

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Jaime Cordeiro

Doutor em Educação.
Faculdade de Educação – USP

Ao se tentar descrever e analisar o trabalho pedagógico, a primeira coisa que salta aos olhos é o fato de que ele é um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Alguns autores contemporâneos preferem definir a profissão docente como a de um profissional de relações humanas: o professor chega a ser considerado, em alguns casos, como uma espécie de gerente do conjunto de relações humanas que se efetivam na e em função da sala de aula¹

1. Cf. TARDIF, Maurice; LES-SARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Mais até do que a sala de aula, a própria escola, como instituição, pode ser pensada como um grande campo de relações humanas, as quais se expressam em diversos níveis e em todos os espaços institucionais: relações hierárquicas e não-hierárquicas, políticas, sociais, trabalhistas, intergeracionais etc. Vários analistas discutem a dimensão institucional da escola, examinando aspectos como a estrutura burocrática, as relações de poder e dominação, o disciplinamento e a produção de mentes e corpos dóceis, as reações de insubordinação, resistência e conformismo, demonstrando que em todos esses aspectos a questão das relações humanas vividas na escola é essencial.

Do ponto de vista da Didática, não se pode ignorar essa dimensão mais ampla, esse enquadramento institucional, administrativo e político do trabalho escolar, mas é preciso que nos concentremos na sala de aula e no ensino que ali se ministra – e conseqüentemente, na dimensão da aprendizagem. Nesse sentido, um tipo de relação específica é a que nos interessa mais diretamente: a *relação pedagógica* que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Do ponto de vista dos alunos, a escola é percebida como um espaço de relações sociais e humanas. De imediato, a escola é uma etapa obrigatória da vida, as crianças são levadas a ela pelos pais, que entregam seus filhos aos cuidados dos profissionais da escola para passarem ali algumas horas do dia. Nesse lugar, para os alunos, instituem-se algumas relações com adultos que em princípio detêm uma autoridade em parte delegada pelas famílias, em parte derivada da definição institucional e jurídica da escola. Durante a jornada escolar, os alunos não são totalmente livres, eles têm que enfrentar rotinas, horários e atividades determinadas por outros e realizadas em espaços previamente determinados.

Mas a dimensão relacional da escola para os alunos é vivida também de outras maneiras. Em grande medida, são as relações travadas no âmbito da instituição que acabam sendo responsáveis pela possibilidade de atribuição de sentido para a escola, do ponto de vista dos alunos. Isso decorre da relação dos alunos com o adulto na escola, este é concebido como um trabalhador disposto a realizar suas funções na presença das próprias crianças e dos jovens. Aliás, estes estão diretamente implicados no trabalho do adulto, pois em função deles supostamente esse trabalho é realizado. Isso traz inúmeras consequências do ponto de vista das relações que se travam no âmbito da escola e mais especificamente na sala de aula: interações com adultos que, como professores, administradores ou funcionários da escola, não têm o mesmo tipo de vínculo afetivo que se constrói na vida familiar e que mantêm com os alunos uma relação com vistas a determinados fins que, embora amplos, são bem mais restritos e delimitados do que outros tipos de vínculos pessoais que se vivem fora da situação pedagógica.

De outro lado, porém, há que se considerar o fato de que a escola aparece para os alunos, sejam crianças ou jovens, como o principal lugar de encontro com os seus iguais, isto é, como o lugar onde se estabelecem relações mais ou menos duradouras e intensas com pessoas da mesma faixa etária. Em casa ou fora da escola, em grande parte dos casos, as crianças costumam estar subordinadas aos pais e outros adultos e não podem estabelecer relações mais igualitárias, livres da autoridade imposta pela diferença de idade e de posição hierárquica. Na escola, no entanto, torna-se possível encontrar colegas da mesma idade e de condições físicas, emocionais e intelectuais bastante próximas, que partilham entre si um conjunto de referências geracionais e culturais comuns.

