

# A prática pedagógica como processo de comunicação:

a relação professor-aluno como eixo:

o ponto de vista psicológico\*

---

Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira<sup>1</sup>

Para contextualizar a análise psicológica da relação professor-aluno na prática pedagógica do ensino médico (entendida esta prática como processo de comunicação), consideramos importante explicitar alguns pressupostos sobre os discursos e objetos da medicina, pois acredita-se que estes pressupostos determinam os objetivos e práticas da escola médica.

A história da medicina, da prática médica e do ensino médico, são marcados por diferentes concepções de seu objeto, que podem ser agrupadas em duas grandes vertentes:

1) a compreensão de que a doença tem um sentido, além de uma causa, para a pessoa que a sofre, e está inserida na trama de uma história de vida, de afetos, de interrelações.

2) a compreensão de que a doença se inscreve num corpo e deve ser tratada no contexto da racionalidade médica. A doença é vista como objeto de estudo, e, por isso, utilizam-se o método das ciências naturais e o pensamento mecanicista cujo modelo, na área médica, é a racionalidade anátomo-patológica. (Jeammet, Reynaud e Consoli, 1982)

---

\* Palestra proferida em mesa-redonda sobre Comunicação, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Neurologia e Psiquiatria da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu.

A segunda vertente predomina na medicina e nas escolas médicas embora, atualmente, haja intercâmbio entre alguns aspectos dessas duas concepções como se vê, por exemplo, na tentativa da Medicina de incluir, no campo de seus saberes e práticas, a problemática da adaptação do indivíduo doente ao seu meio social, nos estudos que tentam compreender os processos de adesão ao tratamento, na análise da qualidade de vida, o que amplia a percepção das dimensões psíquica, social e econômica da doença.

Em publicação da ABEM/OPAS (1989), critica-se a consciência “fatiada” e a estrutura segmentar decorrente desse modelo de pensamento vigente nas escolas médicas. Estrutura segmentar e consciência fatiada que predominam na visão da doença, na relação com o paciente e na relação professor-aluno. Embora criticado, é o esquema referencial — entendido como “o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua” (Bleger, 1980; p.67) — que enquadra todas as interações na instituição e se realiza, por exemplo, entre professor e aluno, por meio da interação dessas duas personalidades.

O professor é a pessoa que, ao interagir com o aluno, deveria mediar o complexo processo de criação, não se convertendo num treinador de técnicas, mas procurando criar um criador. Como afirma Tunes (1991), o professor, na sua relação com o aluno, pode conseguir que este chegue a possuir um conhecimento lógico, racional, cientificamente aceito. Porém, os processos pelos quais passam um e outro, o aluno - na aquisição ativa do conhecimento, na criação, produção ou construção do conhecimento - e o professor - na sua ação mediadora - não são só lógicos ou racionais. As razões afetivas e culturais, as crenças, as ideologias e os valores permeiam esta relação e, freqüentemente, não são levados em conta no processo de aprendizagem.

Na relação professor-aluno ocorre a inexistência do espaço para a subjetividade, para o afeto, para o desejo. Observa-se isto em todas as modalidades de relações professor-aluno, mas este fato parece ser mais nítido na escola médica, na qual o modelo autocrático e hierárquico predomina do ciclo básico à pós-graduação. É evidente, na relação professor-aluno, a relação entre desiguais, em que ter o saber, ter o conhecimento, empresta poder a quem o tem e desqualifica aquele que não o possui, levando a um estilo de aprender em que a passividade e a atitude acrítica são as marcas.

Da mesma forma que alguns consideram a ressonância afetiva da relação médico-paciente como um ruído a ser reduzido na comunicação médica (Jeammet, Reynaud e Consoli, 1982), também se vê a ressonância afetiva, presente na relação professor-aluno, como um ruído a ser eliminado. Isto impede que a afetividade seja decodificada, que seu sentido apareça e torne-se inteligível para os protagonistas da relação, o que poderia contribuir para a melhoria da comunicação (e, portanto, da aprendizagem) entre eles.

Para compreender esse modelo de relação entre desiguais, fomos buscar a fundamentação em Bohoslavsky (1981). No trabalho sobre “a psicopatologia do vínculo professor-aluno,” este autor aponta que a despeito do avanço tecnológico da melhoria de bibliotecas e laboratórios, portanto, do

acúmulo da modernidade, da informatização, a racionalidade de tais metas continua ocultando aspectos fundamentais das interações entre os que pretendem ensinar e os que devem aprender.

