

## A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar

Nilda Stecanela<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS – Brasil

**RESUMO – A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar.** O texto objetiva refletir sobre algo recorrente nas narrativas de professores e alunos sobre suas experiências docentes e escolares: as *culturas da reclamação*. A observação do cotidiano escolar indica que um sentimento de desconforto acompanha professores e alunos na relação que estabelecem na escola. Embora não seja nomeada, é a relação pedagógica que está em causa. O *queixume* atua como um mediador que traz para o plano da reflexão uma relação pedagógica que não mais se sustenta. Evidências de uma relação que ocorre em rotas paralelas, com interconexões quase ausentes, fortalece o argumento da existência de uma relação pedagógica *coisificada*, distanciada de uma relação verdadeiramente dialógica.

Palavras-chave: **Relação Pedagógica. Educação Básica. Cotidiano Escolar. Diálogo na Escola.**

**ABSTRACT – The Objectification of the Pedagogical Relationship in Everyday School Life.** The text aims at reflecting on something recurrent in teachers' and students' narratives on their teacher and school experiences: the *cultures of complaint*. The observation of everyday life in schools shows that a feeling of discomfort accompanies teachers and students in the relation they establish. Although it is not named, what is at issue is the pedagogical relationship. The *complaint* acts as a mediator that brings to the field of reflection a pedagogical relationship that no longer sustains itself. Evidence of a relationship that occurs in parallel routes, with almost no connections, strengthens the argument for the existence of an *objectified* pedagogical relationship, far apart from a truly dialogical relationship.

Keywords: **Pedagogical Relationship. Basic Education. School Everyday Life. Dialogue at School. Objectification.**

## A Pesquisa sobre o Cotidiano Escolar

A observação da escola e de suas margens permite afirmar que o cotidiano escolar é acompanhado/transversalizado por um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momentos de maior ou de menor intensidade. Esses momentos são pautados por fatores oficiais, legais e pedagógicos, mas também por aqueles que emergem das práticas cotidianas e das relações que a escola e seus atores estabelecem no, com e entre o interior e o exterior das suas fronteiras de alcance.

Alguns desses eventos se repetem com mais frequência, outros acontecem com temporalidades mais esporádicas. O calendário escolar, por exemplo, considerado um dos elementos da organização curricular da escola, orienta a distribuição dos tempos e dos espaços pedagógicos, relacionados aos diferentes níveis e modalidades de ensino, e agrupa um conjunto de acontecimentos que organiza a vida escolar e intermedia a relação pedagógica.

Embora marcada por uma estrutura rígida, alicerçada de modo mais amplo, no caso da Educação Básica Brasileira, nas bases curriculares comuns a todo o território nacional e, de modo mais específico, nos Planos Municipais de Educação, Projetos Pedagógicos, Planos de Estudo e Calendário anual de cada escola, é possível afirmar que nunca um dia escolar será igual ao outro, nunca um ano letivo se reproduzirá de igual modo no outro. Isso pode ser atribuído à dinamicidade das relações que se passam no interior de cada sala de aula ou nos espaços de gestão, recreação e circulação, assim como, nas membranas que delimitam ou abrigam as relações estabelecidas na escola.

Ainda que se observe a conservação de concepções ou de práticas de impermeabilidade, é presente a compreensão das características não herméticas da escola e da porosidade que compõe suas fronteiras com o fora e com o dentro. Esses aspectos desafiam perceber o que se passa nos interstícios do fenômeno educativo, de modo especial, no interior da relação pedagógica.

Na aparente repetição ditada pelas estruturas rígidas da escola, a inspiração nos princípios da pesquisa sobre o cotidiano enfatiza que sempre há algo a surpreender, a atrair a atenção e a mobilizar a indagação para compreender as complexidades que circundam e penetram as relações experienciadas. Tal posição é fundamentada nos dizeres de Lefebvre, ao considerar que o cotidiano pode ser entendido como aquilo que é aparentemente insignificante, “[...] é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes”<sup>1</sup> (Lefebvre, 1991b, p. 31).

O cotidiano escolar observado por meio de registros etnográficos e de narrativas produzidas por professores e alunos indica flutuações, recorrências, latências, rupturas, deslocamentos e inventividades nas práticas e culturas que transversalizam os modos de conceber, viver e perceber a escola.

Nos conteúdos da observação, um aspecto tem sido recorrente nas narrativas sobre a experiência docente e escolar: as *culturas da reclamação*. O esforço analítico pretendido no texto desloca o foco do fenômeno em si – a repetição do *queixume* – para o encontro com a surpresa e a percepção dos ecos decorrentes dos ruídos identificados na relação pedagógica. Além disso, busca elementos em flutuação que ondulam nas palavras dos professores e dos alunos, a exemplo das diferentes dimensões de diálogo, presentes e/ou requeridas na relação pedagógica, para as quais este texto volta especial atenção.

### ***Culturas da Reclamação na Escola Contemporânea***

*Culturas da reclamação* é uma categoria analítica que emerge de mais de três décadas de minha inserção e estudos que têm a escola e suas margens como objeto de observação<sup>2</sup>, bem como da análise das interfaces e dos desdobramentos que os princípios do direito à educação, presentes na legislação educacional brasileira, assumem no cotidiano escolar.

Os dados empíricos que mais diretamente ecoam neste texto se originam de registros etnográficos, questionários estruturados, entrevistas narrativas e grupos focais, envolvendo aproximadamente 200 professores e 200 alunos, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de escolas públicas localizadas em municípios da região da serra do Rio Grande do Sul – Brasil.

