

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CLOVIS DA SILVA BRITO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UM JOGAR

CURITIBA

2014

CLOVIS DA SILVA BRITO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UM JOGAR

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Educação do
programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Professor Doutor Joe de Assis Garcia

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CLOVIS DA SILVA BRITO

RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UM JOGAR

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 15 de agosto de 2014.

Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes
Universidade do Porto

Prof. Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr.^a Ana Maria Eymg
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Dedico esta tese ao meu filho, Natan
Bastos Brito, meu *pequeno parceiro*.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joe Garcia (UTP), pelos questionamentos, confiança e incentivo que foram fundamentais para, além da redação desta tese, a formação acadêmica rigorosa deste doutorando.

Ao Prof. Dr. Rui Trindade (UP) que, ao me aceitar como orientando no Doutoramento Sanduíche, junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), fez-me perceber novos caminhos a serem explorados nesta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Ariane Cosme (UP), por me propiciar condições para conversar com professores da Educação Básica de Portugal.

Ao Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho (UTP) que, além das observações e contribuições na qualificação, ajudou-me a entender a complexidade de algumas teorizações a respeito do conceito de jogar, do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer.

À Prof.^a Dr.^a Telma Vinha (UNICAMP), pelas contribuições pontuais na redação do tópico sobre Jean Piaget.

Às Prof.^{as} Dr.^a Ana Maria Eyang (PUCPR) e Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani (UFPR), pelas valiosas observações e contribuições na qualificação que enriqueceram a redação final desta tese.

Aos amigos da Seção de Educação Física do Colégio Militar de Curitiba que, por eu ter de me afastar, de alguma maneira, para realizar o Doutorado, desdobraram-se para cobrir a minha ausência.

À minha irmã, Glaucia Brito, pelo apoio e estímulo.

À minha mãe, Beatriz da Silva, que, além de me dar do colo, é minha fã.

E agradeço à minha namorada, noiva e companheira, Bianca Buse, que, além de revisar (rigorosamente) meus textos, sempre está torcendo pelo meu sucesso.

O jogar não é tanto o outro lado da seriedade, mas antes o verdadeiro fundamento vital da naturalidade do espírito, vinculação e liberdade ao mesmo tempo. Precisamente porque o que se encontra diante de nós nas configurações criadoras da arte não é a mera liberdade própria à contingência e ao excesso cego da natureza, ele consegue penetrar todas as ordens de nossa vida social, atravessando todas as classes, raças e níveis culturais. – Pois essas configurações de nosso jogar são formações de nossa liberdade.

(GADAMER, 2008, p. 56).

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação teórica com foco no conceito de *relação pedagógica*. Com o intuito de desenvolver este conceito, explora a ideia de *relação pedagógica como um jogar* e utiliza como método de pesquisa um tipo de Análise Conceitual, o Desenvolvimento Conceitual explorado nas referências de Garcia (2012a), Wilson (2005) e Coombs e Daniels (1991). Ao utilizar tal método, nessa abordagem, e empregar o conceito de *jogar* como gerador de metalinguagem para auxiliar na interpretação e desenvolvimento do conceito de relação pedagógica, esta tese apresenta um olhar diferenciado sobre o tema, explora caminhos ainda pouco percorridos em pesquisas na área de Educação e propicia avanços nas discussões a respeito da relação pedagógica. Uma parte da investigação conceitual aqui realizada envolve uma revisão da literatura educacional a respeito do conceito de relação pedagógica com base nas obras de Postic (1990), Freire (2002) e Trindade (2009; 2012), nas quais foi percebida uma possibilidade de explorar o conceito de *relação pedagógica* a partir do conceito de *jogar*. Este foi pesquisado nas teorias de Wallon (2007), Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), Vigotski (2010), Elias (2005) e Huizinga (1999), e é fundamentado, epistemologicamente, nos estudos do filósofo alemão Gadamer (1990) que, além de propor com sua teoria uma ruptura com a racionalidade do Iluminismo, apresenta uma diferenciação entre os conceitos de *jogar* (enquanto uma ação) e o *jogo* (enquanto um evento), e também propicia condição para entender o jogar como uma *experiência circular* que enriquece a discussão sobre o conceito de relação pedagógica. Com o auxílio do método de pesquisa é explorada a ideia de *relação pedagógica como um jogar* e, após abstrair elementos criativos para ampliar a compreensão do conceito a ser desenvolvido, são apresentados novos significados para a relação pedagógica por quatro perspectivas de análises. A primeira interpreta a *relação pedagógica como uma adesão a condutas codificadas* e, além de indicar a compreensão de algumas situações que acontecem na relação pedagógica, propõe que, para amenizar conflitos entre os envolvidos, sejam valorizados alguns momentos épicos da própria relação pedagógica. Na sequência, a *relação pedagógica* é interpretada como *uma ocasião social de interdependência* que permite entender que os envolvidos naquele processo, além de terem suas ações influenciando as ações dos outros, como em uma experiência de ação e reação, não são adversários, mas *coadjuvantes*, ou seja, o objetivo de professores e alunos na relação pedagógica é realizar a própria manutenção do processo como parceiros. Posteriormente é interpretada a *relação pedagógica como uma elaboração e reelaboração de si* na qual é percebido que docentes e principalmente os discentes, tanto para entrar na relação pedagógica, como para permanecer naquele processo, ampliam suas possibilidades criativas – que é uma das qualidades almejada e estimulada na relação pedagógica atual. Por último é interpretada a *relação pedagógica como uma representação circular*, com base na qual se propõe um outro tipo de envolvimento na relação pedagógica para esta ser caracterizada como tal.

Palavras-chave: Educação. *Relação Pedagógica. Jogar. Análise Conceitual.*

ABSTRACT

This thesis presents a theoretical investigation focusing on the concept of *pedagogical relationship*. In order to develop this concept, the paper explores the idea of *pedagogical relationship as a play*, and as a research method it uses a type of Conceptual Analysis called the Conceptual Development explored in references of Garcia (2012a), Wilson (2005) and Coombs; Daniels (1991). By using this method, in this approach, and employing the concept of *play* as a meta-language creator to assist in the interpretation and development of the concept of pedagogical relationship, this thesis presents a different view on the subject, explores ways still poorly covered in research in education and promotes advances in discussions about the pedagogical relationship. A part of the conceptual research here undertaken involves a review of the educational literature about the concept of pedagogical relationship based on the works of Postic (1990), Freire (2002), and Trindade (2009; 2012), in which it was perceived a chance to explore the term *pedagogic relationship* from the concept of *play*. This concept was researched in the theories proposed by Wallon (2007), Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), Vigotski (2010), Elias (2005), and Huizinga (1999), and is grounded, epistemologically, in studies of the German philosopher Gadamer (1990) who, in addition to proposing a break with the rationality of the Enlightenment, introduces a differentiation between the concepts of *play* (as an action) and *game* (as an event), and also provides a condition to understand the play as a *circular experience* that enriches the discussion about the concept of pedagogical relationship. With the aid of the research method, this theses explores the idea of *pedagogical relationship as a play* and, after abstracting creative elements to broaden the understanding of the concept being developed, new meanings are presented to the pedagogical relationship through four analyzes perspectives. The first one interprets the *pedagogical relationship as an adherence to codified behaviors* and, besides indicating the understanding of some situations that happen in the pedagogical relationship, it proposes that, in order to ease conflicts among the parties, some epic moments of the pedagogical relationship be valued. Then, the *pedagogical relationship* is interpreted as a *social occasion of interdependence* that allows us to understand the process involved in it, in addition to having their actions influencing the actions of others, as an experience of action and reaction, are not adversaries, but *supporters*; that is, the aim of teachers and students in the pedagogical relationship is to perform their own process maintenance as partners. Subsequently, the *pedagogical relationship* is interpreted as a *drafting and redrafting of itself* in which it is perceived that teachers and especially the students, both to enter the pedagogical relationship as to stay in that process, expand their creative possibilities – that is one of the desired and stimulated qualities in the current pedagogical relationship. Finally, the *pedagogical relationship* is interpreted as a *circular representation* based on which this theses proposes another type of involvement in the pedagogical relationship to this be characterized as such.

Keywords: Education. *Pedagogical Relation*. *Play*. Conceptual Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O MÉTODO DE PESQUISA	19
2.1 AS TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA	20
2.1.1 Análise Conceitual	25
2.1.2 Possibilidades metodológicas dentro de Análise Conceitual	28
2.1.3 Investigação metafórica	33
3 INVESTIGANDO O CONCEITO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	40
3.1 QUAIS OS FINS DA EDUCAÇÃO?	43
3.1.1 O termo educação	44
3.1.2 Para que educação?	49
3.2 ESCOLA, UM LOCAL DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	52
3.2.1 A escola	52
3.2.2 Escola: somente local e/ou contexto para interação social?	61
3.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA	63
3.3.1 Alguns significados de relação pedagógica	70
3.3.2 Relação pedagógica: algumas perspectivas teóricas	77
3.3.3 Análise da exploração teórica	85
4 UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE JOGAR	90
4.1 POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO PARA O TERMO JOGAR	91
4.2 JOGAR COMO RITUAL	97
4.3 O JOGAR SOB DIFERENTES OLHARES	99
4.3.1 O <i>jogar</i> em diferentes teorias – um olhar sociológico	101
4.3.2 O <i>jogar</i> em diferentes teorias – um olhar filosófico	105
4.3.3 O <i>jogar</i> em diferentes teorias – um olhar nas teorias do desenvolvimento	106
4.4 O JOGAR COMO UMA EXPERIÊNCIA CIRCULAR	125
4.5 ABSTRAÇÕES DO CONCEITO DE JOGAR – UMA APROXIMAÇÃO COM A RELAÇÃO PEDAGÓGICA	130
5 O JOGAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	137
5.1 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ADESÃO A CONDUTAS CODIFICADAS	138
5.2 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OCASIÃO SOCIAL DE INTERDEPENDÊNCIA ..	140
5.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELABORAÇÃO E REELABORAÇÃO DE SI	141
5.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO REPRESENTAÇÃO CIRCULAR	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	151

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese realizamos uma investigação teórica, através de um método denominado Análise Conceitual, com foco no conceito de relação pedagógica. Dentro da Análise Conceitual, optamos por explorar um de seus tipos de análise, o Desenvolvimento Conceitual. A Análise Conceitual, para Garcia (2012a, p. 1), é um método de investigação que não pode ser identificado com uma metodologia específica, mas que reúne diferentes possibilidades de pesquisa, incluindo um conjunto de questões analíticas, técnicas e procedimentos que propiciam condições para explorar conceitos sob uma perspectiva teórica, analítica e interpretativa (conforme sua própria denominação).

Amparados por esse método, recorremos a maneiras criativas para *desenvolver o conceito de relação pedagógica*, explorando elementos metafóricos abstraídos de uma leitura teórica que realizamos sobre o conceito de jogar. Apesar dos termos *jogar* (a ação) e *jogo* (o evento) estarem ligados, nesta tese exploramos o primeiro não apenas como um termo, mas como um conceito que tem relação com os procedimentos, significados e ações que um indivíduo mantém no próprio jogar, na relação com outra pessoa – ou outras pessoas – e, ao analisar tal conceito – o jogar – e abstrairmos determinados elementos criativos presentes em sua teoria, poderemos dar sentido à relação com o outro que existe na relação pedagógica. Um jogar complexo, diversificado e estratégico; um jogar não apenas de parceiros que buscam uma interação de paz, mas, às vezes, de interesses e, até mesmo, de conflitos; um jogar que, em determinadas situações, depende da reação de um dos envolvidos para determinar o procedimento daquele jogar. O conceito de jogar, nesta tese, foi utilizado como um elemento gerador de *metalinguagem*¹ para auxiliar na interpretação e desenvolvimento do conceito de relação pedagógica.

Para percorrermos os caminhos teóricos desta investigação e compreendermos os conceitos que analisamos, ancoramo-nos em algumas teorizações de determinados estudiosos. Visando explorar o conceito de jogar – apesar de navegarmos pelas teorias do francês Henri Wallon (2007), do bielorrusso

¹ A metalinguagem é um artifício linguístico da semântica que pode ser pensada como uma estratégia, um recurso interpretativo e autorreflexivo. Trask (2004, p. 191) indica que a metalinguagem é utilizada por linguistas, filósofos e estudiosos que necessitam “explicar uma língua utilizando-se da própria ou de outra língua”. A utilização de tal artifício linguístico, nesta tese, será melhor explicado no capítulo 4.

Lev S. Vigotski (2010), do holandês Joham Huizinga (1999), do suíço Jean Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), entre outros –, fundamentamo-nos em algumas teorizações do alemão Hans-Georg Gadamer (1990) que, segundo Ricoeur (1977, p. 39), propôs, com sua teorização filosófica, romper com a hermenêutica, amparado em princípios do Iluminismo que seguiam argumentos “nos trilhos da ideia iluminista da racionalidade instrumental” (FLICKINGER, 2000, p. 27). A teoria hermenêutica filosófica de Gadamer (1990), além de estabelecer uma ruptura com a teoria racional, refere-se a uma experiência ontológica e resgata a valorização de uma “hermenêutica propriamente histórica” (OLIVEIRA, 1996, p. 226), alicerçada na *tradição*.

É no horizonte da tradição de um modo de sentido que compreendemos qualquer coisa, o que manifesta que não somos simplesmente donos do sentido. A hermenêutica de Gadamer é conscientemente uma “hermenêutica da finitude”, o que significa para ele a demonstração de que nossa consciência é determinada pela história. (OLIVEIRA, 1996, p. 227).