Essas relações entre semelhantes são parcialmente mediadas pela presença de um adulto, a professora ou o professor, mas apenas durante uma parcela do tempo escolar. Seja nos tempos ociosos na sala de aula ou nos recreios e intervalos oficiais, a escola oferece amplas possibilidades de socialização entre os iguais, que participam em grande medida da

construção e da afirmação da personalidade de cada uma das crianças ou jovens. A ampla revisão de um grande número de estudos da Psicologia, promovida pela obra importante da psicóloga norte-americana Judith Harris (1999), demonstra claramente como a parte decisiva da definição da personalidade dos sujeitos se dá justamente no âmbito do grupo de iguais, mais do que por meio da influência dos pais ou de outros adultos.²

2. Cf. Judith Harris, *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

É nessa dimensão da socialização entre os iguais que se podem experimentar dimensões afetivas importantes, construir amizades e inimizades, afinidades e repulsas, exercitar formas de liderança, de autoridade e de reação contra essas mesmas lideranças e autoridades.

Também será no grupo de iguais, particularmente entre os colegas da escola, que a maioria dos jovens encontrará ou escolherá seus objetos de desejo e de investimento sentimental, que terão um peso decisivo na definição das identidades e personalidades.

Do ponto de vista dos alunos, portanto, a escola possui uma *dimensão afetiva e relacional* que é percebida por eles, muitas vezes e em diversos momentos, como mais relevante e significativa do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares.

O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Imediatamente, já no seu primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacional ou interacional. Trata-se de um tipo de ofício que, para se efetivar, depende em larga medida do engajamento e da colaboração ativa dos alunos, o que só pode ser obtido como decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos.

A relação propriamente pedagógica, no entanto, embora compartilhe vários aspectos comuns com outros tipos de interações humanas, reveste-se de uma especificidade que se expressa pela sua dimensão cognitiva. A relação pedagógica, embora envolva diversos tipos de investimento pessoal do professor e dos alunos, é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínua. Assim, esta função é o que define, em última instância, o sentido da existência da escola, enquanto instituição central na sociedade moderna, por mais que esse objetivo venha sendo relativizado e discutido há bastante tempo.

A centralidade ou preponderância da relação pedagógica sobre as outras dimensões das interações entre professor e alunos termina por condicionar o seu sentido e delimitar o seu caráter em comparação com outros tipos de relações humanas. A relação pedagógica tem uma finalidade específica e bem definida: ela se estrutura para garantir o acesso a um conjunto de saberes. Nesse sentido, ela é necessariamente uma relação transitória: ao se esgotar no cumprimento da sua finalidade, ela tende a se tornar dispensável e, aliás, ela deve se estruturar com esse propósito. A relação pedagógica, ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar; muito pelo contrário, ela é uma espécie de acordo temporário, o qual se esgota na realização do seu objetivo. As tentativas de tornar a relação pedagógica mais permanente tendem a produzir ou a reforçar os vínculos de dependência, como muitas vezes se vê até mesmo em níveis de ensino mais avançados, como na pós-graduação, o que acaba desvirtuando o próprio sentido da relação pedagógica.

Outro aspecto da relação pedagógica que deriva desse primeiro é o fato de que ela é marcada necessariamente por uma desigualdade de posição entre o professor e os alunos. Isso imprime à relação uma marca de autoridade e exige a construção ou instituição de uma forma de disciplina. Não se trata aqui de discutir esse aspecto, que seria mais bem compreendido por meio de um estudo do tema da disciplina e da sua importância na Didática, mas não se pode deixar de alertar para os riscos de uma espécie de populismo pedagógico que deseja instaurar relações igualitárias entre professor e alunos no âmbito da relação pedagógica.

DIMENSÕES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESPACIAIS

A relação pedagógica para se efetivar necessita de um espaço físico e social determinado, que é a sala de aula. Esse espaço não foi sempre como é hoje, ele passou por diversas transformações resultantes de uma longa história que pode ser traçada, no Ocidente, desde pelo menos o século XVI. E apesar de se ter fixado em um certo formato que parece consagrado e quase imutável, a sala de aula que marca a nossa memória escolar está e esteve sempre em processo de mudança.