As apreciações aqui apresentadas consideram dois níveis de análise para a observação das relações sociais cotidianas, referidos por Lefebvre (2002) como sendo o nível microssociológico e o nível macrosociológico. No nível micro, as relações são estabelecidas entre uma pessoa e outra ou entre um grupo de pessoas. Essas relações, consideradas pelo autor como não mediadas, são envolvidas por laços de dependência direta e por laços de oposição, a exemplo das relações marido e mulher, pais e filhos, empregadores e empregados. Lefebvre acrescenta que, no nível macro, tais relações são mediadas e materializadas pelas coisas – mercadorias, dinheiro, linguagem – também configuram relações de dependência direta e de oposição, estabelecidas por laços de sobrevivência que prolongam relações arcaicas similares às relações de consanguinidade e territorialidade ou relações de subordinação e servidão. “Nesse ‘nível macro’ tais relações são mediadas: elas passam pelas coisas – coisificadas e coisificantes, alienantes e alienadas: bens primários, dinheiro, linguagem” (Lefebvre, 2002, p. 139)<sup>3</sup>.

O Quadro 1 exhibe a categorização de alguns dos *queixumes* mais comuns que emergiram das narrativas dos professores<sup>4</sup>:

**Quadro 1 – Queixumes dos Professores**

Desinteresse e desmotivação dos alunos com a escola	Ausência da família	Constrangimento e perda de poder
<p>– “Os alunos não querem nada com nada”.</p> <p>– “Só vêm para a escola porque os pais (e a lei) obrigam”.</p> <p>– “Lá forma (da escola) o mundo é mais atrativo”.</p>	<p>– “Problema é ensinar quando as famílias depositam na escola o papel de educar também”.</p> <p>– “Dificuldade é os pais largarem os filhos nas mãos dos professores”.</p> <p>– “Muito conteúdo (informação) fica sem ser dado (porque os alunos não se comportam)”.</p>	<p>– “Tem que cuidar o que diz e o que faz, pois tudo favorece o aluno”.</p> <p>– “Os alunos têm mais direitos do que deveres [...], conhecem os direitos e usam para intimidar o professor”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As queixas dos professores expressas no Quadro 1 partem das representações que possuem sobre o que consideram ser *o desinteresse e a desmotivação dos alunos perante a escola (nível micro)*, acrescidas das dificuldades que possuem no desenvolvimento das aulas, pois no seu entendimento esses fatores produzem apatia e/ou rebeldia nas atitudes dos alunos. Soma-se a isso o fato de a escola ser obrigada a receber todos os alunos, segundo os interlocutores da pesquisa, até mesmo *os que não querem estudar*.

O paradoxo evidenciado pelo direito e pela obrigação em frequentar a escola é referido de modo indireto e associado às dificuldades em trabalhar com a diversidade sociocultural que passa a compor a sala de aula a partir do direito à educação assegurado na Constituição Brasileira de 1988. São *alunos vindos de vários contextos sociais e culturais*, requerendo um planejamento voltado para acolher a diversidade, numa escola ancorada num modelo de integração, homogeneização e descon sideração da diferença.

Por sua vez, as más atitudes dos alunos na escola são atribuídas a uma família ausente na educação dos filhos, reforçando a representação de que *a família educa e a escola ensina*. A primeira – *a família educa* – é entendida como as boas maneiras e o respeito às condutas sociais, e a segunda – *a escola ensina* – é relacionada ao estrito papel da escola na transmissão do legado cultural da humanidade. Por consequência, a verbalização do percebido, indicando que os alunos chegam à escola sem os valores e os hábitos necessários para a convivência social, justifica práticas que desviam o investimento do ensino dos conteúdos conceituais, por vezes também procedimentais, para a manutenção da ordem na sala de aula, ou seja, requerendo um maior investimento nos conteúdos atitudinais.

O sistema de direitos que circunda as trajetórias de crianças e adolescentes brasileiros (nível macro), salvaguarda-os do trabalho infantil com a obrigatoriedade da frequência à escola dos quatro aos 17 anos, incluindo parte da educação infantil, ensino fundamental e ensi-

no médio, totalizando 14 anos de escolarização obrigatória. Além disso, assegura proteção contra formas indevidas de exposição e constrangimento, ao mesmo tempo em que orienta para o exercício da cidadania no reconhecimento dos direitos e na assunção de deveres. Esse sistema age como um elemento regulador de ações extremadas do adulto em relação à criança e ao adolescente, incluindo a regulação das atitudes também do professor na relação pedagógica.

Os professores consideram haver um desequilíbrio entre os direitos e os deveres dos alunos e atribuem a esse fato o constrangimento que sentem na ação docente no que se refere às dimensões atitudinais da experiência escolar, limitando o alcance da intervenção pedagógica nos processos de socialização experienciados no espaço da escola. O entrelaçamento entre o nível macro, o concebido nas políticas educacionais, e o micro, o vivido e percebido na experiência docente e escolar, interfere nas relações estabelecidas no interior da escola<sup>5</sup>. Em consequência, na visão dos professores, os conflitos que emergem na sala de aula são de difícil neutralização ou gestão, empoderam os alunos e afetam tanto o desenvolvimento das competências conceituais, quanto as atitudinais e as procedimentais, ou seja, conturbam a relação pedagógica como um todo.

Em síntese, os professores reclamam que não são devidamente escutados, respeitados e seguidos pelos alunos. Consideram que por estarem desinteressados e desmotivados em relação à escola e por não terem os limites e valores desenvolvidos na socialização primária, os estudantes acabam não exercendo devidamente o seu ofício de aluno, deixando de investir o que deveriam para suas próprias aprendizagens, desconsiderando as recomendações do professor, desrespeitando sua autoridade e tendo dificuldades para o controle dos seus impulsos. Como resultado, a frustração dos professores com a profissão, aliada ao sentimento de impotência em exercer o que acreditam ser seu papel no interior da relação pedagógica – *ensinar os conteúdos escolares aos alunos* – potencializa a recorrência nas *culturas da reclamação*.