Ao explorar as teorizações de Gadamer (1990), não nos aprofundamos em sua hermenêutica filosófica, pois nesta tese não trabalhamos, especificamente, com tal possibilidade interpretativa. Detemo-nos nas teorizações que apontam para a compreensão do conceito de *jogar* como uma *experiência* e uma *ação circular*, apresentada por Gadamer (1990, p. 107-138) no tópico “A ontologia da obra de arte e seu significado hermenêutico”.² Optamos pela fundamentação teórica deste autor pelo fato de esta mostrar-se, epistemologicamente, mais produtiva para nosso trabalho do que as outras teorizações que exploramos. Gadamer (1990), além de romper com a racionalidade moderna, apresenta os conceitos de *jogar* e de *jogo* como fios condutores para explicar a ontologia da obra de arte, ou seja, ele utiliza o *jogar*, enquanto uma *ação*, e o *jogo* enquanto um *evento*, para explicar outro conceito – a *obra de arte*. Dessa maneira, utiliza o conceito de *jogar* como um artifício metafórico para entender outro, recurso que também realizaremos, não com o conceito de *obra de arte*, mas com o de *relação pedagógica*.

Com o objetivo de explorar o conceito de *relação pedagógica* na literatura educacional, fixamo-nos, principalmente, nas teorias do francês Marcel Postic (1990), do brasileiro Paulo Freire (2002) e do português Rui Trindade (2009; 2012).

² “Die ontologie des Kunstwerks und ihre hermeneutische bedeutung” (GADAMER, 1990, p. 107).

Pelas considerações destes teóricos compreendemos a complexidade do conceito de relação pedagógica e, auxiliados pelas teorizações do conceito de jogar que Gadamer (1990) nos apresenta e pelas abstrações de elementos criativos deste e de outros estudiosos que discutiram o conceito de jogar – Wallon (2007), Vigotski (2010), Huizinga (1999), Piaget (1961) –, tivemos condições para *desenvolver o conceito de relação pedagógica* – objetivo desta tese.

Ao explorar as teorizações de Marcel Postic (1990), constatamos que este autor argumenta que a relação pedagógica extrapola as limitações físicas de uma sala de aula, abrangendo, além das relações sociais na classe, as relações entre turmas, escola, sociedade e as relações dos educandos com o saber e com a cultura na qual estão inseridos (POSTIC, 1990, p. 2). Tal constatação permeia, de uma maneira ou de outra, as demais teorizações que ancoram esta tese sobre seu principal conceito; não que todos os teóricos retratados nesta tese tenham sido influenciados por este autor, mas, nos parece, que Marcel Postic retrata de maneira ímpar aquilo que encontramos nos demais teóricos que escreveram sobre relação pedagógica.

Ao trazermos Paulo Freire (2002) para esta tese, estamos valorizando, além de questões afetivas que entrelaçam a relação pedagógica, a conexão que existe entre os envolvidos nesta relação e seu próprio mundo – pois, para Freire (2002), alunos e professores são seres do mundo e para o mundo – e, apesar de trabalharmos com algumas conceituações da Sociologia, na qual a relação pedagógica pode ser percebida como uma ocasião social e entendida “como uma reunião realizada em contextos mais formalizados” (GIDDENS, 2009, p. 83), não estamos, em nenhum momento, desprezando a questão afetiva que envolve o encontro entre professor-alunos e/ou alunos-alunos – tão presente nas discussões de Paulo Freire.

O professor Trindade (2009; 2012), além de corroborar com os apontamentos dos outros teóricos, no que diz respeito à questão da relação pedagógica extrapolar o espaço da sala de aula e da escola, também nos embasou na questão de pensarmos a relação pedagógica de uma maneira única, sem divisão (relação pedagógica em sentido restrito ou amplo). De acordo com Trindade (2009), não é possível estudar a relação pedagógica sem pensar que as variáveis de uma relação, no sentido amplo, incidem e são essenciais sobre algumas dimensões

sociais que são intrínsecas na relação pedagógica em sentido restrito. Para esse autor, não existe uma relação sem a outra.

Ao pesquisarmos o conceito de relação pedagógica em diferentes referências, entre elas as que citamos nos parágrafos anteriores, constatamos que, desde o seu surgimento em meados dos séculos XVII e XVIII – concomitantemente com a implantação na Europa da escola que, inicialmente, priorizava o encontro face a face entre professor e alunos em um local específico: a sala de aula – esse conceito vem sofrendo alterações significativas nos últimos séculos. Ou seja, o conceito de relação pedagógica não tem mantido as mesmas características ao longo dos anos e, por não ser estático, está constantemente reinventando-se. Amparados nos argumentos e nos apontamentos dos teóricos consultados, podemos dizer que a relação pedagógica envolve um grupo específico de pessoas (alunos e professores), acontece, a princípio, no espaço da escola – apesar de não ficar restrita àquele local –, tem objetivos específicos e também sofre influência externa à escola.

Fica constatado, assim, que a relação pedagógica está em constante transformação, uma vez que, na atualidade, já mostra uma dinâmica diferente de outros tempos, uma dinâmica, por exemplo, permeada pelo aumento de incidências de diversas situações de conflitos (tais como indisciplina, violência, passividade, esquemas de convívios, entre outros) e entrelaçada e invadida pelas novas tecnologias. Segundo Sibilia (2012, p. 13-14), tais tecnologias também estão abalando as *estruturas* de uma velha escola – inclusive a arquitetônica –, intensificando, nos últimos anos (pela popularização dos dispositivos móveis de conexão às redes de informática e de comunicações sociais), a crise que a escola vivencia já há algum tempo, na qual as *certezas* e *verdades* são abaladas. Este, ainda de acordo com a estudiosa Paula Sibilia (2012), é o momento de imaginarmos e inventarmos algo melhor dentro da escola. E, diante do exposto até então, podemos perguntar: o conceito de relação pedagógica, encontrado nas referências consultadas, absorve e retrata toda a complexidade da relação pedagógica deste início de século XXI? Pensamos que o conceito de relação pedagógica necessita de uma discussão mais contemporânea. Por conseguinte, ao realizarmos o desenvolvimento do conceito de relação pedagógica, estamos propondo uma discussão mais próxima da atualidade e mais criativa para tal conceito.

Para efetivarmos a pesquisa e avançarmos na compreensão do conceito de relação pedagógica, aplicamos alguns procedimentos investigativos recomendados pelo método de pesquisa utilizado (Análise Conceitual). Um desses procedimentos permite uma conexão entre diferentes textos, com intuito de realizar uma ampliação de um conceito a ser desenvolvido, tal qual fizeram Simon (2008) e Ferreira (2012) em suas pesquisas. A primeira utilizou um conjunto de textos sobre o conceito de *autoridade* para auxiliar no desenvolvimento do conceito de *indisciplina escolar*, enquanto Ferreira (2012) usou os *Tipos Psicológicos* propostos por Carl Gustav Jung para desenvolver o conceito de *indisciplina escolar na relação professor-aluno, na educação básica e superior*.³

Outro procedimento dentro do método de pesquisa sugere que, para realizar uma interpretação criativa, buscando aprofundar e interpretar um conceito, é importante trabalhar com pensamentos metafóricos (COOMBS; DANIELS, 1991). Sendo assim, para discutir a valorização epistemológica da exploração de expressões metafóricas em trabalhos acadêmicos, buscamos alguns apontamentos do francês Paul Ricoeur (1977; 1987; 1991; 2000). Nas referências deste autor encontramos respaldo teórico que justifica a utilização deste procedimento sugerido pelo método de pesquisa, pois a metáfora “não é um ornamento de discurso. Tem mais do que um valor emotivo, porque oferece uma nova informação. [...] uma metáfora diz-nos algo de novo acerca da realidade” (RICOEUR, 1987, p. 64). E essa nova possibilidade de nos dizer *algo de novo* tem, além de *sentido*, *referência* (RICOEUR, 1987, p. 31).⁴ Para visualizarmos a relevância da utilização de metáforas em pesquisas sociais e educacionais, após o embasamento teórico de Ricoeur (1977; 1987; 2000), buscamos respaldo na teoria de Jensen (2006) – pesquisador canadense que explorou a legitimidade epistemológica da análise metafórica como um meio viável para pesquisas qualitativas na área da Educação – e nos americanos Lakoff e Johnson (2012) – que, com a publicação da 1^a edição de sua obra, em 1980, colocaram em questionamento a maneira de pensar a metáfora e ampliaram a possibilidade para entendê-la para além de um recurso da imaginação poética.

³ Estas pesquisas serão apresentadas no próximo capítulo.

⁴ “O sentido correlaciona a função de identificação e a função predicativa no interior da frase, e a referência relaciona a linguagem ao mundo” (RICOEUR, 1987, p. 31).

Jensen (2006) apontou, ao concluir suas pesquisas, que as metáforas são importantes ferramentas para alcançar novas maneiras de pensar a teoria e a prática na educação. E os autores norte-americanos, Lakoff e Johnson (2012), mostraram-nos que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação das pessoas. Diante do exposto, exploramos o conceito de *jogar* não somente como uma metáfora para entender o conceito de *relação pedagógica*, mas como um gerador de elementos metafóricos criativos que possibilitaram condições, como metalinguagem, para interpretar e avançar o conceito de relação pedagógica.

Durante o processo de doutoramento, algumas possibilidades de pesquisas foram se apresentando como possíveis de serem concretizadas. Para cada novo *insight* acadêmico, horas e mais horas de leituras e redação de novos textos que, se não fizeram parte desta tese, foram publicados como artigos em diversos eventos acadêmicos nos quais participamos. Inicialmente nossa tese explorava o conceito de *relação pedagógica* e o conceito de *fair play*,⁵ este avançou para *play* e fixou-se em uma de suas possibilidades de tradução, o *jogar* – mais adiante apresentaremos a justificativa pessoal e acadêmica para utilização deste conceito em nossa tese. A opção para desenvolver o conceito de relação pedagógica como objeto deste estudo – de uma maneira ou de outra – sempre esteve presente no aprofundamento teórico, nas discussões e mesmo em algumas publicações que tivemos tanto no período de nosso doutoramento (BRITO, 2012; 2013b; 2013c), como no período que realizamos o mestrado em Educação. Período no qual estudamos, além de teorizações sobre a educação (que envolveram matérias da Educação Básica, como a Educação Física), também sobre indisciplina escolar e produzimos diversos artigos que nos auxiliaram na redação da dissertação intitulada *A indisciplina na educação física escolar* (BRITO, 2007). Ao escrevermos sobre indisciplina, no mestrado, já estávamos escrevendo sobre algumas questões da relação pedagógica, sem discutir diretamente esse conceito.

Após realizarmos, no final do ano de 2012, o estágio de Doutoramento Sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), onde tivemos como objetivos buscar novas referências e

⁵ Ao explorarmos o conceito de *fair play* produzimos alguns textos que foram publicados em forma de artigos e capítulos de livros – como, por exemplo, Brito (2011) e Brito (2013a). Tais publicações, entre outras, demonstram a construção do percurso acadêmico percorrido por este doutorando.

melhorar o nosso embasamento teórico sobre algumas questões relativas ao conceito de *relação pedagógica* – entre outras questões acadêmicas e educacionais –, pudemos perceber, ao explorarmos algumas leituras, algumas realidades pedagógicas daquele país e, pelas discussões com professores portugueses da Educação Básica, pesquisadores e com o próprio orientador lusitano – Rui Trindade –, a relevância de avançarmos na discussão da relação pedagógica propondo uma leitura diferenciada para esse conceito. Tal percepção, como afirmamos no parágrafo anterior, já fazia parte de nossas discussões no Brasil, todavia se mostrou mais explícita, academicamente, após o estágio em Portugal. Ao retornarmos para o Brasil, em discussão com nosso orientador, identificamos o método que o objeto necessitava, pois, se pretendíamos ampliar e desenvolver um conceito, a Análise Conceitual destacou-se como produtiva para a realização de tal investigação científica.

Ao aprofundarmos as leituras sobre o conceito de relação pedagógica fomos identificando algumas características que entrelaçam esse conceito, a saber: os envolvidos numa relação pedagógica, em alguns momentos, têm funções definidas; os indivíduos interagem, a princípio, em um local específico; existe uma conexão entre os participantes e uma influência recíproca nas ações e reações dos integrantes que entram com uma expectativa na relação pedagógica e saem com uma visão, às vezes, distinta daquele encontro – um encontro no qual existem diferentes situações de conflitos que interferem no andamento da relação pedagógica; entre outras.

Quando analisamos tais características, percebemos certa similaridade com o conceito de jogar – a ação de um jogo – presente na teoria do filósofo holandês Huizinga (1999).⁶ Para esse autor, o jogo possui uma dimensão fixa, objetiva, com regras próprias, tempo limitado, espaço demarcado, ocorrendo na mais absoluta seriedade. O *jogar*, dentro da teoria do filósofo holandês, só acontece com propriedades subjetivas, tais como: liberdade; correr o risco; consciência de que apenas após ter jogado será conhecido o prazer de tal prática. Pelos apontamentos de Huizinga (1999), identificamos possibilidades, inicialmente, para entendermos a

⁶ Filósofo que *conhecemos* desde o período que realizamos a graduação em Educação Física e que também exploramos no Seminário Avançado intitulado *Ética e Educação*, ministrado pelo professor doutor Sidney Reinaldo da Silva, no ano de 2011, oferecido pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, no qual aprofundamos, entre outras, a teoria do filósofo holandês Joham Huizinga (1872-1943), principalmente o seu livro *Homu Ludens* (HUIZINGA, 1999).

relação pedagógica como um jogar e, por esse motivo, aprofundamos a exploração do conceito de *jogar* em nossa tese.

