

Acolhendo regularmente seus alunos, o professor oferece um tempo privilegiado durante o qual eles vão se descobrir uns aos outros, compreender a maneira de pensar de cada um deles. Porque os jovens terão tido a ocasião de se conhecer realmente, de se reconhecer, eles poderão, dessa forma, estabelecer relações duráveis.

E o tempo usado em deixar a atividade precedente para mergulhar naquela que vai ser proposta existe de toda maneira. Que o professor lhe ofereça um lugar ou não, os estudantes tomam a liberdade desta transição. Aliás, este momento suscita, muitas vezes, a apreensão entre os professores novatos. Eles temem não saber retomar a aula nas mãos, de perder muito tempo para gerir a disciplina. Muitos barram, reclamam atenção, começam sua aula no barulho geral, interrompem-se, recomeçam exigindo que X ou Y se calem. Eles perdem assim dois ou três minutos para pôr em ordem as condições necessárias para seu ensino, mas já dispensaram uma grande parte de energia e de sua capacidade de concentração. Podemos, aliás, apostar que a turma perceberá muito bem isso e aproveitará das brechas que não deixarão de se abrir. A melhor maneira de limitar este momento de transição ou de geri-lo consiste em garantir-lhe um espaço específico. Escolhendo levar este espaço-tempo em consideração, o professor pode fazer disso o que ele quiser, é ele então que domina a situação. Muito mais que tolerar a atitude desenvolta dos estudantes, ele tem o poder de fazer disso um momento privilegiado de troca. Ele pode até oferecer este momento como um presente de bem-vindo.

Por uma acolhida pontual, os rituais se põem em ação. Ora, sabemos o quanto estes últimos são indispensáveis para o funcionamento do ser humano. Um ritual não espontâneo. Pelo contrário, ele é codificado. E o respeito pela regra é que garante sua eficácia. Por sua integração coletiva, o ritual ganha em poder. Ele se torna fator de serenidade por ser ligado ao passado. Então o passado se torna presente e tranquiliza, e a repetição mantém à distância o medo pelo desconhecido.

Existe uma distância ideal em relação à qual cada professor poderia se situar e agir em consequência? Esta distância deve, prioritariamente, se situar em função do aluno, da aula, da matéria ensinada, da função?

A primeira experiência que fazem os jovens professores é sempre aquela de um distanciamento, de um deslocamento entre o que eles aprenderam em formação e a realidade do campo. Esta distância entre suas representações e o que eles descobrem em campo pode se traduzir por aquilo que Prairat (2004) descreve como um tipo de rigidez dos saberes didáticos e uma mobilidade, uma incerteza da realidade pedagógica. O que parece evidente é que entrar na sala, começar uma aula... não vai de si mesmo.

Como avaliamos a *justa distância*, a ter para garantir uma relação pedagógica? Quais condições instalar, quais qualidades solicitar para ficar na distância certa? Basta ter um simples bom senso, prudência, princípios, uma boa formação? Quais condições é preciso reunir para que a distância exista e pareça justa? É preciso que tenhamos um senso clínico para ligar nossos conhecimentos à instituição em que trabalhamos. Pede-se do professor-educador a capacidade de observar e estabelecer conexões a partir do que for observado. Ter um senso clínico significa não estar apenas centrado em si, não achar que se pode aplicar um saber prévio em qualquer situação, trata-se de querer escutar o que acontece (Cifali, 2001). E é nesta distância tomada, neste *inter esse*, que o professor encontrará um caminho novo para interessar seus alunos e achar aí seu próprio interesse.

Notas

¹ “[...] le théâtre moins le texte, une épaisseur de signes et de sensations qui s’édifie sur la scène à partir de l’argument écrit”.

² “La théatralité se définit donc par trois traits: elle est présence (l’adresse), elle ne vit que d’absence (ce qu’elle figure n’existe pas); et pourtant elle fait en sorte que cette absence soit présence; elle est à la fois une marque, un manque et un masque”.

³ Nós pensamos mais particularmente nos serviços de psicologia, de mediação, de fonoaudiologia que são ofertados na escola.

⁴ “La santé du rapport à l’autre suppose une juste distance. Tout resserrement de cette distance est étranglement”.

⁵ “[...] ensemble de normes qui s’appliquent dans un système social et qui définissent ce qui est légitime et ce qui ne l’est pas”.

⁶ “[...] dévolue au bien commun éducatif. Dans une démocratie, les intérêts individuels sont légitimes... mais le bien commun se construit à partir d’eux, dans un travail patient de confrontation et d’intervention. L’École ne doit pas échapper à cette règle”.

Referências

- ABRAHAM, Ada. **Le Monde Intérieur des Enseignants**. Toulouse: Erès, 1982.
- BARTHES, Roland. **Essais Critiques**. Paris: Le Seuil, 1964.
- CIFALI, Mireille. **Le Lien Éducatif**. Contre-jour psychanalytique. Paris: PUF, 1994.
- CIFALI, Mireille. Sommes-nous en Train de Former des Enseignants qui vont Accentuer l’Individualisme de Notre Époque? Propos Libres sur la Formation des Enseignants. **Revue des HEP**, n. 12, 2011.
- CORVIN, Michel. **Dictionnaire Encyclopédique du Théâtre**. Paris: Bordas, 1991.
- COSMOPOULOS, Alexandre. La Relation Pédagogique, Condition Nécessaire de toute Efficacité Éducative. L’Alternance: pour une approche complexe. **Revue Française de Pédagogie**, n. 128, 1999.
- DURU-BELLAT, Marie. **L’Hypocrisie Scolaire**. Pour un collège enfin démocratique. Paris: Seuil, 2002.
- HESS, Remi; WEIGAND, Gabriele. **La Relation Pédagogique**. Paris: Armand Colin, 1994.
- HOUART, Mireille; VASTERSAVENDTS, Guy. De l’Apprentissage de Méthodes à la Motivation. **Cahiers Pédagogiques, Hors Série: la motivation**, 1996.
- LE GOFF, Jean-Pierre. **La Barbarie Douce**. La modernisation aveugle des entreprises et de l’école. Paris: La découverte, 1999.
- PRAIRAT, Eirick. **Questions de Discipline à l’École et Ailleurs**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2004.
- MENDRAS, Henri. In: PETIT, François. **Introduction à la Psychosociologie des Organisations**. Paris: privat, 1989.
- MEIRIEU, Philippe. Le Maître, Serviteur Public. Sur quoi fonder l’autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques? CONFERENCE DONNÉE DANS LE CADRE DE L’ÉCOLE D’ETE DE ROSA SENSAT, Université de Barcelone, juillet 2008.
- Edmée Runtz-Christan, Justa distância ou justa presença?
R.bras.est.pres., Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan./jun. 2011.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. **Enseignant et Comédien, un Même Métier?** Paris: ESF, 2000.

VIAU, Rolland. **La Motivation en Contexte Scolaire.** Bruxelles: Editions de Boeck, 1994.

Edmée Runtz-Christan é doutora em Estudos Teatrais e Educação pela Université Paris I Sorbonne. Foi colaboradora no Instituto de Recherche et Documentation Pedagogique de Neuchâtel, na Suíça. Atualmente é professora de Ensino e Pesquisa na Universidade de Fribourg, Suíça.

E.mail: edmee.runtz-christan@unifr.ch

Traduzido do original em francês por Weslin de Jesus Santos (Universidade Federal de Sergipe) e revisado por Dominique Marie Philippe Geneviève Boxus (Universidade Federal de Sergipe)

*Recebido em março de 2011
Aprovado em maio de 2011*