Por outro lado, diferente do que pensam os professores, as narrativas dos alunos circulam pelas queixas de que, embora gostem de ir para a escola, julgam as aulas como entediadas. Mencionam as metodologias de ensino passivas e as consideram ultrapassadas, a exemplo do *método copia/responde*. Os queixumes dos alunos informam o desejo de uma atenção para suas necessidades específicas e não apenas no conjunto da turma. Reclamam por espaços de participação e de exposição de suas opiniões. Requisitam a configuração da escola como *um lugar onde ninguém tenha preguiça de ir*, portanto atrativa para os seus frequentadores, inclusive para os professores, pois percebem que alguns não se intimidam em demonstrar que não gostam do que fazem. Almejam ser escutados em suas demandas individuais e coletivas e manifestam o desejo de uma escola que desafie as conexões entre teoria e prática, em outras palavras, entre os saberes escolares, os saberes da vida cotidiana e as culturas que acompanham as gerações que transitam pela escola. O macro dos alunos é o ensino do professor e o micro

é a relação com sua geração e com suas necessidades de socialização.

O Quadro 2 expressa parte dos queixumes oriundos das narrativas dos alunos:

**Quadro 2 – Queixumes dos Alunos**

É bom ir para a escola, mas as aulas são entediantes	O ensino precisa ser renovado	A escola deve ser mais amiga
-“É ruim ficar sentado várias horas fazendo a mesma coisa”.	-“Ainda se fazem coisas que fazíamos há 200 anos atrás”.	- “Falta um pouco de comunicação, os alunos também têm opiniões sobre a escola”.
-“Gosto de aprender e estudar, mas o ensino está deixando a desejar”.	- “Os professores e a direção deveriam ouvir mais os alunos”.	- “Hoje em dia falta respeito de ambas as partes (professores e alunos)”.
- “Não é isso que eu esperava (da escola) e nem o que preciso”.	- “A escola deveria ir se adaptando conforme os anos vão passando, modernizando o ensino”.	- “A escola deveria ser menos rude e tentar se aproximar dos alunos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns alunos expressam ainda que já estão cansados da escola, indicando uma frustração em suas expectativas pela percepção do vazio evidenciado entre a escola desejada e a escola praticada. Ao mesmo tempo acentuam a percepção do hiato comunicativo existente entre os interesses e práticas das gerações que compartilham o espaço escolar, especialmente entre o mundo adulto e o mundo juvenil, entre os professores e os alunos.

Um distanciamento do percebido narrado nas palavras dos professores e dos alunos corrobora as afirmativas de Lefebvre sobre o cotidiano, pois, segundo o autor, “O que nós vivemos são ritmos – ritmos experienciados subjetivamente” (Lefebvre, 1991a, p. 206). A vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas. Nesse processo não pode ser desconsiderado que os percursos dos alunos não vibram na mesma sintonia dos imperativos do concebido nas instituições educativas, a exemplo dos prazos, avaliações, normas locais e nacionais, elementos que colonizam os ciclos do vivido. Em outra direção, é necessário levar em conta que as expectativas dos professores, na maior parte das vezes, pautadas pela linearidade do concebido nas políticas educacionais, colide com a dinamicidade da vida pulsante percebida no interior da relação pedagógica afetando os sentidos atribuídos à experiência docente. As subjetividades nos ritmos do cotidiano referidas por Lefebvre afetam o percebido por professores e alunos devido ao caráter multissensorial das relações sociais, influenciado pelos gestos, movimentos, cheiros, toques, sabores e sons que acompanham a relação pedagógica.

Os extratos empíricos anteriormente expostos são trazidos ao texto para enfatizar a importância da atenção para os ecos das *culturas da reclamação* evidenciadas, nas narrativas de professores e de alunos, sobre a experiência docente e escolar na escola contemporânea brasileira,

especialmente a escola em curso desde a Constituição de 1988, portanto, em um recorte temporal muito recente se considerado o projeto de escola da modernidade.

A experiência docente e escolar reflete a existência de *redes de interdependência*, cujas conexões produzem o que os estudos de Elias (2011) sobre o processo civilizador denominam de *configuração*. Os vários atores da escola – especialmente os professores e os alunos, mas também as famílias e os gestores – compõem uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes que culmina numa *configuração escolar*. As famílias delegam à escola e aos professores a educação dos filhos; os professores sentem-se pressionados em seguir orientações legais e pedagógicas, ao mesmo tempo em que são requisitados para investir em uma educação voltada para a cidadania, a qual resistem atender; os alunos, por sua vez, requerem uma escola que atenda suas expectativas, tanto no desenvolvimento das competências cognitivas, como nas competências sociais e de modo prazeroso, já que a escola é a instituição onde têm o direito de estar e a obrigação de permanecer por pelo menos 14 anos de seus percursos de vida.

Certo grau de frustração, cujas causas são atribuídas a um outro, é corroborado nos queixumes de professores e de alunos, comunicando uma relação pedagógica conflituosa. Ao mesmo tempo, as expectativas de ambos parecem apontar para a mesma direção, indicando o desejo em fazer ecoar suas palavras e anseios no interior da relação pedagógica.

A escuta e a nomeação da palavra podem ser associadas à requisição do direito de pronunciar a palavra e, também, de sua escuta. Esse aspecto remete aos princípios do legado de Paulo Freire (1987, p. 78) ao considerar o diálogo como um direito humano, visto que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Se as *culturas da reclamação*, entre tantos aspectos, podem ser conectadas a um clamor pelo diálogo na relação pedagógica, então, caberia compreender como se configura a relação pedagógica na escola contemporânea brasileira e quais são as dimensões de diálogo possíveis no seu interior.