Ao explorarmos, além de Huizinga (1999), os diversos teóricos que utilizamos para aprofundar o conceito de jogar – entre eles Brougère (1998), Duflo (1997; 1999), Elias (2005), Gadamer (1990; 1996; 2008), Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), Vigotski (2010), Wallon (2007), entre outros – concluímos que este conceito que, inicialmente, apresentava-se, para nós, restrito ao ambiente esportivo, depois se mostrou, em função do aprofundamento teórico, complexo, produtivo e rico em significações que nos possibilitaram utilizá-lo como um gerador de elementos criativos para interpretar o nosso objeto de estudo, pois, no conceito de jogar, encontramos possibilidades para entender algumas situações que acontecem na *relação pedagógica*.

Outro fator que justifica a utilização do conceito de *jogar* nesta tese está relacionado, também, às questões pessoais e profissionais imbricadas neste pesquisador. Por ser ex-atleta, graduado em Educação Física e atuar profissionalmente na Educação Básica, sempre mantivemos uma conexão com as questões do esporte. E, devido a isso, o conceito de jogar (e de jogo), tão constante no ambiente de um atleta e do professor de Educação Física, fez-se presente nesta tese. Ao utilizá-lo não limitamos suas possibilidades de compreensão ao mundo esportivo, mas procuramos expandir para diversas situações com o propósito de obtermos elementos criativos para além de um ambiente esportivo e que pudesse enriquecer esta tese, pois, afinal, se o conceito de *relação pedagógica*, de uma maneira ou de outra, esteve presente em minha trajetória acadêmica – desde o mestrado – e o conceito de jogar rondou tanto a minha vida pessoal como profissional, por que então não explorar a *relação pedagógica como um jogar*?

Construir uma nova tese, um objeto novo na Educação, que tem uma gama significativa de produções em sua história nacional e internacional, é uma tarefa árdua e complexa, pois, ao fazer tal afirmação (de uma tese inédita), corre-se o risco de não o ser. O que estamos pretendendo com nossa tese é um ângulo novo, um processo e um *insight* diferente: ver uma mesma coisa (a *relação pedagógica*) de maneira e com caminhos pouco explorados. Ao desenvolver o conceito de *relação pedagógica*, seguindo as linhas de uma investigação de Análise Conceitual que se desdobra da investigação filosófico-analítica, utilizando uma de suas modalidades de estudo – o Desenvolvimento Conceitual –, e empregando o conceito de *jogar* como

gerador de metalinguagem para auxiliar na interpretação e desenvolvimento do conceito de relação pedagógica, estamos explorando caminhos ainda pouco percorridos em pesquisas na área da Educação. Nesse sentido, nossa tese propiciará avanços teóricos nas discussões a respeito do conceito de relação pedagógica, pois o caminho que traçamos para percorrer a construção desta pesquisa, com o intuito de desenvolver o conceito de *relação pedagógica como um jogar*, como já citamos, é pouco explorado e apresenta um olhar diferenciado sobre tal tema.

Para desenvolvermos esta tese, estruturamos os seus capítulos da seguinte maneira: na próxima seção (capítulo 2 – “O método de pesquisa”), apresentamos o método de pesquisa utilizado nesta tese: a Análise Conceitual, em um de seus três tipos possíveis de análise – o Desenvolvimento Conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991). Após a exposição do método de pesquisa, bem como de uma explicação do que pretendemos realizar nesta tese, apresentamos algumas questões sobre *metáfora*, pois a metodologia empregada nesta tese permite a utilização de interpretações metafóricas e criativas como recurso para auxiliar no Desenvolvimento Conceitual proposto. Sendo assim, traremos para esta discussão, para entender alguns aspectos acadêmicos e epistemológicos deste recurso linguístico (a metáfora), apontamentos de Ricoeur (1977; 1987; 2000), Jensen (2006) e Lakoff e Johnson (2012).

No capítulo 3 – “Investigando o conceito de relação pedagógica” –, realizamos um aprofundamento teórico sobre a expressão e o conceito de *relação pedagógica*. Nesse capítulo, tivemos como objetivo compreender a complexidade que envolve a expressão relação pedagógica e apresentar alguns apontamentos sobre o conceito, extraídos de teorizações de estudiosos que discutiram sobre a *relação pedagógica*, entre eles o pesquisador francês Marcel Postic (1990), o português Rui Trindade (2009; 2012) e o brasileiro Paulo Freire (2002).

Também realizamos, no capítulo 3, alguns apontamentos sobre educação com a intenção de pensá-la como um *conectar* que pode acontecer em diversos lugares, momentos e com objetivos diversificados. Sendo que a escola, entre outros locais, pode propiciar tal *conectar*. Concluímos o capítulo afirmando que podemos avançar o conceito de relação pedagógica no sentido de propor um Desenvolvimento Conceitual que possa ampliar a compreensão de relação

pedagógica e, para isso, necessitáramos buscar um respaldo teórico, no conceito de *jogar*, que nos auxiliasse no desenvolvimento que estamos propondo.

No capítulo 4 – “Uma análise do conceito de jogar” –, analisamos algumas referências que discutem direta ou indiretamente o conceito de jogar. Ao realizarmos essa análise, abstraímos possibilidades de compreensão que auxiliaram a expansão da leitura e da fundamentação teórica que foi utilizada no Desenvolvimento Conceitual de *relação pedagógica*. Iniciamos esse capítulo realizando uma pesquisa sobre a etimologia da palavra *jogar*, na qual buscamos elaborar ideias que possam ser percebidas e associadas ao termo e, consequentemente, ao conceito de *jogar* (não com o objetivo de desvendar um conceito, mas como uma base para uma reflexão sobre o *jogar*). Finalizamos o capítulo 4 apresentando alguns elementos criativos (ideias metafóricas) abstraídos das discussões teóricas que funcionaram como metalinguagem para entender, interpretar, expandir e – pelos *insights* criativos das abstrações – auxiliar o desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*.

No capítulo 5 – “O *jogar* na *relação pedagógica*” –, desenvolvemos o conceito de *relação pedagógica* explorando quatro perspectivas para ampliar a compreensão do conceito estudado. Primeiramente examinamos a *relação pedagógica como adesão a condutas codificadas*; na sequência abordamos a *relação pedagógica como ocasião social de interdependência*; posteriormente analisamos a *relação pedagógica como elaboração e reelaboração de si* e concluímos o capítulo tendo Gadamer (1990) como aporte teórico, discutindo a *relação pedagógica como representação circular*. E, na última parte deste texto acadêmico – “Considerações Finais” –, apresentamos, inicialmente, um resumo pontual sobre a tese, posteriormente destacamos a importância do método que utilizamos e, através de uma exploração metafórica, encerramos a tese discutindo algumas características da *relação pedagógica como um jogar*.

2 O MÉTODO DE PESQUISA

O objetivo do presente capítulo é apresentar e explicar o método de pesquisa que estamos utilizando nesta tese, a Análise Conceitual, e um dos seus tipos de análises, o Desenvolvimento Conceitual. Tal método, que será utilizado nos próximos capítulos, possibilitará a realização de algumas explorações teóricas que envolverão o conceito de *relação pedagógica* e de *jogar*. Com essas explorações, amparados pelo método de pesquisa, teremos condições de ampliar o entendimento do conceito de relação pedagógica.

A Análise Conceitual, através do Desenvolvimento Conceitual, permitirá a utilização de alguns procedimentos de elaboração interpretativa teórica como, por exemplo, realizar uma comunicação entre diferentes textos analisando as relações entre os conceitos estudados; isolar as questões pertinentes ao conceito investigado; descobrir os significados pessoais associados ao conceito a ser construído; realizar uma Análise Conceitual dos termos constituintes de um conceito formado por diversas palavras; entre outros que mais à frente apresentaremos.

Um destes procedimentos permite a abstração de elementos criativos e metafóricos que empregaremos para desenvolver o conceito de relação pedagógica. Tal abstração será realizada ao explorarmos algumas teorizações sobre o conceito de *jogar*; mas, ao fazermos tais abstrações, não teremos apenas como objetivo entender um conceito (*relação pedagógica*) em função de outro (*jogar*), tal qual nos apontam Lakoff e Johnson (2012, p. 41),⁷ quando nos indicam o que é a essência de uma metáfora. Mas, ao visualizar no conceito de *jogar* alguns elementos que estruturam, mesmo que parcialmente, algumas situações que percebemos que acontecem na relação pedagógica, poderemos, através da análise de algumas *estruturas e expressões metafóricas*, pensar em “metáforas imaginativas e criativas” (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 181) que auxiliarão no desenvolvimento do conceito de relação pedagógica. Para tanto, realizaremos *interpretações metafóricas* que suscitarão novos sentidos para o que estamos estudando.

⁷ “La esencia de la metáfora es entender y experimentar um tipo de cosa em términos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 41).

A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação literal que se autodestrói numa contradição significante. É este processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão do sentido, graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda. (RICOEUR, 1987, p. 62).

A interpretação metafórica é um dos recursos investigativos que será utilizado para o Desenvolvimento Conceitual proposto nesta tese. Além deste recurso, também utilizamos outras técnicas e procedimentos, que mais adiante serão explicados, demonstrando que o método utilizado envolve mais do que a exploração de metáforas para pesquisar conceitos sob uma perspectiva teórica, analítica e interpretativa com o objetivo de desenvolver o conceito de relação pedagógica.

2.1 AS TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico apresentaremos o método de pesquisa que utilizaremos em nossa tese, um dos tipos de investigação de Análise Conceitual, denominado Desenvolvimento Conceitual. Para discutirmos *alguns procedimentos*⁸ envolvidos neste tipo de investigação, utilizaremos a abordagem proposta no texto “Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis” (COOMBS; DANIELS, 1991), publicado no livro organizado por Short (1991) – *Forms of Curriculum Inquiry*. Também nos apoiaremos na obra de Wilson (2005) que, segundo Garcia (2012a, p. 6), influenciou – por meio da 1^a versão em inglês, do livro de Wilson, publicada em 1963 – as propostas de investigação listadas por Coombs e Daniels (1991), e também nos fundamentamos no próprio texto de Garcia (2012a), que realizou apontamentos sobre tal possibilidade de investigação.

Inicialmente, podemos dizer que a Análise Conceitual é compreendida como um modo pelo qual entendemos o significado ordinário de um conceito ou um quadro de conceitos relacionados (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 29). Dessa maneira, esse tipo de investigação “dá estrutura e objetividade ao pensamento” (WILSON, 2005, p. IX), viabilizando uma explicação e alguns possíveis significados de um conceito. Esta alternativa de investigação filosófico-analítica não propõe

⁸ Cabe ressaltar que, segundo o que pesquisamos, mesmo existindo alguns procedimentos para este tipo de pesquisa, tais encaminhamentos não engessam o processo de investigação, sendo possível utilizar diversas estratégias para realizar um desenvolvimento conceitual.

alterar os conceitos, mas entendê-los e avançar em sua compreensão – recurso que realizaremos em nossa tese, ou seja, inicialmente procuraremos entender o conceito de *relação pedagógica*, posteriormente buscaremos condições teóricas para propiciar elementos criativos para, no capítulo 5, avançarmos em seu entendimento.

A Análise Conceitual (enquanto um método de investigação em Ciências Sociais) ainda é pouco utilizada nas pesquisas em Educação no Brasil – item que constatamos ao consultar o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), no qual identificamos as seguintes dissertações e teses que, de uma maneira ou de outra, apoiaram-se e citaram explicitamente a utilização deste método de pesquisa: Garcia (2000); Simon (2008); Silva (2008); Agudelo (2009); Ferreira (2012); Soares (2012); Andrade (2012). Ao pesquisarmos em sites e bancos de dados internacionais (como o site do ERIC),⁹ bem como em livrarias e bibliotecas *on-line*, também percebemos uma escassez de trabalhos a nível internacional, na área de Ciências Sociais, que utilizaram este método de pesquisa – questão também abordada por Garcia (2012a, p. 2) que, além de apontar a pouca produção envolvendo a Análise Conceitual, também ressalta que as indicações internacionais direcionam para as referências que estamos utilizando, ou seja, os textos de Wilson (2005) e de Coombs e Daniels (1991).

Silva (2008), a partir de uma Análise Conceitual de usos aparentemente consensuais do termo *qualidade* na área da Educação e apoiado no conceito de *público* em Hannah Arendt, discute em sua tese a validade do que se denomina narrativa instrumental da qualidade em Educação. Explorando a Interpretação Conceitual, um dos tipos de Análise Conceitual, este autor questiona qual é a qualidade que se quer para a escola pública. Ao analisar o termo *qualidade*, em especial seus usos hegemônicos, não só como uma explicação dos significados subjacentes, mas também para apreender o sentido desse conceito, Silva (2008, p. 14) investiga e discute o mérito de uma questão fundamental e teórica – qual é a qualidade que se quer para a escola pública? – sem pretender discutir tipos de gestão ou métodos de ensino mais ou menos eficazes para melhorar a qualidade da Educação. Conforme Silva (2008, p. 14), utilizando-se da Análise Conceitual, sua pesquisa “pretende apenas incluir na discussão em torno de qualidade em Educação

⁹ *Education Resources Information Center*.

no Brasil algo além do que se está fazendo e propondo [...], aquilo que nem se toca nesse debate".