Do vestíbulo das catedrais no fim da Idade Média ou da casa paroquial nos tempos da Reforma, passando pelo grande salão onde se ministravam aulas por meio do ensino mútuo, no século XIX, até chegar à sala de aula hoje denominada tradicional e às suas críticas e reformulações, o espaço da relação pedagógica passou por diversas formas materiais e comunicacionais. Cada uma dessas modalidades de arranjo espacial traz em si algumas limitações e condicionantes para a atividade pedagógica, o que acaba determinando modalidades também distintas de relação pedagógica e de exercício didático.

A grande expansão do acesso à escola e a sua extensão às massas, que tem início na segunda metade do século XIX e que se acelera e concretiza em praticamente todo o mundo durante o século XX, acabou consolidando algumas características comuns e praticamente universais ou mundializadas do processo de escolarização.

Nesse processo, produziu-se um modelo escolar muito semelhante em todo o mundo, que acabou estabelecendo uma escolaridade obrigatória entre os seis ou sete anos de idade, e os 14 – em alguns casos mais; escolas organizadas por meio de uma seriação anual. Hoje, o modelo escolar tende a ser transformado por meio dos ciclos de aprendizagem; currículos padronizados e organizados por disciplina; duração da aula em torno de 50 minutos; classes mais ou menos homogêneas, com seleção por idade e por nível de aprendizagem dos alunos; turmas com um determinado número de alunos, as quais acabam se fixando em torno de 30, com variações para mais ou para menos ao longo do mundo.

Outra característica comum e quase invariável ao longo de cerca de 150 anos de escolarização de massas tem sido o formato da sala de aula: a escola seriada e graduada, ao reunir no mesmo edifício diversas turmas de estudantes e diversos professores, estabeleceu a presença de um professor para cada turma, de tal maneira que sempre haverá um professor se responsabilizando por um grupo de alunos em cada momento da jornada escolar.³ Seriação, critérios de seleção, duração do tempo de aula e métodos de ensino utilizados combinam-se com o arranjo arquitetônico dos edifícios escolares, que designa às classes determinados espaços retangulares e regidos por um arranjo espacial interno, mais ou menos padronizado.

3. Hoje em dia ou de alguns anos para cá vêm sendo experimentados outros arranjos, mas isso ainda não atinge um número muito significativo de classes ou de turmas, ou pelo menos ainda não se trata de práticas generalizadas.

Ao longo desse processo, consolidou-se, portanto, um determinado modelo de sala de aula, com uma distribuição de pessoas, de material didático e de mobiliário bastante característica, pensada com o propósito de facilitar a aprendizagem e propiciar a realização do ensino simultâneo. Devido às novas exigências da expansão do ensino, passou a ser necessário abrigar um número de alunos exponencialmente maior do que nos períodos anteriores. Assim, grande parte dos esforços dos pedagogos, no século XIX, seria no sentido de estabelecer procedimentos didáticos que tornassem possível superar o ensino quase individualizado que se praticara até então e que era voltado para uma parcela bastante reduzida da população. Garantir que todos, ou potencialmente todos, pudessem ter acesso, ao mesmo tempo, aos mesmos conteúdos obrigou a reformular o funcionamento do ensino. Assim, criaram-se dispositivos didáticos como a pedagogia frontal, a aula expositiva, o ordenamento quadriculado das carteiras escolares, de modo a que todos os alunos se voltassem para a frente da sala, onde se instalam o professor e o quadro-negro.⁴

4. A genealogia da produção desses modos de ensinar é desenvolvida no livro de dois autores argentinos: DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003, em uma perspectiva que se vale das análises do filósofo francês Michel Foucault.