Essas relações foram por ele classificadas em três tipos de vínculos, tais como foram aprendidos na família e, ainda que esta classificação possa ser considerada reducionista, essas três estruturas básicas de vínculos podem ser encontradas em todas as interações humanas. São elas:

**vínculo de dependência** - representado pelo modelo intergeracional, que repete o modelo da relação entre pais e filhos, e se reproduz, na relação professor-aluno, na relação entre titulados e menos titulados, entre orientador e orientando.

**vínculo de cooperação ou mutualidade** - cujo modelo é o intersexual, como entre casais e entre irmãos. Podendo ser reproduzido na escola médica na relação entre colegas e entre residentes (desde que ultrapassados os momentos de competição e rivalidade).

**vínculo de competição:** Podendo ocorrer nos modelos intergeracional, sexual e fraterno.

No ensino em geral e, no ensino médico em especial, existe a “suposição” de que o **vínculo de dependência** é o “natural” e este pode se manifestar nas seguintes formas de pensar e agir:

- 1) o professor sabe mais que o aluno;
- 2) o professor deve proteger o aluno para que este não cometa erros;
- 3) o professor deve e pode julgar o aluno;
- 4) o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno;
- 5) o professor *pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.*

Para aquele autor, definir a comunicação com o aluno implica estabelecer o contexto e a identidade dos participantes. Por isso,

|                    |   |
|--------------------|---|
| o professor regula | o tempo, o espaço e os papéis da relação; |
|--------------------|---|

|                      |                                       |   |
|----------------------|---------------------------------------|---|
| o professor institui | um código e<br>um repertório possível | códigos: institucionais de suas<br>matérias, e pessoais (mais difusos,<br>implícitos) |
|----------------------|---------------------------------------|---|

Estas ações determinam, pelo vínculo de submissão estabelecido, que se ensine absorver o sistema das relações sociais (pelo implícito, pelo não compreendido). Assim sendo, ainda que conscientemente o professor defina como meta desenvolver a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, a promoção da individualidade do aluno, nada se dará se o vínculo

pedagógico for um vínculo de submissão, potencialmente alienante, pois apóia-se na pressuposição da dependência “natural” do aluno em relação ao professor. Ou seja, ainda que se definam como objetivos democratizar as aulas, aumentar a participação na aprendizagem, se é o professor quem define o processo de comunicação, terá este todo controle com relação à definição dos critérios de verdade na disciplina que ensina, no diagnóstico que faz, no tratamento que prescreve, ensinando ao aluno que “saber é poder”.

Bleger (1981) refere que a instituição que oferece o ensino deve, em sua totalidade, ser organizada como instrumento de ensino e permanentemente problematizada. Porém os conflitos de ordem institucional transcendem e aparecem como distorções do próprio ensino, fazendo do estudante, em última instância, o recipiente no qual os conflitos poderão cair ou causar impacto.

*“A distorção ideológica do ensino tradicional chegou a tal ponto que, hoje, é necessário reincorporar o ser humano à aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade.”* (Bleger, 1981; p.61) Reincorporar, pois ele deve estar integralmente incluído em tudo aquilo sobre o que intervém: quando ele trabalha um objeto, não apenas o objeto está sendo modificado, mas também o sujeito que o trabalha, e vice-versa; essas duas coisas ocorrem ao mesmo tempo. E, da mesma forma que não se pode ir além das possibilidades reais e momentâneas do objeto, também não se pode ir além das possibilidades reais e momentâneas do sujeito, pois as possibilidades psicológicas do sujeito são tão reais e objetivas quanto as do objeto.

Tendo essa visão de aprendizagem, é necessário romper estereótipos e dissociações entre sujeito-objeto, entre teoria e prática, entre informação e realização, entre o que se sabe e/ou se diz e o que realmente se faz, pois tal atitude leva a distorções como a informação enciclopédica, associada a uma prática grosseira, e a falta de informação, unida a uma grande habilidade e “olho clínico” na prática.

Como mudar esses modelos, se todos nós temos resistências em abandonar a segurança desse vínculo vertical? Nós professores, resistimos pelo conforto, pela tranquilidade de uma aula “rigorosamente armada”, em que impomos a ordem do pensamento, a distância da comunicação (e até as gratificações narcísicas de ser aquele que sabe); os alunos, pela idealização de quem ensina como fonte de sabedoria.