### **Deslocamentos na Relação Pedagógica da Escola Contemporânea**

É na escola e na sala de aula que um tipo específico de relação social é protagonizado: a relação pedagógica, caracterizada na concepção da escola da modernidade pela tríade professor, aluno e conhecimento. Trata-se de uma relação humana estabelecida tanto por laços de dependência direta como de oposição, na maior parte das vezes mediada por elementos que se desdobram da tríade que a caracteriza.

No cotidiano escolar, a relação pedagógica pode ser observada: (a) tanto ao *nível macro*, quando mediada por aspectos mais objetivos e concretos, a exemplo do conhecimento, seus modos de transmissão e/ou construção, bem como os mecanismos de controle sobre o que é de-

envolvido na escola, associados ao concebido nas políticas educacionais; (b) quanto ao *nível micro*, na consideração das subjetividades das relações humanas, no vivido e no percebido por professores e alunos, nos sentidos atribuídos à experiência docente e escolar.

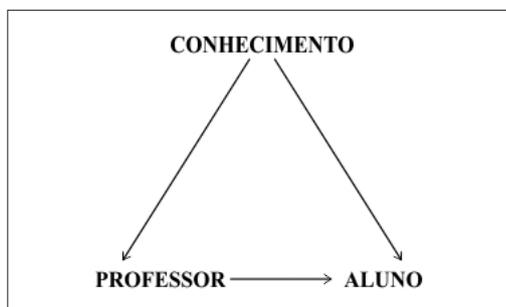
Embora ao longo da história tenham ocorrido deslocamentos da relação *mestre e discípulo* (voltada para o conhecimento interior de cada indivíduo e centrada na autoridade e no testemunho do mestre) para a relação *professor e aluno* (orientada para um saber externo e objetivo, fora dos atores da relação), ainda permanece a concepção de uma relação assimétrica entre os atores da relação pedagógica.

Essa assimetria decorre dos papéis concebidos para o ofício do professor e para o ofício do aluno. Ao professor cabe o estabelecimento dos fins e dos meios para efetivar a aprendizagem do aluno, segundo as normas do sistema educativo ao qual a escola pertence, num exercício permanente da autoridade pedagógica, considerando sua maior proximidade com o conhecimento científico e com as competências docentes para transformá-lo em conhecimento escolar. Do aluno é esperado que confie no projeto estabelecido pelos professores para a sua aprendizagem, respeite normas e assuma com disciplina o processo de apropriação dos saberes que a escola transmite e ajuda a construir, em direção à constituição da sua autonomia, tendo em vista o caráter transitório da relação pedagógica.

Entretanto, ao considerar o vivido e o percebido na relação pedagógica da escola contemporânea observa-se certa desestabilização nas concepções há pouco referidas, sobre os papéis dos professores e dos alunos na relação que estabelecem na escola. Entre vários fatores, essa desestabilização pode ser atribuída: (a) à perda da hegemonia da escola no acesso a informação; (b) às relações mais horizontais vivenciadas nas instituições educativas contemporâneas, a exemplo da escola e da família; (c) e, também, às representações sobre o processo regulador da autoridade docente lidas nos referentes legais do sistema de direito à educação no Brasil e seus desdobramentos na legislação que o regulamenta.

O percebido sobre o vivido indica que professores e alunos têm fins aproximados, porém, os meios parecem transitar por rotas paralelas que não encontram pontos de intersecção. As narrativas de ambos, professores e alunos, comunicam que um processo de negociação na relação pedagógica está em curso, mostrando-se tenso e conflituoso.

Os ecos das narrativas dos professores e dos alunos sobre o vivido na escola reclamam dimensões mais profundas de diálogo, cujas potencialidades podem possibilitar novas formas de interação, de modo a tornar a experiência docente e escolar mais prazerosa para ambos os atores que dela participam. Isso sugere que o vivido na escola contemporânea exerce pressão nos modos de experienciar a relação pedagógica forçando deslocamentos no sentido da reconfiguração também de sua concepção, até então alicerçada na tríade composta pelos elementos professor, aluno e conhecimento, conforme ilustra a Figura 1:

**Figura 1 – Relação Pedagógica na Escola da Modernidade**

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos inferir que, numa perspectiva contemporânea de relação pedagógica, o diálogo seja requisitado na articulação da tríade de elementos que interagem entre si na relação pedagógica concebida pelo projeto da escola da modernidade. Dizendo de outro modo, os deslocamentos anteriormente referidos, da relação pedagógica na escola da modernidade para a escola contemporânea, poderiam acolher o diálogo como princípio e como elemento de mediação em contraponto às *culturas da reclamação* que emergem do percebido sobre o vivido, na experiência docente e escolar, conforme representado na Figura 2:

**Figura 2 – O Diálogo na Tríade da Relação Pedagógica**

Fonte: Elaborada pela autora.

Em síntese, os papéis são distintos no ofício do professor e do aluno. Os fins articulados ao papel da escola na transmissão e/ou construção do conhecimento estão no horizonte das expectativas de ambos os atores. O desejo do diálogo na relação pedagógica surge como princípio e como método através do qual a escola contemporânea poderia se aproximar não somente da efetivação do seu propósito no acesso aos conhecimentos considerados socialmente relevantes, mas também da dimensão socializadora que a acompanha, nas relações individuais e coletivas que permeiam o seu cotidiano.

No âmbito dos conhecimentos estão implicados também o ensino e a aprendizagem e, além desses, pode-se acrescentar as dimensões espaciais, temporais, comunicativas, pessoais e cognitivas. Tampou-

co podem ser excluídos os contextos históricos, sociais e culturais nos quais a relação pedagógica se desenvolve.

Segundo Shim (2008, p. 516), “O ensino não pode ser separado no ato de aprender: o primeiro não pode existir sem o último”<sup>6</sup>. Para esse autor, a ação de ensinar do professor afeta a aprendizagem de outra pessoa, mas também sua própria aprendizagem. Assim, é preciso considerar que o ensino não pode ser somente um meio para a aprendizagem porque envolve também aprendizagem.