Tal modelo de sala de aula seria criticado, desde o início do século XX, por um grupo de educadores que, sob a influência dos estudos da Psicologia da época, proclamam a centralidade do papel ativo da criança na aprendizagem e a necessidade daí decorrente de alterar radicalmente as práticas pedagógicas que até então se exerciam, e que passam a receber o rótulo de tradicionais. Esses educadores novos propõem, então, reformulações bastante importantes que tocam, inclusive, no arranjo e ordenamento espacial da sala de aula.

Seja na perspectiva dita tradicional ou na perspectiva das pedagogias renovadas, a importância da dimensão espacial da sala de aula para a definição do tipo de relação pedagógica que se pretende exercer é reconhecida. Podem-se comparar, por exemplo, os dois modelos de sala predominantes nessas propostas. De um lado, a sala de aula tradicional, que se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição do saber. Há poucos ornamentos, mantendo-se um ambiente austero para que a atenção dos alunos se concentre no professor e nas tarefas realizadas em classe individualmente.

De outro lado, a sala de aula adaptada às pedagogias renovadoras: sem lugares fixos determinados, o mobiliário deve ser de tal modo que se possam realizar os trabalhos em equipes. Também há outras mesas e estantes com diversos materiais didáticos a serem utilizados nas diversas atividades propostas; nas paredes, cartazes coloridos, trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, mapas etc.

Nessa comparação, pode-se dizer que cada um dos modelos de sala de aula induz a tipos diferentes de relação pedagógica. No primeiro caso, o professor tem um papel claramente ativo e central, e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Nesse tipo de relação pedagógica, predominam interações pessoais no sentido vertical, entre cada aluno e o professor.

Já no segundo caso, os alunos têm papel mais ativo e o professor se desloca mais para o papel de observador e monitor das diversas atividades, intervindo pontualmente quando julga necessário, para possibilitar que os alunos possam se aproximar dos objetivos propostos nas tarefas. Predominam interações horizontais, entre os alunos. Em grande parte dos casos, o professor se dirige ao grupo de alunos envolvido diretamente na tarefa observada.

Tanto num caso, quanto no outro, porém, o que importa é ter em mente que a adoção deste ou daquele dispositivo depende, em grande medida, dos objetivos que se quer realizar e das modalidades de saberes com que se está trabalhando, já que saberes proposicionais podem ser mais bem assimilados por meio da exposição didática, enquanto outras modalidades de conhecimento exigem intervenção mais ativa dos alunos, colaboração, troca de opiniões etc.

Deve-se, portanto, atentar para o fato de que, na discussão e compreensão da relação pedagógica, as dimensões espaciais não podem ser ignoradas. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não o determine totalmente.

TEMPORAIS

O tempo escolar é, em grande parte, regrado e determinado fora da sala de aula, nas instâncias jurídicas, administrativas e curriculares mais amplas, que se põem fora do alcance do professor e dos alunos, e sobre as quais muitas vezes esses agentes mais diretamente envolvidos na relação pedagógica não podem interferir. A distribuição da carga didática e do peso de cada disciplina ou grupo de conteúdos é estabelecida previamente, no currículo prescrito. O horário escolar também é determinado previamente: o início, o final e a sequência e alternância das aulas, bem como a duração de cada aula e dos intervalos, e períodos de descanso ou recreio.

No entanto, essas determinações externas não conseguem controlar completamente o tempo escolar. Durante cada aula, há uma larga faixa de estipulação da duração das atividades pelo professor e um certo espectro de negociação e resistência por parte dos alunos, que acabam estabelecendo distintas formas de aproveitamento do tempo na classe. E isso está intimamente ligado às diversas modalidades de relação pedagógica estabelecidas entre cada professor e cada turma de alunos. Modalidades mais diretivas tendem a tentativas de aproveitamento mais intensivo do tempo. Relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que, às vezes, pode significar aprendizagens mais significativas. Somente a observação atenta de cada caso poderia nos oferecer uma imagem mais completa das implicações múltiplas entre os modos de organização do tempo escolar, a relação pedagógica, o ensino e as aprendizagens efetivamente realizados.