Agudelo (2009), que teve como objetivo de sua tese investigar, do ponto de vista conceitual, evidências de que a complexidade algorítmica pode ser vista como relativa à lógica, apresenta em um de seus capítulos uma Análise Conceitual, utilizando como técnica de análise as “respostas certas” (WILSON, 2005, p. 25). Com o auxílio desta técnica, o autor explorou como o conceito investigado estava sendo utilizado ou aplicado em diversas literaturas. Agudelo (2009) conclui aquele capítulo indicando que a noção do conceito de *computação* tem mudado desde os trabalhos “fundacionais da década de 30” (p. 6), e questiona se o conceito de *computação* deve ser considerado como “puramente físico, puramente lógico-matemático ou uma comunicação de ambos” (AGUDELO, 2009, p. 17).

Os pesquisadores Silva (2008) e Agudelo (2009), apesar de utilizarem o mesmo método que aplicamos para desenvolver nossa investigação – a Análise Conceitual –, apropriaram-se de outras técnicas que este método permite para desenvolverem seus estudos. Nossa tese se aproxima mais das pesquisas que Simon (2008) e Ferreira (2012) realizaram, pois, além do método de investigação (Análise Conceitual), utilizaram o mesmo tipo de análise, ou seja, o Desenvolvimento Conceitual. Entretanto, tais autoras não aplicaram a questão da interpretação criativa por meio da exploração metafórica como fizemos. As pesquisadoras Simon (2008) e Ferreira (2012) também assinalam a pouca produção de material bibliográfico que se utilizou de tal método.

Simon (2008) desenvolveu o conceito de *indisciplina escolar*, apoiada pela Análise Conceitual, a partir de um conjunto de estudos sobre *autoridade*. Esta pesquisadora relacionou o conceito de indisciplina escolar com o de autoridade docente, tendo como principal referência a obra *Authority*, de Sennett (1980), na qual aquele autor, segundo Simon (2008, p. 17), apresenta a noção de autoridade como um laço afetivo e social, como uma expressão emocional do poder e um vínculo entre pessoas desiguais. Simon (2008, p. 88-99), através do Desenvolvimento Conceitual, desenvolveu o conceito de indisciplina escolar como uma ruptura com uma autoridade ilegítima, e dividiu sua análise em três etapas. Primeiramente examinou a indisciplina a partir do conceito de autoridade como uma expressão emocional do poder; na sequência desenvolveu a indisciplina com base no conceito de autoridade como um vínculo entre pessoas desiguais; e finalizou seu

estudo analisando a indisciplina a partir do conceito de autoridade como uma tentativa de interpretação do poder.

No texto de Ferreira (2012), a autora, utilizando a Análise Conceitual, desenvolveu o conceito de *indisciplina escolar na relação professor-aluno, na Educação Básica e Superior* explorando as contribuições da teoria dos *Tipos Psicológicos*, proposta por Carl Gustav Jung, e alguns estudos sobre indisciplina. A exploração dos Tipos Psicológicos propostos por Jung, de acordo com Ferreira (2012, p. 11), possibilitou o desenvolvimento do conceito estudado, ampliando a compreensão de como os envolvidos na relação (professores e alunos) possuem expectativas, atitudes e formas de se relacionar e apreender que podem não ser correspondidas pelo outro. Para Ferreira (2012, p. 105), o desenvolvimento do “conceito de indisciplina na relação professor-aluno, com as contribuições da teoria dos Tipos Psicológicos e de outros importantes estudos” possibilitou ampliar a compreensão sobre o assunto, assim como explorar outras leituras sobre o tema pesquisado. Ferreira (2012, p. 105-112) dividiu sua análise em três perspectivas. Inicialmente desenvolve o conceito de indisciplina na relação professor-aluno e a função do sentimento; na sequência, desenvolve o conceito de indisciplina na relação professor-aluno, Tipos Psicológicos e a projeção; e, por último, a indisciplina na relação professor-aluno e as atitudes extroversão e introversão.

O pesquisador Joe Garcia – um dos autores que estamos utilizando de referência para entender tal método de investigação – também apresenta pesquisas utilizando a Análise Conceitual. Em um de seus materiais consultados, Garcia (2002), com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o perfil e a formação dos professores para a interdisciplinaridade, utiliza-se de Análise Conceitual para explorar a perspectiva de teóricos e de um grupo de professores sobre a interdisciplinaridade. Em outro texto, Garcia (2012b), apoiando-se na proposta de investigação de Coombs e Daniels (1991), apresenta um estudo analítico sobre “possíveis direções futuras de interdisciplinaridade na escola, no contexto da Educação Básica”. Através de Análise Conceitual, Garcia (2012b) distingue, com base em uma leitura interpretativa de textos de alguns teóricos da interdisciplinaridade, proposições e representações articuladas àquela noção.

Ledyae (1997) e Furner (2004) são outras referências que utilizaram esse tipo de método. Ledyae (1997), em seu livro *Power: a conceptual analysis*, realiza uma Análise Conceitual de poder, na qual afirma que a análise do conceito de poder,

assim como qualquer outro conceito, é tão importante para os estudos teóricos quanto para dar suporte às demais investigações mais voltadas para os levantamentos empíricos (LEDYAEV, 1997, p. xiv-xv). Furner (2004), que tem como objetivo de seu artigo demonstrar a utilidade de Análise Conceitual para a Ciência da Informação (*Archival Science*), afirma que aquela é uma técnica que busca definir o significado de um determinado conceito, identificando e indicando as condições em que um fenômeno acontece e pode ser comparado com outras possibilidades (FURNER, 2004, p. 233). Para ele, com o auxílio de Análise Conceitual é possível melhorar a compreensão de diversos conceitos cruciais para um *archival science*. Também encontramos outros trabalhos produzidos por pesquisadores da área de Enfermagem que exploraram ou apresentaram a Análise Conceitual em seus textos (MACÊDO-COSTA *et al.*, 2011; ENDERS; BRITO; MONTEIRO, 2004).

Enders, Brito e Monteiro (2004) mostram a relação entre o processo de Análise Conceitual e as habilidades de pensamento crítico em um grupo de estudantes de Enfermagem. Utilizando uma abordagem de ensaio discursivo, os autores concluíram que o grupo investigado, quando empregou uma técnica de Análise Conceitual para determinadas tarefas acadêmicas, teve aumentada sua criticidade. Encontramos no texto de Wilson (2005, p. 140-141) que a conclusão apontada por aqueles pesquisadores encontra respaldo em um dos objetivos listados por Wilson (2005), pois a Análise Conceitual, quando utilizada como um instrumento educacional, é importante para auxiliar no desenvolvimento de conceitos, assim como contribui para que aqueles que se utilizam desse método alcancem conscientização, criticidade e compreensão dos conceitos analisados.

Macêdo-Costa *et al.* (2011, p. 1150) afirmam que os “conceitos referem-se a fenômenos que ocorrem na natureza ou no pensamento” e destacam, em seu texto, a importância dos conceitos no desenvolvimento de pesquisas, assim como na construção de teorias. Para Macêdo-Costa *et al.* (2011), apesar da existência de diferentes teóricos que exploram a Análise Conceitual, tal método ainda não tem sido bem compreendido na área específica que realiza pesquisas acadêmicas, no caso, a Enfermagem. Dessa maneira, esses autores apresentam algumas considerações metodológicas, baseados em diferentes teóricos que também discutiram a Análise Conceitual, destacando, por exemplo, as técnicas que Wilson (2005) enfatiza para realizar uma Análise Conceitual. Técnicas que, segundo Garcia (2012a, p. 6), são mais “cuidados a serem observados” quando um pesquisador

realiza um estudo sobre conceito do que técnicas propriamente ditas (técnicas ou cuidados que mais adiante destacaremos, pois também utilizamos algumas delas nesta tese).

Ao pesquisarmos os trabalhos que utilizaram Análise Conceitual como método de investigação, bem como as referências de Coombs e Daniels (1991) e de Wilson (2005) – que estão presentes na maioria dos trabalhos levantados – e também considerando os apontamentos de Garcia (2012a; 2012b; 2002), percebemos que esse método propicia condições para efetivar a pesquisa que estamos realizando nesta tese, assim como fornece possibilidades acadêmicas para ampliar a discussão e desenvolver o conceito de *relação pedagógica*.

Para darmos continuidade a nossa explanação sobre o método de pesquisa que estamos utilizando, dividimos a sequência do presente capítulo da seguinte maneira: no próximo subtópico continuaremos a explanação sobre o que é Análise Conceitual; no subtópico consecutivo traremos quais os seus tipos de investigação, destacando o Desenvolvimento Conceitual, e finalizaremos este capítulo apresentando algumas colocações sobre a utilização de elementos metafóricos de uma forma analítica, investigativa e mesmo criativa, que é *autorizada* dentro do processo de investigação de Análise Conceitual sugerida por Coombs e Daniels (1991) e Wilson (2005).

2.1.1 Análise Conceitual

A Análise Conceitual é uma modalidade de investigação filosófico-analítica que não pode ser identificada como uma metodologia específica, mas que reúne diferentes possibilidades de pesquisa, incluindo um conjunto de questões analíticas, técnicas e procedimentos (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 27) que propiciam condições para pesquisar conceitos sob uma perspectiva teórica, analítica e interpretativa (conforme sua própria denominação). Entre as perguntas possíveis que podem ser respondidas com este tipo de investigação, Wilson (2005, p. 3) afirma que são “perguntas sobre conceitos” – e não sobre um simples fato –, perguntas que olham um termo explorando os significados e não apenas sua definição. Perguntas sobre conceitos não são sobre fatos, juízos de valor e, muito menos, sobre definição ou significado de uma palavra. São perguntas que parecem estranhas porque, em um primeiro momento, não sabemos como responder:

“Quando lidamos com perguntas sobre conceitos, somos ‘convidados’ a tomar consciência do significado das nossas palavras” (WILSON, 2005, p. 14).

A conscientização não é um processo simples; não é tão simples, como por exemplo, quanto aprender uma matéria que lida com fatos concretos, como a física; ou uma matéria em que as regras são escritas, como matemática. Conscientizar-se é mais parecido com aprender um jogo. (WILSON, 2005, p. 15).

Conforme Garcia (2012a, p. 1), “a análise conceitual busca desvendar o significado de um conceito, detalhando claramente seus relacionamentos com outros conceitos e revelando seu papel em nossas práticas sociais”. A Análise Conceitual refere-se, então, a uma “investigação de conceitos ou estruturas conceituais e não de definições” (GARCIA, 2012a, p. 2). Dessa maneira, em nossa tese, apesar de navegarmos por algumas definições com o intuito de apresentar e realçar algum termo – alguma palavra –, estamos explorando significados de conceitos e de algumas estruturas conceituais¹⁰ que permeiam os conceitos de *relação pedagógica*, de *jogar* ou mesmo de *ideias metafóricas*¹¹ e não apenas suas definições.

Definição é uma palavra ou expressão linguisticamente equivalente ao que está sendo definido – uma tradução, por assim dizer, de uma palavra por outras. (Assim, *triângulo* = “figura de três lados em duas dimensões”; *cachorrinho* = “filhote de cão”; ou *cachorrinho* = “cão que ainda não cresceu”. Sempre que puder usar uma expressão, tem-se de poder usar a outra). (WILSON, 2005, p. 63).

O termo *definição*, de acordo com Garcia (2012a, p. 2), estabelece limites para uma ideia, enquanto o termo *conceito* sugere o desdobramento de uma ideia. A Análise Conceitual explora este desdobramento, principalmente seus significados. Apesar de significado e conceito estarem intimamente relacionados, serem paralelos um ao outro e cobrirem uma mesma área (WILSON, 2005), não são idênticos e não existe “o” significado de uma palavra e nem “o” conceito de um objeto:

¹⁰ A estrutura conceitual é um conjunto de conceitos inter-relacionados (GARCIA, 2012a, p. 1).

¹¹ Podemos pensar a *ideia metafórica* relacionada com o *sentido* e a *referência* - itens que apresentaremos mais à frente. Uma ideia não é metafórica quando explora um *sentido* e uma *referência* primária, e é metafórica quando explora o *sentido* e a *referência* secundária.

Quando falamos [...] sobre “o” significado de uma palavra, nos referimos aos elementos significativos que aparecem nos numerosos e variados usos da palavra e que a tornam compreensível; a uma “área do mapa” sobre a qual concordam todos os usuários da palavra. Do mesmo modo, quando falamos sobre “o” conceito de um objeto, nos referimos [...] a todos os diferentes conceitos daquele objeto que os indivíduos tenham, na medida em que todos coincidam. (WILSON, 2005, p. 52).

As palavras são formadas à medida que *desenvolvemos* o uso dos conceitos, ou seja, é pela aceitação e elaboração de um conceito que *criamos* e *testamos* palavras ou termos que melhor servem para descrever as ideias dentro do conceito. Tal aceitação pode acontecer por meio de relações sociais ou culturais, ou seja, conceitos podem ser transmitidos de geração para geração. A Análise Conceitual não explora o significado de uma palavra, mas o significado conceitual relacionado a uma palavra:

As palavras não têm só um significado. Na realidade, em certo sentido, elas não têm absolutamente nenhum significado intrínseco; só significam na medida em que as pessoas as usam de vários modos. O melhor é dizer que o que nos interessa são os usos possíveis e efeitos das palavras. É por isto que de nada adianta procurar no dicionário o significado de cada palavra: não ajuda em nada. Quando perguntamos “O que você quer dizer com ‘um bom livro’?”, o que estamos realmente dizendo é “O que é um bom livro para você?” ou “Quais são os critérios para dizer que um livro é bom?”. (WILSON, 2005, p. 10).