As relações de interdependência aludidas no texto sintonizam com as afirmações de Freire ao mencionar que não há docência sem discência, portanto, professores e alunos desempenham papéis na relação pedagógica (Freire, 1997, p. 23-51).

Com apoio em Freire (1997, p. 26), pode-se dizer que a validade do ensino e da aprendizagem que resulta de uma relação pedagógica conturbada, a exemplo da que foi narrada nas *culturas da reclamação*, coloca em causa a própria validade do ensino. Para Freire, “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. Nas dimensões do conhecimento ensinado e do aprendido, além dos aspectos conceituais, precisam ser considerados os aspectos atitudinais e procedimentais. Talvez resida aqui uma das causas que motivam as *culturas da reclamação*, pois não faz mais sentido separar o saber e a relação com a excessiva ênfase nos conteúdos conceituais em detrimento dos aspectos relacionais.

Se considerado o ciclo gnosiológico desenvolvido por Freire (1997, p. 31), uma nova configuração poderia representar a relação pedagógica – composta pelo ensinar, pelo aprender e pela pesquisa – mantendo-se o diálogo como princípio e como meio na sua efetivação.

É através de uma postura investigativa, pautada pela pergunta, pela curiosidade, pela escuta, pela busca do conhecimento existente e pela abertura à descoberta do conhecimento novo que o diálogo pode conformar-se como importante princípio e elemento mediador na relação pedagógica (Figura 3). Somam-se aqui as afirmações de Shim (2008, p. 516), pois: “O ensino deveria envolver a aprendizagem e, ao mesmo tempo, a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais. A aprendizagem não acontece sozinha como resultado de um ato totalmente independente do ensino”<sup>7</sup>.

**Figura 3 – O Diálogo como Princípio e como Meio na Relação Pedagógica**

Fonte: Elaborada pela autora.

O inconformismo dos alunos e dos professores sobre os modos de viver a relação pedagógica, evidenciado nos dados analisados e sistematizados em Stecanela (2016), sugere um processo situado no limiar de um modelo esgotado que já não atende as expectativas ao mesmo tempo em que reclama uma forma diferente, ainda não consolidada no cotidiano da escola contemporânea.

Se o ensino não pode ocorrer separadamente da aprendizagem, é necessário problematizar as concepções que circundam os elementos que compõem a relação pedagógica e o papel fundante e mediador do diálogo como elemento requerido no seu interior, aspecto a ser desenvolvido no próximo ponto.

### **Uma Relação Pedagógica Dialógica (?)**

Consideradas as assimetrias concebidas na relação pedagógica da escola da modernidade, cabe problematizar a viabilidade de uma *relação pedagógica dialógica* no âmbito da escola contemporânea. Em que medida os deslocamentos requeridos na relação pedagógica da escola contemporânea encontram sustentação para se desenvolverem no cotidiano escolar? O diálogo na relação pedagógica, como princípio e como meio, é capaz de produzir uma relação pedagógica dialógica em que essa não seja confundida com amizade?

A busca por respostas para tais indagações não encontra outro caminho que não seja evocar as ideias de dois importantes pensadores do século XX, Martin Buber e Paulo Freire, os quais tematizam o diálogo e fornecem significativas contribuições para o campo da educação. Embora tenham vivido em contextos espaciotemporais e políticos diferentes e desenvolvido suas reflexões a partir de interesses distintos, em ambos os autores é possível localizar convergências que subsidiam

o pretendido neste texto. Além de Buber e Freire, alguns comentadores que exploram suas produções para a educação dialógica também são trazidos à reflexão, a exemplo de Morgan e Guilherme (2014); Shim (2008); Hilliard (1973).

São reconhecidas as potencialidades do diálogo no âmbito das relações humanas e das relações que acontecem no cotidiano escolar, simultaneamente, como um modo de comunicação e como uma forma pedagógica de conhecer e de se relacionar com o mundo. Morgan e Guilherme (2014, p. 21) citam que “O fator chave para a criação de uma comunidade dialógica é a educação e Buber argumenta que o diálogo deveria ser o coração da educação”<sup>8</sup>. Acrescentam que “Para Buber, uma abordagem baseada no diálogo é a que atribui um peso apropriado ao papel de ambos, professor e estudante”<sup>9</sup> e esclarecem a posição de Buber na crítica que fez à educação praticada na Alemanha entre o final do Século XIX e o início do Século XX, a qual partiu de uma abordagem centrada no professor (*teacher-centred*) para uma abordagem centrada no aluno (*student-centred*). Essa posição de Buber, contrária a ambas as abordagens, é explicada por Hillard (1973, p. 46) ao defender que o papel do professor não é apenas de ajuda ao desenvolvimento do aluno:

Educação era essencialmente um processo que requeria do educador não meramente auxiliar, mas também influenciar positivamente o crescimento e o desenvolvimento. [...] Na visão de educação de Buber, então, nem o professor sozinho, nem a criança sozinha são o centro do processo educacional, mas o professor e a criança juntos<sup>10</sup>.

Segundo Hilliard, embora Buber condenasse a ‘interferência’ ou a ‘arbitrariedade’ do professor sobre estudantes, ele aceitava que, no âmbito das responsabilidades confiadas ao professor, em vez de ‘interferência’ o professor deveria exercer ‘influência’ sobre os alunos. (Hilliard, 1973, p. 40-49)<sup>11</sup>.