LINGÜÍSTICAS

Outra dimensão muito importante para se apreender a relação pedagógica nos seus múltiplos aspectos tem relação com o fato de que ela se estabelece essencialmente por meio da linguagem. Se essa dimensão não dá conta de todos os aspectos da relação pedagógica, a compreensão dos modos como a linguagem é utilizada na sala de aula permite compreender melhor o que acontece no ensino e na aprendizagem: a linguagem é certamente estruturante da relação pedagógica e tem poderosa influência na aprendizagem dos alunos.

É por meio das práticas discursivas instauradas na sala de aula que as crianças vão, aos poucos, se transformando em alunos. Nesse sentido, tornar-se aluno é, em larga medida, aprender as regras e os comportamentos linguísticos que vigoram na sala de aula. Aos

poucos, elas vão percebendo os modos como o professor se dirige aos alunos, seja individualmente, seja à classe como um todo; como o professor vai demarcando, por meio da entonação e dos modos de dizer, o que é mais ou menos importante e o que não pode deixar de ser assimilado.

O professor exerce diversos atos de fala: expõe, preleciona, adverte, explica, faz perguntas, incita os alunos a falar etc. Aos alunos sobram menos possibilidades linguísticas: em situações ideais, a eles está reservada a obrigação de falar e responder quando interrogados; neste ou naquele caso, existe a possibilidade de questionar, declarar não ter entendido, pedir mais esclarecimento sobre ideias ou tarefas a realizar, solicitar permissão para se retirar ou para realizar atividades não previstas inicialmente. Informalmente, é claro, os alunos realizam diversos outros atos linguísticos, às vezes tolerados ou reprimidos pelo professor.

A linguagem verbal, no limite, é o que conta como conhecimento na escola; ensina-se e aprende-se essencialmente aquilo que se fala e que se pode converter em texto. Na situação escolar, ensinar e aprender significa ensinar a falar e aprender a falar (e escrever).⁵

5. Pode-se estender essa análise, com as devidas ressalvas, também à linguagem matemática, em que se expressa parte significativa dos conteúdos curriculares.

Os modos como os professores mobilizam a linguagem, formulam as perguntas e operam com o diálogo da sala de aula revelam amplamente tanto os modos de exercício do poder em classe, quanto as concepções de ensino ali presentes. Quando um professor ou uma disciplina escolar insistem em perguntas que exigem apenas a citação de fatos ou a enumeração de ideias, isso sinaliza algo para os alunos: nesse tipo de aula, importa menos o raciocínio e mais a mobilização da memória. A forma do diálogo que se estabelece na aula revela em grande medida o próprio sentido do ensino ali ministrado e do que se espera que os alunos retenham como aprendizagem.

A autoridade do professor se afirma mediante o exercício do seu papel ativo no controle do diálogo na aula. E muitas vezes, a linguagem é mobilizada pelo professor apenas para reforçar essa sua posição de autoridade. Outras possibilidades de uso da linguagem na sala de aula estão, no entanto, disponíveis enquanto dispositivos pedagógicos a que se pode recorrer para imprimir outros sentidos à própria relação pedagógica e à aprendizagem. Por exemplo, quando o professor ou as circunstâncias da aula instauram, voluntária ou involuntariamente, outras formas de falar, perguntar e responder, pode ocorrer uma inversão de papéis e as questões passam a ser formuladas pelos alunos. Aprender pode deixar de ser apenas assimilar respostas para questões predeterminadas.

A relação pedagógica que aí se instaura pode romper com o desejo de controle total do diálogo por parte do professor, mas ao mesmo tempo pode permitir a emergência de questões de caráter mais investigativo, ampliando o espectro e as modalidades do conhecimento que poderão ser abordadas na sala de aula. Saberes mais indeterminados e especulativos, mais ricos e dotados de potencial investigativo, poderão ser confrontados, então, com os saberes propo-
sicionais, com as informações e conhecimentos já acumulados coletivamente pela sociedade, permitindo que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem mais rico.