Dentro do contexto de Análise Conceitual, alguns termos devem ser percebidos de maneira distinta para que não propiciem uma compreensão equivocada sobre o que está sendo analisado. Entre esses termos, as diferenças entre *definição*, *significado* e *conceito* devem ser percebidas. As diferenças entre os dois primeiros termos já apresentamos anteriormente, sendo que o “termo conceito, por seu turno, sugere o desdobramento de uma ideia” (GARCIA, 2012a, p. 2), isto é, o agrupamento de determinadas características descrevem a ideia de um objeto, e “a análise conceitual [...] se refere ao estudo do modo como ocorre tal desdobramento, sobretudo em termos da criação de significados” (GARCIA, 2012a, p. 2). Podemos concluir este subtópico afirmando que a finalidade desta forma de investigação consiste em ampliar e aprofundar a compreensão dos significados de um conceito. Para isso, segundo Garcia (2012a, p. 10), a Análise Conceitual pode usar de “diversas modalidades e técnicas” e, dessa maneira, oferecer recursos que, além de esclarecer, podem “desenvolver conceitos em uma investigação, sobretudo quando esta é de natureza teórica” (GARCIA, 2012a, p. 10). Para que possamos concretizar o objetivo proposto para esta tese, recorreremos a algumas técnicas e a

um tipo específico de investigação dentro da Análise Conceitual, o Desenvolvimento Conceitual – questão que abordaremos na sequência.

2.1.2 Possibilidades metodológicas dentro de Análise Conceitual

Apesar de não existir um método específico e padronizado para determinar uma investigação utilizando Análise Conceitual (esta modalidade de investigação pode assumir diferentes formas),¹² os norte-americanos Coombs e Daniels (1991) apresentam três tipos de Análise Conceitual que não determinam prescrições estritas, mas possibilidades de direcionamento dentro do que é possível pesquisar com esta modalidade de investigação filosófico-analítica. Os três tipos de investigação de Análise Conceitual, propostos por Coombs e Daniels (1991, p. 27), são: Interpretação Conceitual; Avaliação de Estrutura Conceitual e Desenvolvimento Conceitual.

A Interpretação Conceitual busca oferecer interpretações apropriadas aos conceitos que utilizamos em um texto, pesquisa ou outro dispositivo que articula conhecimentos através da linguagem (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 28). Nesse caso, conforme Garcia (2012a, p. 3), a Análise Conceitual “se define como uma busca de clarificação dos conceitos chaves utilizados em um contexto”, e o exercício metodológico está em obter um esclarecimento quanto aos significados dos conceitos articulados na construção de conhecimento.

A Avaliação de Estrutura Conceitual é um meio de Análise Conceitual que tem como objetivo determinar a adequação das estruturas conceituais que formamos (explicitamente) para nortear uma investigação, ou para caracterizar uma prática pedagógica (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 35). Pode-se recorrer a este tipo, de acordo com Garcia (2012a, p. 5), quando o pesquisador deseja determinar, por exemplo, a adequação do uso de um conceito para uma pesquisa.¹³

O Desenvolvimento Conceitual, dentro da Análise Conceitual, possibilita-nos desenvolver e defender um conceito ou uma estrutura conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 28). Ainda segundo esses autores, por meio deste tipo de

¹² Wilson (2005) também realiza tal afirmação.

¹³ Não aprofundaremos estes dois tipos de investigação de Análise Conceitual – a Interpretação Conceitual e a Avaliação de Estrutura Conceitual. Nossa objetivo ao trazê-los para o texto foi citá-los para que os leitores tomem ciência de que existem outros tipos de métodos que se encontram na referência de Coombs e Daniels (1991).

investigação – a do Desenvolvimento Conceitual –, os conceitos são desenvolvidos e modificados reconstruindo aspectos de estruturas conceituais existentes (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 33). Desse modo, em que conceitos parecem inadequados, novas concepções podem ser desenvolvidas.

Este tipo de investigação, então, ao desdobrar novas estruturas conceituais, permite-nos realizar tarefas para as quais um *antigo* conceito nos parecia inapropriado, pois, de acordo com Garcia (2012a, p. 5), é importante realçar que, ao utilizar tal método, o novo conceito desenvolvido deve, além de absorver o significado central do antigo, ser mais produtivo para direcionar nossos pensamentos.

Apesar desse tipo de pesquisa não seguir prescrições estritas, como já afirmamos, Coombs e Daniels (1991, p. 33-35) listam um conjunto de princípios de orientações, quanto aos seus procedimentos – que não são etapas descritivas absolutas – que *caracterizam* esta modalidade de Análise Conceitual. Baseados em Garcia (2012a, p. 4-5), apresentamos aqui as cinco orientações que Coombs e Daniels (1991) propõem. A primeira orientação diz respeito a *ter clareza quanto à aplicação do conceito*. Nesta etapa, segundo Garcia (2012a, p. 4), “deve-se especificar as questões que o conceito deve resolver”. Sendo assim, ao desenvolvermos o conceito de *relação pedagógica*, devemos explicitar, no transcorrer do texto, quais os motivos que nos levam a ampliar tal conceito e, um deles, é romper com a relação pedagógica vinculada a uma *escola das verdades e das certezas*, item que mais adiante esclareceremos.

A segunda orientação, conforme Garcia (2012a, p. 4), indica que devemos “descobrir os significados pessoais associados ao conceito a ser construído ou substituído”, preservando o significado nuclear do conceito. Tal “descoberta” realizaremos ao explorar, teoricamente, tanto o conceito a ser desenvolvido, o de *relação pedagógica*, como o conceito de *jogar*. A terceira orientação mostra-nos que devemos “realizar uma análise conceitual dos termos constituintes no caso de um conceito formado por diversas palavras” (GARCIA, 2012a, p. 5), por se tratar de um conceito, no nosso caso, formado pela união de dois termos – *relação* e *pedagógica* – tal orientação nos parece conveniente e será utilizada quando explorarmos os termos separadamente. A orientação seguinte, segundo Garcia (2012a, p. 5), aponta que devemos avaliar a estrutura conceitual para identificar a “força” e a “fraqueza” do conceito a ser desenvolvido; e a quinta orientação indica que, ao realizar o

Desenvolvimento Conceitual, devemos apresentar “fundamentação quanto ao novo conceito que justifique a substituição do antigo”.

Além dessas orientações sugeridas por Coombs e Daniels (1991, p. 33-35) para realizar o Desenvolvimento Conceitual, Wilson (2005, p. 22-38) lista 11 técnicas que podem auxiliar na realização da Análise Conceitual. Destas 11 técnicas, Garcia (2012a, p. 6-9) apresenta uma versão adaptada, com 8 técnicas, a saber: 1) isolar as questões pertinentes ao conceito investigado; 2) cautela com respostas certas; 3) utilizar casos modelos; 4) utilizar contraexemplos; 5) utilizar casos relacionados; 6) utilizar casos fronteiriços; 7) utilizar casos inventados; e 8) considerar o contexto social. Destas 8 técnicas, ou cuidados, apresentaremos as 5 primeiras por estarem relacionadas, de uma maneira ou de outra, com a análise que estamos realizando em nossa tese.

A primeira técnica consiste em *isolar as questões pertinentes ao conceito investigado*. Neste cuidado, de acordo com Garcia (2012a, p. 6), recomenda-se “direcionar a análise para aquilo que seja pertinente ao conceito que desejamos investigar”. Wilson (2005, p. 23) cita a seguinte pergunta como um dos exemplos que apresenta: “A liberdade é importante para um indivíduo em sociedade?” Para responder a esta questão é necessário, segundo esse autor, analisar o conceito de liberdade e expressar uma opinião sobre a relevância e o valor do conceito, ou seja, “temos de entender a liberdade antes de poder expressar qualquer opinião inteligente sobre a importância da liberdade” (WILSON, 2005, p. 23).

O segundo cuidado nos diz que precisamos ter *cautela com respostas certas*, pois “perguntas sobre conceitos raramente têm solução simples e bem definida” (WILSON, 2005, p. 23). Conforme Wilson (2005), assim como não se deve pensar “em um significado para cada palavra, tampouco se deve supor que a maioria dos conceitos seja [...] fluido e que cada um tenha apenas os limites que mais nos agradem.” (p. 25).

Em geral, as questões levantadas por um conceito não possuem solução única [...]. Assumir que para todas as perguntas suscitadas quanto ao significado de um conceito temos uma única resposta, “certa”, pode implicar em restringir sua compreensão. (GARCIA, 2012a, p. 7).

Se nesta tese estamos desenvolvendo um conceito, necessitamos ampliar sua possibilidade de entendimento e não restringir ou reduzir sua amplitude somente para aquilo que queremos ver. Wilson (2005, p. 27) apresenta a utilização do verbo

sussurrar, quando usado na frase “o vento sussurra entre as árvores”, para mostrar que usamos o verbo num sentido “que é como uma extensão do seu uso normal, uma metáfora emprestada do seu uso normal”, que possibilita uma amplitude da compreensão de um conceito que rompe com uma resposta certa.

No terceiro cuidado, a *utilização de casos modelos*, a técnica recomenda a utilização de situações e exemplificações que sejam incontestáveis para explicar o conceito a ser analisado. Como diz Wilson (2005, p. 27), um caso *daqueles* em que se pensa: “se isso não é um bom exemplo de x... nada mais será”.

Quanto ao conceito de *punição*, pode-se pensar no caso de alguém que desrespeitou intencionalmente uma norma importante e, por isso, foi castigado por ordem das autoridades. Digamos que um menino que tenha quebrado de propósito uma janela da escola e que o diretor tenha submetido a castigos corporais. Aí está sem dúvida, um caso exemplar de punição. (WILSON, 2005, p. 27-28).

A quarta técnica, ou cuidado, diz respeito à *utilização de contraexemplos* que, assim como o anterior, deve ser incontestável, ou seja, ao citá-lo não pode restar dúvida que aquele exemplo não é o estudado. Garcia (2012a, p. 7) ressalta que a “ideia reside em explorar o contraste para perceber melhor as diferenças e, portanto, enfatizar as especificidades do sentido interpretativo que o conceito adquire em termos daquilo que desejamos aprofundar”.

A *utilização de casos relacionados* é a quinta técnica, e nesta encontramos orientação para recorrer a outros conceitos para entender o conceito estudado, pois “são raros os casos em que se consegue analisar um conceito sem considerar também outros conceitos afins, semelhantes ou que, de algum modo, estejam profundamente ligados a ele” (WILSON, 2005, p. 29-30). Dessa forma, quando, no transcorrer desta tese, utilizarmos o conceito de *jogar* para nos auxiliar a entender e desenvolver o conceito de *relação pedagógica*, utilizaremos desta técnica, pois aquele conceito está conectado a este, por meio de algumas características que identificaremos no decorrer dos capítulos e apresentaremos no capítulo 5, propiciando condições teóricas para melhor compreender o conceito que estamos desenvolvendo.

Esta técnica, embora focalizada na análise de conceitos relacionados (os quais poderiam ser tomados como “secundários” em relação ao nosso conceito “principal”), na verdade nos conduz de volta ao conceito de interesse, quando nos oferece um maior discernimento para distinguir entre aquilo que efetivamente desejamos investigar, de objetos similares e eventualmente conectados. (GARCIA, 2012a, p. 8).

Estas cinco técnicas (ou cuidados), listadas nos parágrafos anteriores, são algumas das recomendações que podemos seguir ao realizar uma pesquisa sobre conceitos, pois, conforme Wilson (2005, p. 37), “nem todas as técnicas são igualmente úteis em todos os casos” e, dependendo da situação, o pesquisador pode utilizar-se mais de um tipo(s) de técnica(s) do que de outra(s).

Diante do exposto até então, sobre o método que utilizaremos em nossa tese, podemos resumir que os autores que nos embasam nesta pesquisa – Coombs e Daniels (1991); Wilson (2005) e Garcia (2012a) – afirmam que, para estudar, analisar e desenvolver um conceito, podemos aplicar alguns dos procedimentos registrados anteriormente, tais como as técnicas de Wilson (2005) e os princípios de orientação, indicados por Coombs e Daniels (1991) e arrolados por Garcia (2012a). Esses procedimentos, técnicas ou *cuidados*, não precisam ser utilizados na íntegra – podemos utilizar, em nossa pesquisa, alguns que são mais úteis (academicamente) do que outros – mas, aqueles utilizados, devem *ndefinir* o Desenvolvimento Conceitual que estamos propondo.

Para que possamos, dentro desta tese, explorar significados e não apenas a definição de um conceito; olhando-o de diferentes maneiras; além de pesquisar os desdobramentos de uma ideia de um conceito; reconstruir aspectos de estruturas conceituais, ou mesmo, como afirma Garcia (2012a, p. 3), “reconhecer os diferentes usos de um termo”, necessitaremos da utilização de uma *interpretação criativa* que nos permita concretizar algumas das situações acima descritas. Se um conceito, para Garcia (2012a, p. 3), “pode desdobrar-se de uma metáfora”, fomos a algumas teorizações sobre metáfora para encontrarmos uma justificativa para utilizarmos a interpretação criativa nesta tese. Tal possibilidade, a de uma interpretação criativa, pode ser justificada, academicamente, por meio de uma *lógica metafórica*. Para mostrarmos a relevância da metáfora em pesquisas sociais e educacionais, discutiremos, no próximo tópico, sobre investigação metafórica analisando as referências de Jensen (2006) e Lakoff e Johnson (2012).