Ainda, Hillard relaciona a defesa de Buber para a necessidade de um equilíbrio entre ambos os modelos – *teacher-centre* e *student-centre* – de modo que sejam considerados na relação tanto a influência do professor como as capacidades, interesses e necessidades dos alunos. Nesse ponto as *culturas da reclamação* evidenciadas no início do texto podem ser conectadas, pois os interlocutores empíricos do presente estudo indicam expectativas e protagonismo em uma relação que anda em rotas paralelas, cuja nomeação, por inspiração em Morgan e Guilherme (2014, p. 24), poderia ser *Nós e Eles* (Us and Them). Nesse tipo de relação, o desencontro é evidenciado e as necessidades do outro são pouco consideradas e/ou percebidas além de, segundo Morgan e Guilherme, potencializarem os conflitos e os desencontros.

Em outra direção, Buber (2001) defende que, para ser autêntica, a existência humana somente se concretiza na relação, a qual é explicada segundo duas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso, sendo a primeira uma relação genuinamente humana, e a segunda, uma relação na qual o outro é considerado mero objeto. Nos argumentos de Buber, o conceito de diálogo se aproxima do conceito de encontro. Para Buber, o *encontro direto* entre dois seres humanos, encharcados de confiança e

libertos de interesses, caracteriza uma relação Eu-Tu. Por sua vez, o *encontro indireto*, envolto das condicionantes que conduzem à obtenção de vantagem sobre o outro, assinala uma relação Eu-Isso (Buber, 2014).

Freire absorve influências da filosofia do diálogo de Buber e compreende o diálogo como fenômeno humano e como um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 78). A pronúncia da palavra é pré-requisito para o diálogo acontecer e para promover o processo de conscientização e libertação. Portanto, o diálogo é condição necessária para a superação da educação bancária e meramente transmissiva em direção a uma educação dialógica, problematizadora e libertadora. Para ambos os autores, o verdadeiro diálogo requer abertura ao outro. Em Freire, a viabilidade do diálogo requer também a consciência do inacabamento, da incompletude, pois, em suas palavras, “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 1997, p. 153).

Retomando as *culturas da reclamação*, escutamos que os professores desejam silêncio para transmitirem os conhecimentos designados para cada ano da organização curricular da escola e, para isso, requerem que a família cumpra seu papel socializador na educação das boas maneiras aos filhos, no respeito a autoridade e nos comportamentos sociais em outras instituições que não somente a família, a exemplo da escola. Ao mesmo tempo, almejam o respeito e a confiança dos alunos para ensinar os conteúdos específicos de suas disciplinas, mostrando-se pouco preparados para o trabalho com a diversidade sociocultural e para incorporar os aspectos culturais que acompanham os contextos de vida dos alunos ao currículo escolar.

De sua parte, os alunos reclamam o direito de falar e de expressar o que pensam e sentem. Suas narrativas indicam o desejo de sair de uma condição passiva, talvez, desejada pelo mundo adulto, para a assunção de atitudes ativas no próprio processo de aprendizagem e na construção de uma escola que atenda suas expectativas, instituição que consideram importante em seus percursos de vida.

Em que medida o que acontece entre professor e aluno na relação pedagógica narrada pelos interlocutores empíricos do estudo em análise pode ser considerada uma relação? As *culturas da reclamação* evidenciadas na pesquisa comunicam que não há encontro entre as expectativas de professores e de alunos, porém, em ambas as narrativas, de professores e de alunos, há o desejo de construção/estabelecimento de uma relação pedagógica mais significativa. O manifesto desencontro pode indicar uma relação antidialógica e de desconfiança sobre os verdadeiros papéis que cada ator e elemento constitutivo assumem na relação pedagógica. Esses aspectos transitam na contramão do que Buber postula sobre o diálogo, pois considera que a chave para o estabelecimento do encontro é a confiança. Na mesma via, conforme disserta Freire (1987, p. 78), se considerado como encontro ou “[...] como ato de criação”, o diálogo não pode se reduzir “[...] a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

No âmbito desta reflexão, o currículo escolar como um elemento constitutivo da relação pedagógica não pode ser negligenciado. Devido ao caráter de centralidade assumido no cotidiano escolar, o currículo exerce um papel regulador nas relações estabelecidas na escola, direciona os sentidos atribuídos à experiência docente e escolar e distancia os atores da escola do *encontro direto* mencionado por Buber, ou seja, da verdadeira relação Eu-Tu, na qual os sujeitos implicados estabelecem uma relação de mutualidade entre si.

A reificação do currículo escolar pode caracterizar o *encontro indireto* referido por Buber, potencializando a relação Eu-Isso. Shim (2008, p. 525) comenta que os elementos envolvidos no currículo escolar, a exemplo da transmissão da informação e dos testes para verificação da aprendizagem, precedem o encontro e condicionam as posturas tanto dos professores como dos alunos que, a nosso ver, aproximam-se de uma relação objetificada ou, segundo categorização utilizada por Freire (1987), de uma *relação coisificada*. Nas palavras de Shim,

Os aprendizes nessa situação irão considerar seus professores como meros instrutores profissionais; os aprendizes tentam apropriar-se de informação útil dos seus professores, enquanto os professores tentam obter recompensas por transmitir informação acadêmica e satisfazer os padrões estabelecidos (Shim, 2008, p. 525)<sup>12</sup>.

O currículo escolar poderia ser associado ao It, caracterizando uma relação coisificada, pois conduz o professor a desviar o foco para a mera transmissão, desconsiderando as expectativas dos estudantes. Da mesma forma os alunos, ao sintonizarem com as demandas requeridas pelo currículo escolar, também não percebem o valor da docência. Em consequência, ambos, professores e alunos, criam mecanismos próprios de compensação.

Adentrando na chamada anunciada no título deste artigo, *A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar*, cabe situar o conceito de *coisificação* e sintetizar os argumentos que possibilitam concluir que a relação pedagógica narrada pelos sujeitos da pesquisa que origina este texto é uma *relação pedagógica coisificada*.