PESSOAIS

A dimensão pessoal da relação pedagógica tem sido a mais fortemente explorada pela bibliografia pedagógica, quase sempre sob forte influência dos estudos da Psicologia. Costuma-se, muitas vezes, até mesmo reduzir a relação pedagógica a essa dimensão interpessoal, que se preocupa com o exame e a compreensão dos vínculos entre professor e alunos.

Para melhor compreender essa dimensão do ponto de vista da Didática não é necessário abandonar as contribuições dos estudos psicológicos, mas é necessário enfatizar os modos como essa dimensão interpessoal afeta, positiva ou negativamente, o ensino e a aprendizagem.

O vínculo entre o professor e o aluno na sociedade ocidental moderna é bastante diferente do vínculo entre mestre e discípulo que se constitui, por exemplo, na tradição oriental clássica ou na perspectiva socrática, tal como descrita por Platão nos seus diálogos. Na tradição taoísta, budista ou hindu, por exemplo, ou nos ensinamentos de Sócrates, a relação entre mestre e discípulo se instaura para que o discípulo alcance uma melhor compreensão de si próprio e um consequente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Trata-se de uma relação presidida por uma forte presença da autoridade pessoal e do exemplo do mestre, cujo papel é o de reconduzir continuamente o discípulo no sentido da admissão da sua ignorância, ponto de partida indispensável para o conhecimento interior. O vínculo é fortemente pessoal e o seu propósito não se dirige para uma compreensão mais acurada do mundo exterior.

Já no caso da relação pedagógica que se instaura na modernidade ocidental, entre o professor e o aluno, ela se volta justamente para uma descrição acurada do mundo exterior, para o conhecimento de um mundo objetivo, que se situa fora do sujeito que quer conhecer. O mergulho introspectivo é feito, de acordo com as proposições de um autor como Descartes, por exemplo, apenas como ponto de partida e como mecanismo de correção dos erros da percepção e de aperfeiçoamento da razão.

Nesse sentido, a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, efetivada por professor e alunos, e não por mestre e discípulos. Trata-se de um tipo de relação que não se livra totalmente da marca da dependência, mas os vínculos daí decorrentes podem efetivar-se de outros modos.

As relações interpessoais aí estabelecidas serão necessariamente assimétricas, na medida em que está em jogo a autoridade pedagógica, fundada na proximidade ou no maior contato do professor com os saberes a serem aprendidos e com as formas de torná-los acessíveis aos alunos.

Essa assimetria tem que ser levada em conta para a boa concretização dos propósitos do ensino. No entanto, ela também aparece como um risco, na medida em que, se for exagerada, pode resultar na permanência dos vínculos de dependência que, em princípio, se pretende abolir no final do processo de aprendizagem, tornando-se o professor idealmente desnecessário quando o aluno estiver formado.

A aprendizagem se expressa concretamente no plano individual: cada aluno aprende e expressa o seu conhecimento de um modo próprio e singular e que só pode ser percebido examinando-se cada indivíduo separadamente. No entanto, a aprendizagem também tem aspectos coletivos que se expressam de diversas maneiras.

Na medida em que o conhecimento é um bem de todos – produzido e apropriado pela humanidade ou por cada sociedade particular –, a cada vez que o ensino e a aprendizagem se ocupam de um saber específico, está sendo estabelecido um diálogo com uma parte desse saber humano coletivo.

Ao mesmo tempo, já é conhecido e reconhecido pelos mais variados estudiosos que grande parte da aprendizagem de um indivíduo se dá por meio do contato com os outros, efetiva-se, portanto, em um processo de interação social que, no caso aqui examinado, se estabelece em grande medida na escola e particularmente na sala de aula. Nesse ambiente, tanto os outros alunos, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens. Ao contrário, portanto, de diversas críticas formuladas pelas pedagogias renovadas, o professor continua a ter um papel relevante e ativo no ensino, e não pode ser reduzido a um observador ou facilitador do desenvolvimento da criança.