2.1.3 Investigação metafórica

Antes de apresentarmos a relevância acadêmica da investigação metafórica em pesquisas sociais e educacionais – utilizando como embasamento teórico as referências de Jensen (2006) e Lakoff e Johnson (2012) –, iniciaremos este tópico discutindo a questão da metáfora enquanto uma interpretação epistemologicamente possível e criativa. A interpretação metafórica sendo ela criativa, então poética e artística, possibilita condições para rompermos com uma *referência de primeiro nível*, sendo assim pontual e limitadora, e alcançarmos *referências de segundo nível* que possibilitam novas maneiras de perceber um mesmo assunto. Segundo o embasamento teórico de Ricoeur (1977; 1987; 2000), tal interpretação é viável, entretanto, para Frege (1978), tal possibilidade poderia ser complicadora em um trabalho acadêmico, pois o sentido figurativo de um texto, ao utilizar de tal estratégia – uma linguagem poética, artística e metafórica –, é despojado de qualquer significado cognitivo e, por isso – entre outros motivos –, de acordo com Ricoeur (1987, p. 58), é “combatido dentro da tradição do positivismo lógico”, pois a interpretação originada por uma linguagem metafórica não é monossêmica e também “não fornece nenhuma informação nova acerca da realidade” (RICOEUR, 1987, p. 61), sendo, por isso, a metáfora puramente decorativa.

Amaral Filho (2012, p. 129), ao discutir alguns textos do filósofo Frege, afirma que, para este renomado filósofo alemão, “nas artes não há lugar para manifestação da verdade”, e, dessa maneira, a metáfora, para Frege, sendo ela uma manifestação criativa e artística, não pode retratar, de maneira consistente, uma situação verdadeiramente acadêmica, pois está embasada somente no *sentido* não tendo *referência*. Pelas colocações de Amaral Filho (2012, p. 132), discutindo sobre o rigor acadêmico exigido por Frege, “a verdade epistêmica só pode apresentar-se, mesmo, por meio das ciências exatas” e não da poética (ou, no nosso caso, metafórica), pois “o risco da polissemia poética infiltrar-se na ciência, desestruturando-a, é um risco sempre constante que, tanto quanto possível, deve ser evitado” (AMARAL FILHO, 2012, p. 133).

As diferentes interpretações que uma obra de arte propicia – por exemplo, uma peça teatral – podem ter *sentido*, ou seja, as pessoas que veem uma obra entendem o que é *retratado*, mas esta não tem *referência*, ou seja, o sentido metafórico da obra de arte não retrata o verdadeiro significado do sentido e por isso

não tem valor de verdade. Outro exemplo para entender esta questão de sentido e de referência é quando um escritor cria uma palavra que somente ele sabe o seu significado, e tem sentido em um texto específico, mas tal palavra, pela sua especificidade, não tem referência, pois o autor criou aquela palavra para um determinado texto.¹⁴ “O sentido é o objeto real que [...] é puramente imanente ao discurso. Sua referência é o seu valor de verdade, sua pretensão de atingir a realidade” (RICOEUR, 1977, p. 55).

Amaral Filho (2012), ao estudar alguns textos de Frege, encontra neles algumas passagens em que esse filósofo, “que se diz tão rigoroso” (AMARAL FILHO, 2012, 132), utiliza metáforas para explicar algumas situações técnicas ou mesmo para apresentar alguma ironia em seus apontamentos acadêmicos. Dessa forma, nem esse *rigoroso filósofo* – Gottlob Frege – abriu mão de *insights* metafóricos para realçar algumas passagens de suas discussões acadêmicas. “Afinal de contas, mesmo para a ciência rigorosíssima, é inevitável o uso da linguagem natural, da qual germina a poesia” (AMARAL FILHO, 2012, p. 133).

Se o filósofo Gottlob Frege, conforme Amaral Filho (2012), apresenta limitações para a utilização da metáfora enquanto uma possibilidade acadêmica de interpretação criativa, pois não encontra respaldo na questão envolvendo o sentido e, principalmente, a referência das palavras – mesmo ele (Frege) utilizando de tal estratégia –, encontramos no estudo do filósofo francês Paul Ricoeur (2000) a contraposição desta teoria, indicando que a utilização de metáfora é produtiva em trabalhos acadêmicos, apresentando, inclusive, respaldo para a questão da referência – item que o próprio Ricoeur (2000, p. 338) destaca em seu texto.

Na obra *A metáfora viva*, Ricoeur (2000, p. 14) escreve que metáfora “é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de reescrever a realidade”. Um dos papéis da metáfora, então, é renovar significados linguísticos, isto é, torná-los vivos. E, para isso, de acordo com Ricoeur (2000, p. 12), a metáfora apresenta-se “como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem, preserva e desenvolve o poder *heurístico* desdobrado pela ficção”. A metáfora constrói sua referência sobre as ruínas de uma referência literal.

¹⁴ “O sentido é o que diz a proposição; a referência ou a denotação, aquilo de que o sentido é dito” (RICOEUR, 2000, p. 332-333). Para aprofundar as questões sobre sentido e referência, ler Frege (1978).

Se é verdade que é numa interpretação que sentido literal e sentido metafórico se distinguem e se articulam, é também numa interpretação que, graças à suspensão da denotação¹⁵ de primeira ordem, se liberta uma denotação de segunda ordem, que é propriamente a denotação metafórica. (RICOEUR, 2000, p. 338).

A metáfora (ou a poesia) não exclui, para Ricoeur (2000, p. 342), a função da referência, mas amplia suas possibilidades, “torna-a ambígua” e “duplicada”. Pois a própria maneira como o sentido metafórico e a referência metafórica se apresentam, mostrando-se perceptível após conquistar o seu sentido e referência sobre as ruínas do sentido literal, fornece tal condição da duplicação da referência. Esta possibilidade, para Ricoeur (2000), é positiva, pois ao suscitar uma referência de nível secundário, colocando em suspensão uma referência primária, possibilita uma “inovação de sentido que constitui a metáfora viva” (RICOEUR, 2000, p. 350), propiciada pela *torção* do sentido literal das palavras.

[...] a abolição de uma referência de primeiro nível, abolição operada pela ficção e pela poesia, é a condição de possibilidade para que seja liberada uma referência de segundo nível, que atinge o mundo não mais somente no plano dos objetos manipuláveis, mas no plano [...] do “ser-no-mundo”. [...] É essa a dimensão referencial absolutamente original da obra de ficção e de poesia. (RICOEUR, 1977, p. 56).

Podemos dizer, embasados por Paul Ricoeur (2000, p. 351), que a interpretação metafórica faz surgir uma nova pertinência semântica provocando uma nova intenção referencial. Desse modo, a utilização de interpretação metafórica é possível em uma pesquisa acadêmica dentro da área educacional, uma vez que tal estratégia suscita *novos olhares, criativos e poéticos*, referenciados que possibilitam entender de outra maneira um mesmo assunto. Sendo assim, as referências de segundo nível, oriundas de uma enunciação metafórica, são percebidas de maneira mais produtiva e, dessa maneira, viáveis para abordar trabalhos acadêmicos da área das Ciências Sociais e Humanas, ao contrário das referências de primeiro nível que podem ser mais produtiva em pesquisa que buscam um valor de verdade, exato e pontual.

Na sequência deste tópico, apresentamos os apontamentos de Jensen (2006) e Lakoff e Johnson (2012) que argumentam sobre a relevância da utilização

¹⁵ Ou referência (RICOEUR, 2000, p. 333).

de metáforas em pesquisas acadêmicas. Segundo Jensen (2006, p. 37),¹⁶ ao utilizarmos a lógica metafórica nas pesquisas sociais e educacionais, criamos um nível de compreensão de determinados conceitos que vão além (criativamente falando) de uma lógica dedutiva e indutiva.¹⁷ Para esse pesquisador canadense, as metáforas têm sido um meio comum com as quais temos expressado uma compreensão de conceitos mais complexos (JENSEN, 2006, p. 36). Podemos citar, como exemplo, a *Alegoria da Caverna*, escrita por Platão (2007) há mais de 2.300 anos, que nos deu, talvez, a primeira grande metáfora educacional e política. Para representar o movimento de passagem de um estado de conhecimento para o outro, Platão propõe um conjunto de metáforas que descrevem um mundo de luz e de sombras.

Um investigador, na tentativa de dar sentido a um contexto de pesquisa, conforme Jensen (2006, p. 39), procura melhorá-lo, alterá-lo ou conhecê-lo de outra maneira. Para conseguir isso, ainda segundo esse autor, muitas vezes os pesquisadores recorrem às metáforas, uma vez que elas permitem a conexão de informações acerca de um conceito familiar em outro conceito não familiar, levando a uma nova compreensão na qual o processo de comparação entre os dois conceitos atua como geradores de novos significados e, dentro desse processo, estimula novas maneiras de perceber e estudar um determinado objeto, sem reduzir o estudo metafórico a uma simples comparação de objetos.

O investigador canadense (JENSEN, 2006, p. 47) conclui o seu estudo afirmando que as metáforas são valiosas ferramentas de pesquisa para a obtenção de novos *insights* sobre a teoria e a prática na Educação. Estes *insights*, estimulados por *metáforas imaginativas e criativas*, podem ser um meio através do qual superamos algumas barreiras acadêmicas que limitam a maneira de analisarmos um objeto, ampliando as possibilidades de investigação na área educacional.

As metáforas imaginativas e criativas, de acordo com Lakoff e Johnson (2012), podem proporcionar uma nova compreensão de nossas experiências; dar novo significado para as nossas atividades passadas, assim como às atividades cotidianas. Essas novas metáforas dão sentido às nossas experiências da mesma

¹⁶ Pesquisador canadense que explorou a legitimidade epistemológica da análise metafórica como um meio viável para pesquisas qualitativas na área da educação.

¹⁷ Jensen (2006, p. 37) cita como exemplo o resultado do *Silogismo de Gramma* (regra: todos os homens morrem; caso: a gramma morre; resultado: os seres humanos são gramma).

forma que *metáforas convencionais*,¹⁸ mas podem incluir outras metáforas que apresentam outras implicações, propiciando novas possibilidades de reinterpretar um conceito, e tal interpretação sempre oculta alguma característica, ou algumas, e destacam outras (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 181). Uma maneira de originar metáforas imaginativas e criativas é por meio da análise de algumas *estruturas e expressões metafóricas* que estão relacionadas a alguma metáfora.

A mesma sistematicidade que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro (por exemplo, compreender um aspecto do conceito de discussão em termos de uma batalha) necessariamente ocultará outros aspectos do conceito estudado. (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 39, tradução nossa).¹⁹

As *estruturas e as expressões metafóricas* são características ou, segundo Lakoff e Johnson (2012, p. 43), possibilidades linguísticas utilizadas para estudar uma *metáfora*,²⁰ pois, conforme esses autores, a metáfora não é somente um recurso da imaginação poética, um ornamento retórico ou uma questão de linguagem extraordinária (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 39). Para os autores norte-americanos, a metáfora é uma linguagem ordinária e está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação das pessoas. Para eles, o nosso sistema conceitual ordinário (no qual não só pensamos, mas também agimos) é fundamentalmente metafórico.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são simplesmente questões do intelecto. Eles também governam a maneira como realizamos determinadas funções em nosso cotidiano, até mesmo os detalhes mais corriqueiros. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como nos movimentamos no mundo, a maneira que nos relacionamos com os outros. (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 39, tradução nossa).²¹

Ainda de acordo com Lakoff e Johnson, o sistema conceitual desempenha um papel central na compreensão de nossa vida cotidiana, tendo em vista que é, em

¹⁸ São as metáforas que estruturam o sistema conceitual ordinário de nossa cultura que reflete na linguagem cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 181).

¹⁹ La misma sistematicidad que permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro (por ejemplo, comprender un aspecto de la discusión en términos de una batalla) necesariamente ha de ocultar otros aspectos del concepto en cuestión. (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 46).

²⁰ “A palavra metáfora, de origem grega, significa ‘transportar’, constitui um recurso através do qual aplica-se a uma coisa atributos de uma outra, operando uma transferência de características” (GARCIA, 1995, p. 83).

²¹ Los conceptos que rigen nuestro pensamiento no son simplemente asunto del intelecto. Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 39).

grande parte, metafórico. Com efeito, o modo como pensamos, experienciamos e o que fazemos todos os dias pode estar vinculado, sistematicamente, a uma questão de metáfora. Mas, para Lakoff e Johnson (2012), este sistema conceitual não é algo de que temos consciência, principalmente nos pequenos atos de nossa rotina diária. E um dos meios de descobrir esse sistema é considerar a linguagem, pois a comunicação é baseada em um conceito similar que utilizamos para pensar e agir, sendo a linguagem uma fonte de evidências para perceber o sistema metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2012, p. 40). Para exemplificar como as metáforas estão impregnadas em nossa rotina diária e, algumas vezes, nem percebemos, Lakoff e Johnson (2012) apresentam, entre outros, o conceito de *discussão* e a metáfora *discussão é uma guerra*.