O conceito de coisificação empregado por Freire e adaptado neste texto para analisar a relação pedagógica na escola contemporânea deriva de suas reflexões sobre os processos de dominação e de alienação, responsáveis pela produção da sociedade-objeto e do homem-objeto. Esse último, segundo Freire (1967), ao render-se ao anonimato do processo nivelador da massificação, fortalece o processo de domesticação e rebaixa-se a mero objeto, ou seja, *coisifica-se, é coisificado*. O enfrentamento do processo de dominação seria possível através do diálogo. Na pronúncia e na escuta da palavra, o Eu dialógico acolhe o Tu que o constitui. Por sua vez, o Eu antidualógico considera o Tu da relação como um Isso, como coisa, pervertendo o diálogo, objetificando ou coisificando o outro e a relação.

Embora indique ser uma relação coisificada, os clamores dos interlocutores empíricos aludem um processo de transição de uma cons-

ciência ingênua para uma consciência crítica ainda não caracterizada como uma consciência epistemológica. Os ecos das culturas da reclamação comunicam que os atores da escola não se conformam em ser apenas objeto da relação, e sim requerem ser sujeitos ativos e críticos na experiência docente e escolar.

Talvez, a difusão de uma escola democrática no âmbito dos textos da legislação educacional e das pedagogias progressistas tenha propagado uma relação de reciprocidade entre professores e alunos que não se efetiva no cotidiano escolar, produzindo o sentimento de falta e de desencontro com as expectativas projetadas. É o limiar de um processo educacional no qual não se quer mais uma escola meramente transmissiva sem, contudo, se ter o desenvolvimento da necessária presença de competências docentes e escolares para protagonizar as novas configurações.

A disseminação da existência de reciprocidade na relação pedagógica pode ter orientado uma imagem de simetria entre os papéis de professores e alunos e, a essa concepção, pode ser atribuído parte do sentimento de frustração dos alunos sobre a escola. Considerada por Nohl (1957 apud Shim, 2008) como um tipo de relação *sui generis*, descrita como uma relação de amor entre uma pessoa madura e uma pessoa em desenvolvimento, não se pode esquecer o caráter transitório da relação pedagógica, pois no horizonte estão os processos de autonomização do aluno como aprendiz. No entendimento de Shim, a relação pedagógica tem caráter de mutualidade e não pode ser confundida com reciprocidade. Residem nesse entendimento os riscos de se confundir a relação pedagógica, porque dialógica, com amizade. Essa posição é compartilhada por Morgan e Guilherme (2014, p. 4) ao afirmarem que:

Além disso, a noção de 'mutualidade' mostrada nas relações Eu-Tu não deve ser confundida com algum tipo de 'reciprocidade.' No caso de reciprocidade, um indivíduo 'faz alguma coisa para o primeiro, ou em seu benefício, enquanto no caso de mutualidade os indivíduos 'fazem alguma coisa juntos', que não poderia ser feita separadamente (Morgan; Guilherme, 2014, p. 4)<sup>13</sup>.

Retomando as perguntas feitas na abertura do presente item do texto, ousamos afirmar que há um processo dialógico em curso, cujos indícios se manifestam nas *culturas da reclamação*, à medida que professores e alunos expressam seus desconfortos, suas expectativas, suas necessidades e incompletudes. A compreensão e a difusão das concepções de diálogo em Freire e em Buber contribuem para as análises do vivido e do percebido na relação pedagógica da escola contemporânea como ecos e traduções do concebido nas políticas educacionais e nas teorias pedagógicas. No entanto, o processo transitivo oscila entre o desejo de uma relação pedagógica dialógica e a coisificação da relação, onde o outro, seja o professor ou o aluno, está no horizonte da obtenção de algum benefício para a constituição do Eu.

## Considerações Finais

O texto se estruturou com base nos ecos de dados empíricos, construídos tanto na inserção como professora na Educação Básica como no desenvolvimento de pesquisa *sobre e no* cotidiano escolar, e sintetizou na categoria *culturas da reclamação na relação pedagógica* os queixumes de professores e alunos sobre a experiência docente e escolar. Para decifrar tal sistematização, buscou as contribuições de Freire e Buber, bem como de seus comentadores, sobre o papel do diálogo como princípio e como método na relação pedagógica.

O adentramento nas concepções teóricas sobre o diálogo possibilitou interpretar e sugerir que a relação pedagógica vivida pelos interlocutores empíricos da pesquisa em análise é uma *relação coisificada*, aproximada das formulações de Buber sobre a relação Eu-Isso e de Freire sobre a teoria da ação antidialógica na educação.

O esforço analítico e interpretativo do texto procurou rastrear a gênese do queixume que acompanhou os enunciados dos professores e alunos colaboradores da pesquisa desenvolvida. Por inspiração no método regressivo-progressivo que perpassa a obra de Lefebvre, o qual foi descrito e analisado por Pais (2015, p. 272), concordamos que “Numa trama de mediações, o percebido desempenha o papel de intermediário (mediação) entre o vivido e o concebido (entre a vida e a reflexão)”. Essa premissa reforça o contexto do argumento anunciado no texto, pois a queixa seria o elemento mediador que traz a relação pedagógica vivida para o plano da reflexão. Os dizeres de Pais (2015) acentuam a importância das mediações na análise das representações como forma de identificar as *presenças* nas *ausências*, para fins de decifração dos enigmas do cotidiano. A queixa é a *presença* que desafia a escavação do que não está nomeado e encontra-se no subterrâneo das narrativas dos interlocutores empíricos, cuja *ausência* foi identificada como sendo *uma relação pedagógica coisificada*. Em outras palavras, a relação pedagógica conturbada e não nomeada como tal seria uma ausência que se torna presente pelo queixume.