A escola lida com diversas modalidades de conhecimento, que exigem distintas posturas pedagógicas e implicam em diferentes formas de relação pedagógica. Em cada caso, a

participação mais ativa ou reflexiva dos diversos agentes envolvidos na classe e na aula será diferentemente exigida, o que implica em que o professor precisa ter desenvolvido uma percepção e uma sensibilidade acurada para perceber como agir em cada situação.

Do ponto de vista das interações pessoais, professores e alunos estabelecem diferentes percepções da relação pedagógica, das suas finalidades e da concretização do ensino como aprendizagem, o que tende a instaurar necessariamente um conjunto de tensões entre eles. Do ponto de vista dos alunos, o ponto de partida da relação pedagógica é percebido como arbitrariedade, tendo em vista a compulsoriedade da escolarização. Já do ponto de vista do professor, isso é percebido como parte e como objetivo central, como finalidade mesma do seu trabalho, do seu labor pessoal.

Assim, professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas. O professor se ocupa com a imposição dos procedimentos e das rotinas escolares; os alunos, desta ou daquela maneira, se ocuparão com as formas de resistência a essa imposição. Longe de uma visão idealizada e romantizada da relação pedagógica, é preciso admitir que ela se instaura em um campo de tensões e conflitos que têm que ser assim percebidos, para além de uma divisão muito estática e imutável de papéis.

COGNITIVAS

A última dimensão da relação pedagógica a ser aqui analisada é a de que ela se realiza necessariamente como uma relação com o conhecimento. De acordo com diversos autores, a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento. O que define o caráter e a função primordial da escola, e a torna distinta de outras instituições sociais, é o fato dela propiciar às novas gerações um lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários para a continuidade da vida na sociedade.

Embora isso não invalide as análises que se ocupam de outras diversas funções assumidas pela instituição escolar, em dimensões, por exemplo, políticas, socializadoras, ideológicas, não se pode negar o fato de que, para a grande maioria da população, a escola será possivelmente o único lugar social e o único tempo na vida de cada um em que se poderá ter acesso a um conjunto de saberes, práticas, instrumentos e aparatos intelectuais, artísticos e expressivos que não são facilmente disponíveis em outras instâncias sociais.

Não se podem refutar as análises sociológicas já clássicas que demonstraram o papel da escola e do saber escolar na reprodução do sistema de posições e das estruturas sociais já existentes antes da entrada dos indivíduos no sistema escolar. No entanto, as relações que

os sujeitos estabelecem com a escola e com os saberes nela veiculados não são homogêneas e nem podem ser simplesmente reduzidas às determinações de classe ou condição social. Embora, em termos gerais, seja possível prever o sucesso ou o fracasso dos sujeitos durante a vida escolar, com base nos indicadores sociais de origem, essas determinações não são absolutas e nem sempre muito evidentes, dada a multiplicidade de relações com a escola que são estabelecidas pelos agentes com ela envolvidos.

Para melhor compreender essa multiplicidade, o sociólogo francês Bernard Charlot propõe que se use a noção de relação com o saber⁶. Para Charlot, apreender as relações com o saber implica em criar mecanismos que permitam apreender as diversas histórias singulares dos diversos alunos no sistema escolar, que não podem ser suficientemente compreendidas pelas teorias sociológicas clássicas, que se ocupam das linhas gerais do funcionamento da escola. Do ponto de vista de Charlot, importa dar conta de explicar por que as crianças e os jovens vão para a escola, além do fato da obrigatoriedade do ensino; e, estando nela, por que ali se estabelecem investimentos muito desiguais para nela permanecer e tentar aprender os saberes trabalhados.

6. Conferir desse autor: A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Também B. Charlot, *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

Do lado da mobilização para a escola, muitos estudos têm mostrado o peso da demanda familiar, das representações imaginárias que associam a escolarização à criação de oportunidades. De forma simbólica, a escolarização gera expectativas em relação à possibilidade de que, na escola, os sujeitos adquiriram saberes relevantes, úteis ou necessários para o futuro exercício profissional e para a vida pessoal. Logo, para o sucesso profissional.