Para os pesquisadores norte-americanos, alguns fatores que realizamos numa discussão são parcialmente estruturados pelo conceito de *guerra*. Ainda que não aconteça uma batalha física, acontece uma batalha verbal que se reflete na estrutura da discussão (ataque, defesa, contra-ataque, estratégias, entre outras situações que existem na guerra). Nesse sentido, a metáfora *discussão é uma guerra* é um sistema conceitual²² que está presente na rotina diária das pessoas e que acaba incidindo e estruturando também as ações das pessoas, mesmo quando não percebem que estão utilizando uma ideia metafórica.²³

As expressões metafóricas, ainda segundo Lakoff e Johnson (2012, p. 43), são ligadas às metáforas de uma maneira sistêmica e, dessa maneira, podemos utilizar expressões metafóricas linguísticas para estudar a natureza, ou mesmo a estrutura de metáforas e, assim, compreender alguns aspectos de nossas atividades cotidianas.

Podemos concluir este subtópico afirmando que, ao utilizarmos este recurso linguístico, a metáfora, estamos percorrendo e utilizando um processo com justificativa acadêmica para realizar uma interpretação criativa com o objetivo de fornecer elementos para elaboração conceitual, isto é, propiciar os *insights*

²² Um sistema conceitual, para Lakoff e Johnson (2012, p. 39), são conceitos que governam nosso pensamento e a maneira como realizamos determinadas funções em nosso cotidiano, até mesmo os detalhes mais corriqueiros. São conceitos que estruturam o que percebemos, como nos movimentamos no mundo e a maneira que nos relacionamos com os outros.

²³ Os autores Lakoff e Johnson (2012), no livro *Metáforas de la vida cotidiana*, utilizam outras metáforas para exemplificar suas ideias, tais como: *tempo é dinheiro; mente é uma máquina; amor é uma viagem*; entre outras.

metafóricos. É certo que existem outras possibilidades,²⁴ mas esse caminho nos propicia condições para efetivarmos o avanço necessário para esta pesquisa e, como demonstramos no transcorrer deste tópico, a exploração de metáforas pode ser utilizada em pesquisas da área educacional, pois possibilitam uma alternativa criativa para destacar questões educacionais, assim como fez Garcia (1995), quando explorou metáforas extraídas da Física Quântica para entender e desenvolver o conceito de *Curriculum* como um aparato; e Souza e Prado (2009), quando exploraram a gestão da escola à luz das teorias organizacionais, utilizando o recurso metafórico como linguagem de análise. Cabe ressaltar que tal procedimento – a utilização de elementos metafóricos para interpretar e avançar na compreensão de um conceito – está dentro do método investigativo que estamos empregando nesta tese, a Análise Conceitual, e não o contrário.

Dentro da Análise Conceitual, ao utilizarmos o Desenvolvimento Conceitual como método de pesquisa, buscaremos em um primeiro momento (no capítulo 3) compreender o significado (ou significados) do conceito de *relação pedagógica*, explorando, inclusive, os termos constituintes do conceito, ou seja, as palavras *relação* e *pedagógica*; e também investigaremos o conceito pelos apontamentos de determinados estudiosos. Ao analisarmos o conceito de jogar (no capítulo 4), apresentaremos uma fundamentação teórica que fortalece o desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*, pois, por meio dos elementos criativos abstraídos do conceito de *jogar*, teremos condições de apresentar novas maneiras de pensarmos o conceito a ser desenvolvido. Também utilizaremos, neste processo de análise de conceitos, uma pesquisa etimológica de algumas palavras com o objetivo de suscitar ideias associadas aos termos que possam gerar interpretações criativas ao serem utilizadas no Desenvolvimento Conceitual.

²⁴ Como, por exemplo, a pesquisa etimológica – que também utilizamos – que nos mostra outra maneira de perceber o significado dos termos.

3 INVESTIGANDO O CONCEITO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo realizaremos um aprofundamento teórico envolvendo a expressão e o conceito de *relação pedagógica*. Com esse aprofundamento pretendemos – além de compreender a complexidade que envolve essa expressão – apresentar alguns apontamentos sobre o *conceito*, extraídos de teorizações de estudiosos que discutiram sobre tal assunto, entre eles o pesquisador francês Marcel Postic (1990), o português Rui Trindade (2009; 2012) e o brasileiro Paulo Freire (2002). Com tais apontamentos teremos possibilidades de analisar como a relação pedagógica pode ser entendida pela visão dos teóricos, além de perceber se essas abordagens absorvem as diversas situações e características que envolvem a educação escolar atual. Esta, a educação escolar, tornou-se um empreendimento complexo e incerto, derivado, inclusive, da heterogeneidade (diversidade e *diferentes identidades*) dos alunos que circulam no espaço escolar e tornam mais complexas (e difíceis!) as relações pedagógicas.

Quando citamos no parágrafo acima que existem atualmente *diversidade* e *diferentes identidades* circulando na escola, estamos nos referindo à heterogeneidade de pessoas que lá se encontram (seja relativa ao gênero, à cultura, à crença, à idade, à classe social ou mesmo à opção sexual, entre tantas outras diferenças). Em outros períodos históricos, essas diferenças também estavam presentes, mas, com a expansão da escolarização, tais heterogeneidades estão cada vez mais perceptíveis dentro da escola.

A natureza do público escolar mudou devido à extensão da escolaridade a adolescentes que, com a mesma idade, há trinta ou há cinquenta anos, na sua grande maioria, teriam já sido postos a trabalhar nos campos ou na fábrica. Durante muito tempo, os estudos longos foram um modo de socialização quase exclusivo da burguesia. [...] A extensão fez-se sobretudo na direção das crianças provenientes das classes médias, depois das franjas mais qualificadas da classe operária, de tal forma que coexistem cada vez mais, em estudos de longa duração, alunos de condições muito diversas. (PERRENOUD, 1995, p. 78-79).

Na citação acima, Perrenoud (1995) enfatiza a natureza do público que permanecia por mais tempo na escola, uma clientela de alunos oriundos da burguesia.²⁵ Esta predominância, ainda herança de uma sociedade moderna,

²⁵ Existia, segundo Hilsdorf (2006, p. 80), um número de vagas que eram oferecidas (e patrocinadas) para alunos provenientes de outras classes sociais (filhos de operários, por exemplo), mas, em sua

acontecia porque a escola, assim como as famílias mais favorecidas, deveriam repassar e realizar a manutenção dos valores culturais e hegemônicos da sociedade dominante – e quem recebia tal herança cultural eram os filhos da burguesia. Gradativamente, outras camadas da sociedade foram tendo acesso a essa escolarização por um período maior de tempo. Dessa forma, a escola, que era seletiva e um lugar de iguais, hoje, com a expansão e obrigatoriedade do acesso da escola para todos, passa a exibir as diferenças listadas acima cada vez mais, o que também é percebido na sociedade e, de uma maneira ou de outra, todas essas diferenças acabam influenciando as diversas situações que ocorrem naquela instituição e na relação pedagógica.

Para responder aos objetivos propostos para este capítulo, iniciaremos, antes de pontuarmos especificamente sobre o conceito de relação pedagógica, escrevendo sobre o termo *educação* e, na sequência, sobre a *escola*. O termo *escola* pode ser definido, entre tantas possibilidades, como um “estabelecimento [...] onde se ministra sistematicamente ensino coletivo” (CUNHA, 2011, p. 258). Por essa definição podemos visualizar inicialmente que, naquele espaço, alguém (professor) ensina alguma coisa a um grupo de pessoas (alunos). Ainda segundo Cunha (2011, p. 258), a palavra *escola* tem origem nos termos latim *schola* e grego *schole*. Sendo que este último pode ser interpretado, amparado pelas definições encontradas em Houaiss e Villar (2008, p. 1206), como um espaço, lugar ou mesmo local – como uma praça pública – no qual as pessoas se encontravam para praticar discussões livres.

Dessa maneira, podemos perceber a *escola* – que é uma instituição cultural, social e histórica – como um espaço, lugar, local de encontro em que as pessoas se reúnem e podem fazer determinadas discussões. Mas, ao apontarmos a *escola* como um local, não temos a intenção de circunscrevê-la a uma limitação territorial ou mesmo reduzir e empobrecer a relevância daquele espaço físico – pois a *escola*, na atualidade, pode ser pensada para além de um local restrito. Ao apontá-la como um local, estamos nos referindo “ao uso de espaço a fim de fornecer [...] interação” (GIDDENS, 2009, p. 139). Sendo assim, a *escola* pode ser vista como um local – sociologicamente falando – propício para professores e alunos, em *contexto de interação social*, desenvolver a relação pedagógica; local este que pode ser

maioria, segundo Perrenoud (1995, p. 78), os alunos que permaneciam por um tempo maior na escola eram oriundos da burguesia.

analisado, segundo o embasamento de Trindade (2012, p. 29), como um espaço capaz “[...] de estimular os sujeitos a envolverem-se em empreendimentos éticos” e a edificarem-se em pessoas capazes de estar em um mundo onde se alega que “as leis morais são necessárias mas não suficientes” (RICOEUR, 1991, p. 24).

Uma possibilidade que resulta de opções educativas que radicam em concepções sobre o mundo, as pessoas, as coisas e a relações que nos estimulam não só a agir, como a agir de modos diversos. (TRINDADE, 2012, p. 29).

A escola, que pode propiciar tais condições para os envolvidos (alunos e professores) avançarem dentro da visão apresentada por Trindade (2012), pode ser pensada como um contexto de interação que envolve uma variedade de “atores heterogêneos” (MORGADO, 1999, p. 15).²⁶ Atores que, em algumas situações, formam um grupo que não se constitui de forma voluntária. Pois, na maioria das escolas, as turmas ainda são formadas intencionalmente pela instituição, e “os alunos não se escolhem entre si nem escolhem os seus professores” que também não escolhem os alunos (ESTRELA, 2002, p. 56).

O grupo-turma é um grupo de interação direta, porque os seus membros têm uma influência uns sobre os outros e porque quanto às normas que aí se desenvolvem, ele exerce uma acção sobre elas; é um grupo de trabalho, organizado com vista a determinado objectivo, e não um grupo lúdico; é um grupo formal, já que os seus membros foram designados para constituir um grupo e não se escolheram, já que a estrutura foi imposta pela instituição. (POSTIC, 1990, p. 126).

A educação escolar fornece um sentido para a relação pedagógica que também acontece no contexto da escola – sendo ela, a educação escolar, um dos fins da escola. Levando em consideração a relevância da compreensão do termo *educação* para entendermos alguns aspectos da relação pedagógica, iniciaremos o próximo tópico apresentando uma explanação etimológica do termo *educação*, não com o intuito de apresentar um significado para a palavra, mas de compreender, por outro viés, o termo *educação*. Na sequência, abordaremos qual a finalidade da educação, não com o objetivo de esgotar todas as possibilidades de respostas para

²⁶ A heterogeneidade, da qual trata Morgado (1999, p. 15), não diz respeito apenas à capacidade cognitiva dos alunos, mas também, em função do contexto dos novos sistemas sociais e com a “obrigatoriedade escolar e a mobilidade cada vez mais significativa das populações”, à constituição de turmas sendo formadas por “grupos populacionais heterogêneos do ponto de vista cultural, de experiência de vida, de quadro de valores etc.”, que exige da escola uma forma de repensar a maneira que aborda determinados assuntos para não excluir nenhum indivíduo ou grupo.

esta questão, mas como uma preparação para a continuidade do capítulo no qual abordaremos a escola como um espaço físico específico *para conectar*, difundir conhecimentos e também para ensinar, que foi estruturada – mais ou menos como a conhecemos na atualidade – na Europa, a partir de meados do século XVII, com a implantação gradativa de uma sociedade moderna (HILSDORF, 2006, p. 78).

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. (SILVA, 2004, p. 111-112).

Após escrever sobre a escola, pontuando-a como um contexto de interação social, apresentaremos algumas ponderações sobre a relação que na escola acontece, a *relação pedagógica*; para, posteriormente, com o auxílio da etimologia, explorarmos algumas ideias para pensar as palavras que formam a expressão relação pedagógica e que possam ser percebidas nesta pesquisa. Com tal exercício, não buscamos apontar significados para as palavras, mas possibilidades de interpretações criativas que, além de enriquecer o nosso texto, propiciem condições para auxiliar no Desenvolvimento Conceitual que será realizado no capítulo 4.

3.1 QUAIS OS FINS DA EDUCAÇÃO?

Antes de abordarmos sobre algumas questões da Educação como, por exemplo, quais os seus objetivos e onde ela pode acontecer, exploraremos algumas ideias sobre o que é educação. Com tal introdução teremos melhores condições de examinar os itens elencados anteriormente, ou seja, ao perceber o que tal termo pode representar, é possível identificar, por exemplo, os seus objetivos. Iniciaremos este tópico pela definição do termo para, na sequência, com auxílio da etimologia, pensar alguma ideia criativa que possa ser percebida no termo educação. Apresentaremos, como um desdobramento desta análise etimológica, a *educação como um conectar*. Tal abstração terá como intuito encabular uma discussão sobre educação. Uma discussão criativa e explorando a interpretação metafórica – uma das possibilidades metodológicas desta tese. Não temos como pretensão trazer uma definição para o termo explorado neste tópico – a *educação como um conectar* – levando tal abstração como ideia metafórica principal de nosso estudo. O objetivo é

explorar uma ideia criativa para pensarmos a educação, tal qual apontado no início deste parágrafo. Finalizaremos o tópico refletindo para que educação.

3.1.1 O termo educação

A palavra *educação* é classificada, gramaticalmente, como um substantivo abstrato feminino, ou seja, é responsável em nomear uma determinada situação: a própria educação. Ao consultar um dicionário encontramos algumas possibilidades de definições e descrições para essa palavra:

1 ato ou processo de educar (-se) 1.1 qualquer estágio desse processo 2 aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino 3 o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino 4 conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo 5 desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão [...] 6 conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia [...]. (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 1100-1001).