Dizemos que este vínculo fomenta uma complementaridade entre professor e aluno, de tal modo que, mesmo aqueles que se opõem de forma radical a um sistema autoritário em outras esferas sociais, perpetuam o verticalismo na relação professor-aluno e resistem à substituição desse vínculo de dependência por um vínculo simétrico de cooperação, em que a autoridade não decorra do **papel** em que a competição *pelo papel*, e *pelo poder* que este representa, seja substituída por uma competição em relação ao conhecimento, pela criação conjunta desse conhecimento.

Decorrente disso, à medida que avançamos na formação acadêmica, como afirma Bohoslavsky (1981), cada vez mais percebemos: a perda progressiva da criatividade; a banalização da comunicação; a intensificação do medo do ridículo; a tendência em assumir os padrões e modismos

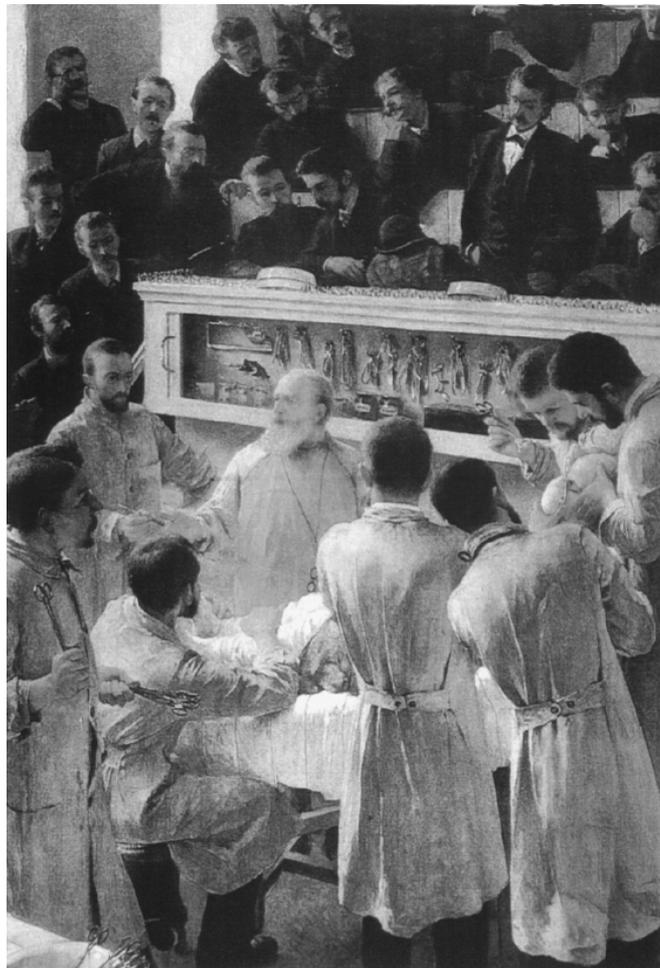
da “ciência”, ditados pelos “*journals*” indexados; e, para manter a segurança, como dizia Marcuse, citado por Bohoslavsky (1981), nos “rendemos”: adiando a satisfação das necessidades; restringindo o prazer na aprendizagem, que se realiza com cada vez mais fadiga; aceitando a ênfase na produtividade.

Assim, assumindo, pelo vínculo de dependência da relação professor-aluno, o “super-ego científico” que nos impuseram e que nós impomos, baseados na formula do “Saber é poder”, avançamos cada vez mais, no plano interpessoal, em direção a uma progressiva “castração intelectual”.

Rompendo isso é que nos propomos a recuperar o aluno (e nós mesmos) como pessoa no trabalho pedagógico, para voltar a incorporá-lo (e a também a nós), de modo mais consciente e crítico, na instituição e na sociedade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLEGER, J. **Temas de Psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- JEAMMET, P., REYNAUD, M., CONSOLI, S. **Manual de Psicologia Médica**. Rio de Janeiro: Ed. Masson, 1982.
- TUNES, E. A iniciação científica e a pesquisa na graduação. In: Seminário de Pesquisa na graduação, 1991, Brasília. Anais: **Você pesquisa? Então mostre!** Decanato da pesquisa em pós-graduação e decanato de ensino de graduação, 1991, p. 22-5.



**Theodor Billroth Operating**, 1890, ADELBERT SELIGMANN, Österreichische Galerie, Vienna.