Fundados nessas expectativas na escola, os alunos vão traçar percursos distintos e singulares, seja frustrando as expectativas iniciais ou reforçando-as. Estando na escola, os fatores que costumam ser apontados para a permanência e para o sucesso são: o empenho pessoal no estudo; influência positiva ou negativa dos colegas e do ambiente da classe; e fatores pessoais ligados às preferências por determinados professores ou matérias do currículo.

Com base nos estudos de Charlot, percebe-se que o sucesso ou fracasso dos sujeitos e a multiplicidade de trajetórias escolares por eles percorridas são afetados apenas em parte pelas ações dos professores e dos dispositivos didáticos mobilizados. Isso não exclui nem diminui, é claro, a responsabilidade das ações profissionais empreendidas pelos professores no seu ofício e na relação pedagógica. No entanto, é necessário admitir que os alunos têm aí um papel fortemente ativo, por meio do qual eles se constituem como sujeitos e se tornam capazes de atribuir ou negar sentido às diversas atividades e ocupações que são realizadas na escola.

Essa atribuição particular e específica de sentido que é feita por esses alunos sujeitos cria múltiplas hierarquias do que é mais ou menos interessante ou do que pode ser objeto de investimento pessoal. O professor precisa entender os diversos modos como se processa essa atribuição de sentidos para poder operar sobre ela. Isso nos distancia bastante da ideia de pura subordinação do currículo ao “interesse do aluno”, que tem resvalado para práticas populistas que procuram apenas revestir os saberes escolares de formas mais atraentes ou agradáveis, sem refletir mais detidamente sobre os diversos significados desses mesmos saberes.

Pensar sobre o significado dos saberes que são ensinados, tentar refletir sobre o que eles representam para nós mesmos como professores, estabelecer suposições bem fundadas sobre que sentidos eles podem assumir para os nossos alunos, tudo isso remete a nossa profissão para uma dimensão bem distante das representações idealizadas do professor que transmite de maneira integral todo o saber que acumulou no seu processo de formação.

Nesse processo de reflexão sobre o currículo, pois afinal é disso que se trata, nós professores, mais do que nunca, nos vemos obrigados a nos envolver em um movimento contínuo de ressignificação dos nossos próprios saberes e das nossas modalidades pessoais em relação a esses saberes. *Podemos ensinar algo de que não gostamos? Ou sobre o que duvidamos em alguma medida da sua relevância social e pessoal? Que relações nós mesmos estabelecemos com os saberes que ensinamos e com os modos de adquiri-los e com eles operar?*

PARA FINALIZAR

Como se procurou mostrar neste texto, a relação pedagógica é um aspecto vital da Didática, um tema que tem que ser examinado com muito cuidado por todos aqueles que exercem ou pretendem exercer o ofício docente. É no âmbito da relação pedagógica, compreendida em sentido bastante amplo, que o trabalho do professor e as atividades centrais da escola e dos estudantes se efetivam.

Do ponto de vista da Didática, é pouco proveitoso reduzir a relação pedagógica à dimensão puramente interpessoal, porque se ela nos ajuda a entender muitos aspectos do nosso ofício, ela não dá conta de outros aspectos também muito relevantes. Compreender as dimensões espaciais, temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente.

As reflexões aqui delineadas procuraram incidir sobre aspectos e problemas encontrados cotidianamente pelos professores, e pelas professoras no exercício da nossa profissão. Longe de compor representações idealizadas que procuram apenas elevar imaginariamente o nosso ofício a uma dimensão mais sublime, é preciso nos voltar para as questões concretas que nos afetam, sem com isso diminuir o alcance e as possíveis repercussões do nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA



ANDRÉ, Marli. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan./jun. 1988.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARRIS, Judith. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez. 1995.

PENIN, Sônia. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

STUBBS, Michael. **Linguagem, escolas e aulas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.