Os riscos de se ficar apenas no plano da superfície, ou seja, no âmbito da queixa, em detrimento do que está subterrâneo, podem conduzir ao reforço do senso comum, expressado: na vitimização do professor e do aluno; nas acusações de que os alunos não querem nada com nada e que à família compete o papel de educar e à escola o papel de ensinar; ou, ainda, na repulsa dos alunos às aulas ditas entediantes e meramente transmissivas. Pais (2015) sublinha que não se trata de privilegiar um aspecto em prejuízo de outro, mas sim de estabelecer as relações entre ambas as dimensões, entre o evidente e o oculto. A consideração dessas duas dimensões oportunizou desenvolver o argumento da existência de uma *relação pedagógica coisificada* e distanciada de uma relação verdadeiramente dialógica.

A nomeação da queixa é o percebido na experiência docente e escolar e retrata um tipo de relação pedagógica vivida na escola, em conexão ou sob influência de um concebido, por exemplo, no currículo escolar e nas políticas educacionais. Ainda, o percebido manifesto nas *culturas*

*da reclamação* sugere um processo transitivo em ascensão que se movimenta desde uma consciência ingênua sobre a experiência docente e escolar em direção a uma percepção aproximada a uma consciência crítica, ainda vivida em rotas distintas para professores e para alunos.

A queixa expressa um inconformismo. Expressá-la é uma dimensão ou uma tentativa de diálogo. As consciências crítica e epistemológica implicadas na análise do diálogo na relação pedagógica podem produzir as ressonâncias necessárias para a compreensão, interpretação e transformação da realidade: a descoisificação da relação de modo a ultrapassar uma relação pedagógica coisificada, fundada na palavra princípio Eu-Isso, em direção a uma relação genuína, ancorada na relação Eu-Tu. A escola, portanto, é e deve ser espaço de fala e de escuta, tanto das palavras pronunciadas como daquelas que ficam silenciadas nos recônditos do concebido, do vivido e do percebido no cotidiano escolar.

Recebido em 10 de setembro de 2017  
Aprovado em 14 de dezembro de 2017

## Notas

- 1 Todas as traduções neste artigo foram feitas por Niura Maria Fontana.
- 2 Atuei como professora da Educação Básica, inicialmente em escola privada e, na maior parte do tempo, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, em diversas funções, de 1982 a 2015. O texto articula-se a dois projetos: um financiado pelo CNPq, Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo; e outro financiado pela CAPES, O direito à educação no cotidiano escolar: dimensões do concebido, vivido e percebido.
- 3 “On this ‘macro level’, such relations are mediated: they pass via the thing – reified and reifying, alienating and alienated: commodities, Money, language” (Lefebvre, 2002, p. 139).
- 4 Os dois quadros apresentados sintetizam análises inseridas em outra publicação (Stecanela, 2016).
- 5 Concebido, vivido e percebido são dimensões do cotidiano consideradas por Lefebvre.
- 6 “Teaching cannot be separated from the act of learning; the former cannot exist without the later”.
- 7 “Teaching should involve learning at the same time, or acquiring essential knowledge, skills, and attitudes. Learning does not happen alone as a result of a totally independent act of teaching”.
- 8 “A key factor in the creation of dialogical communities is education and Buber argues that dialogue should be the core of education”.
- 9 “For Buber, an educational approach based on dialogue is one that places appropriate weight on the roles of both teacher and student”.
- 10 “Education was essentially a process which required the educator not merely to assist but also to positively to influence growth and development. [...] In Buber’s view of education then, neither the teacher alone, nor the child alone but the teacher and the child together are the centre of the educational process”.
- 11 “While he condemned ‘interference’ or ‘arbitrariness’ Buber accepted that the teacher must exert ‘influence’: education confronts us with ‘the responsibility for a realm of life which is entrusted to us for our influence but not for our interference’”.
- 12 “Learners in this situation will regard their teachers as mere professional instructors; learners try to appropriate useful information from their teachers while teachers try to get rewards by transmitting academic information and satisfying the set standards”.

13 Moreover, the notion of 'mutuality' displayed in I-Thou relations must not be confused with some sort of 'reciprocity'. In the case of reciprocity, an individual 'does something for or to another and in return the other is allowed or expected to do something for or to the first' in return, while in the case of mutuality individuals 'do something together', which could not be done separately.

## Referências

- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, Martin. **Between Man and Man**. Tradução de Ronald Gregor Smith. Mansfield: Martino Publishing, 2014.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HILLIARD, Frederick Hadaway. A Re-Examination of Buber's Address on Education. **British Journal of Educational Studies**, Londres, v. 21, n. 1, p. 40-49, 1973.
- LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Tradução de Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell, 1991a.
- LEFEBVRE, Henri. **Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Tradução de João de Barros. São Paulo: Editora Ática, 1991b.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique of Everyday Life Vol 2: foundations for a sociology of the everyday**. Traduzido por J. Moore. Londres; Nova Iorque: Verso, 2002.
- MORGAN, John; GUILHERME, Alexandre. **Buber and Education**. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- NOHL, Herman. **Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**. Frankfurt: Schulte-Bulmke, 1957.
- PAIS, José Machado. Das nomeações às representações: os palavrões numa interpretação inspirada por H. Lefebvre. **Etnográfica – Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 267-289, 2015.
- SHIM, Seung Hwan. A Philosophical Investigation of the Role of Teacher: a synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, n. 24, p. 515-535, 2008.
- STECANELA, Nilda. O Direito à Educação e o Cotidiano Escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016.

**Nilda Stecanela** é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolveu estudos de pós-doutorado em Educação, como bolsista CAPES, no Institute of Education/University of London. Atualmente é pró-reitora de pesquisa e pós-graduação, docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e coeditora da Revista Conjectura: Filosofia e Educação. Coordena o Observatório de Educação da mesma instituição.  
E-mail: nildastecanela@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.