As diversas definições e descrições encontradas no dicionário de Língua Portuguesa nos proporcionam possibilidades para substituir palavras por outras (como, por exemplo, educação é igual ao ato e ao processo de educar; ou, educação é igual à civilização, entre outras possibilidades), mas tal substituição não aponta a ideia do significado de um conceito e, por esse motivo, essas definições são apenas versões pontuais e servem para traduzir termos.

Se para resolvemos dúvidas sobre o conceito de educação utilizássemos somente o dicionário da Língua Portuguesa para encontrarmos uma definição, e aceitássemos como resolvidas as questões inerentes a tal assunto, não teríamos tantas incertezas sobre o conceito de educação – ou de qualquer outro item–, assim como não teríamos tantos teóricos e uma variedade de pesquisas acadêmicas que analisam a complexidade do conceito de educação. Entretanto, voltando à discussão do termo, afinal, como podemos compreender, para além de sua definição, a palavra educação? Para responder a tal pergunta, utilizaremos, inicialmente, a etimologia que pode dar pistas para entendermos significados associados ao termo educação.

Ao olharmos a palavra *educação* percebemos que esta é formada pelos elementos de composição antepositivo *educ* e pospositivo *ação*. Este último – *ação* – é formado pela vogal *a* e pelo elemento pospositivo *ção*, que é um termo de origem latina (*tio*) utilizado junto a verbos que indicam e formam substantivos verbais

de movimento (CUNHA, 2011, p. 6). A palavra *ação* (olhando como um todo, sem dividi-la) tem sua origem na palavra latina *actio* (CUNHA, 2011, p. 6), que é definida como “ato de colocar em movimento, de fazer, de realizar” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 41), ou “atuação, ato, feito, obra” (CUNHA, 2011, p. 6). Podemos dizer que o elemento de composição pospositivo *ação* indica que algo será colocado em movimento, algo (um feito ou uma obra) será realizado – em nosso caso, a própria educação.

O elemento de composição antepositivo *educ* é originário do verbo latino *educo* – que está relacionado à origem do verbo educar – e é definido como criar, nutrir, amamentar, cuidar, instruir, entre outras (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 1100). Desse elemento antepositivo – *educ* – derivam as palavras latinas *educatio*, *educare* e *educere* que podem nos auxiliar a entender o significado do conceito de educação.

Educatio pode ser definido como uma “ação de criar ou de nutrir, cultura, cultivo” (FARIA, 1962, p. 337). Dessa maneira, a educação seria um ato ou um processo e um efeito (cultivar). *Educare* pode ser definido como alimentar alguém, nutrir, num sentido de fora para dentro, do meio externo para o interno (FARIA, 1962, p. 337). A educação, por esta definição, conduziria o educando de um ponto a outro – de um estado a outro – utilizando para isso propostas externas (tal como o próprio currículo). Já o *educere* refere-se a tirar alguma coisa de dentro ou promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui (FARIA, 1962, p. 337). Pelas *explorações* que realizamos até então, podemos dizer que o termo educação nos leva a pensar em algo que estimule um avanço que valorize as potencialidades internas de alguém, fazendo com que estas aflorem para o meio externo (através de diversos estímulos), propiciando melhores condições para este indivíduo interagir no contexto no qual se encontra.

Se nosso intuito, neste subtópico, é explorar o termo educação, podemos continuar tal percurso *deslocando-nos* até a Grécia Antiga, pois aquele período histórico, além de ser um dos espelhos do mundo moderno, também é a época em que podemos compreender como algumas ideias foram estruturadas e utilizadas naquela sociedade organizada e refletidas na contemporaneidade.

[...] é preciso, por profunda necessidade histórica, voltar os olhos para as fontes de onde brota o impulso criador do nosso povo, penetrar nas camadas profundas do ser histórico em que o espírito grego, estreitamente vinculado ao nosso, deu forma à vida palpítante que ainda em nossos dias se mantém. (JAEGER, 1995, p. 9).

Ao *voltarmos os olhos* para a educação da Grécia Antiga – berço da civilização Moderna –, podemos perceber dois grandes termos que podem auxiliar na compreensão do significado do vocábulo e, também, do conceito de educação: as palavras *Areté* e *Paidéia*. Palavras que vão além de suas definições e sugerem toda a complexidade do que é o significado do conceito de educação. O conceito de *Areté* está relacionado aos princípios de respeito, justiça, honra, lealdade, beleza (entre tantos) que estavam presentes na formação dos nobres, aristocratas e mesmo nos grandes cavaleiros daquele período (JAEGER, 1995, p. 25).

O termo *Paidéia* (de *paidos* – criança) pode ser *definido* simplesmente “como criação de meninos” (JAEGER, 1995, p. 25). Essa definição não expressa todo o significado do conceito de *Paidéia* que, segundo Jaeger (1995, p. 1), pode ser pensado como “civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por Paidéia”. Conforme esse autor, o conceito de *Paidéia* não poderia ser resumido a um termo, pois não existe uma palavra que englobe todas aquelas listadas acima, tal era a amplitude do significado daquele conceito junto aos gregos. Para Platão, *Paidéia* era “a essência de toda a verdadeira educação [...] que dá ao homem o desejo e ânsia de se tornar um cidadão perfeito [...], o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 1995, p. 147).

Paidéia, então, não determina somente técnicas específicas para preparar crianças para uma vida adulta – tal qual aponta a sua simples definição –, mas também indica alguns caminhos para preparar um cidadão para uma sociedade específica. Ao percebermos o conceito de *Paidéia*, de maneira ampliada, podemos visualizar que este designa um processo educativo que se estende por toda uma vida, adaptando e preparando o indivíduo para ser um cidadão, indiferente da faixa etária ou mesmo do espaço físico, uma formação que poderia ocorrer em vários lugares, inclusive em espaços determinados para uma educação formal.

Ao iniciarmos este tópico, apresentamos algumas definições que nos mostraram algumas traduções para o termo *educação* que, apesar de serem superficiais para o aprofundamento que estávamos buscando, permitiram-nos um primeiro contato e, com isso, notamos a complexidade desse termo. Na sequência, percorremos a etimologia da palavra e finalizamos *voltando os olhos* para a educação da Grécia Antiga. Podemos constatar, então, que o termo *educação*, pela

sua amplitude de possibilidades de significações, além de passível de ser encarado ou apreciado sob diferentes ângulos, de ser complexo, é também dinâmico, pois envolve uma ação, um ato, um processo. Para Cunningham (1975, p. 138), a educação “é estímulo de transformações”, tanto socialmente como individualmente, e neste processo de transformação o indivíduo perpetua as aquisições culturais e estimula o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, educação, para Cunningham (1975), é um processo e como tal visa à transformação daquele que é educado.

Diante das informações apresentadas nos parágrafos anteriores, podemos dizer que educação é um ato ou um processo – enquanto um conjunto de métodos dinâmicos, em movimento e em transformação – que engloba determinados métodos e tem como objetivo preparar um indivíduo – ou si mesmo – para diferentes situações. Esta educação pode ter como efeito a condução do educando de um ponto a outro (do que não sabia para o que aprendeu), estimulando o crescimento pessoal daquele que é educado e propiciando melhores condições para este indivíduo interagir no contexto em que se encontra.

Além do que já apontamos nos outros parágrafos, podemos pensar, como um exercício para abstrair uma ideia criativa da exploração teórica realizada até então (que é *autorizada* pelo método que estamos utilizando), a *educação como um conectar*. E tal *conectar* – que é um processo que produz e propicia conexões – não só promove, mas faz as pessoas se conectarem com o mundo e perceberem as conexões entre as diversas coisas, possibilitando condições de ligação com as coisas do passado, do presente e proporcionando novos caminhos a serem escolhidos e percorridos. A *educação como um conectar* também é um processo dinâmico e permite a ligação, em determinadas situações e locais, com algo da mesma natureza, interesse ou que tem entre si certas relações, possibilitando condições para que aconteça um determinado avanço individual ou social, uma vez que esse *conectar*, assim como a ligação entre dispositivos ou computadores com o objetivo de transferir dados, conecta-se em redes disponíveis que permitem o seu acesso, isto é, a educação pode acontecer em diversos lugares, momentos e com objetivos diversificados. Sendo que a escola, entre outros locais, pode propiciar tal *conectar*.

Apesar de não termos nenhuma pretensão de transformar a ideia criativa que apresentamos no parágrafo acima em um objeto de confirmação teórica – pois

este não é o nosso foco de estudo –, podemos encontrar uma possibilidade de relação epistêmica entre a abstração que revelamos após a efetivação da análise etimológica do termo educação, com a discussão teórica que Paulo Freire (2002) apresenta sobre o conceito de educação. Ao analisarmos algumas teorizações de Freire (2002) sobre educação, podemos encontrar pistas para reforçar a ideia criativa para refletirmos *educação como um conectar*. Uma destas pistas – entre outras que serão apresentadas no transcorrer deste capítulo, assim como o próprio termo *encontro* como um momento de troca de informações já é um conectar – mostra-nos que a educação para o pedagogo brasileiro pode ser pensada como “uma forma de intervenção no mundo [...] que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2002, p. 110). Como *homens* e *mulheres* podem concretizar tal *intervenção* se elas não estiverem ligadas, relacionadas, enfim *conectadas* com as coisas do mundo de uma maneira que possam, dentro das possibilidades que se apresentam, optarem por um ou outro caminho?

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2002, p. 122-123).

Parece-nos que, ao entendermos a educação como uma forma de intervenção, tal qual sugerida por Freire (2002), também podemos pensá-la como um conectar, pois para os envolvidos atuarem sobre as coisas do mundo – seja para uma reprodução ou desmascaramento de uma ideologia – é necessário que tenham certa consciência e mesmo conhecimento sobre aqueles fatos. Fatos estes adquiridos através de um conectar realizado em determinado momento. No transcorrer deste capítulo traremos outros apontamentos, sobre a educação discutida por Freire (2002), que reforçam a possibilidade de pensar a educação como um conectar (mesmo não sendo o objeto de nossa tese).

3.1.2 Para que educação?

Educação, segundo Canário (2005, p. 51), “se confunde com um processo largo de socialização que ocorre em todos os momentos da vida e em todos os lugares”; dessa maneira ela pode acontecer em diversos locais, assim como colocamos no tópico anterior, e com diferentes *educadores*. Em cada local, um tipo de educação em que, de uma maneira específica ou de várias maneiras, as pessoas acabam envolvendo-se, seja para aprender, para ensinar, para fazer, para ser e conviver (no sentido de estar em um grupo), enfim, educação está entrelaçada e conectada em nossas vidas e, mesmo acontecendo em diferentes lugares, incide em nossas rotinas diárias. Postman (2002, p. 7) afirma que há diferentes educadores em diferentes locais que ensinam *algo* a alguém. Este *algo* pode ser um conformismo com uma situação social; pode ser o ceticismo com relação aos outros; pode ser o consumismo.

[...] a pobreza é uma grande educadora. Não tendo fronteiras e recusando-se a ser ignorada, ensina sobretudo desesperança. Mas nem sempre. A política é também grande educadora. Ensina sobretudo [...] ceticismo. Mas nem sempre. A televisão é grande educadora também. Ensina sobretudo consumismo. Mas nem sempre. (POSTMAN, 2002, p. 7-8).

Quando o próprio Postman acrescenta a expressão “mas nem sempre”, este demonstra a esperança que, para ele, está depositada na educação oriunda de um local específico, a escola. Mesmo quando somos educados em diferentes locais por diferentes educadores e com diferentes objetivos (às vezes, para realizar a manutenção de uma sociedade), a educação que acontece na escola (item que abordaremos no próximo tópico) pode propiciar uma condição de “alterar as lentes através das quais a gente vê o mundo” (POSTMAN, 2002, p. 8). E, ainda para esse autor, a escola, quando não banalizada, pode incentivar um ponto de vista a partir do qual determinadas situações podem ser analisadas por outro ângulo, até mesmo com clareza de suas intenções, que muitas vezes não são ou não estão explícitas.

Ao realizarmos uma análise sobre os diversos apontamentos que efetivamos sobre o termo educação, teremos uma ideia criativa sobre o que entendemos quando utilizamos este termo. Neste capítulo já indicamos que a educação pode ser pensada como uma percepção; um ato; um processo; um efeito; um valorizar; um cultivar; um conduzir; um nutrir; um estimular; um valorizar; entre outras

possibilidades. Ao listarmos algumas dessas indicações, podemos compreender o que é educação. Ao analisarmos tais verbos (perceber, cultivar, conduzir, nutrir, estimular e valorizar) concluiremos que tais ações só poderão se concretizar quando houver uma conexão entre os elementos envolvidos. Como um indivíduo vai perceber alguma coisa, cultivar, conduzir, nutrir ou valorizar se não estiver em contato com tudo aquilo? Pelas indicações que trouxemos no texto, podemos dizer que *educação é um conectar*.

Ao olharmos o objetivo do tópico, percebemos que um dos fins da educação – além naturalmente de educar – é *conectar*. Mas este *conectar*, que em alguns locais e situações pode conduzir a um *enformar*²⁷ no sentido de colocar as pessoas em forma “na subordinação às regras, à moral, à socialização” (DIEGUEZ, 1985, p. 101), na escola (local para onde estamos encaminhando o presente texto) deveria ter um fim diferente de outros locais, mas, ao mesmo tempo, com objetivos interligados e dependentes, uma vez que estes locais (escola, casa, igreja, rua, entre tantos outros) fazem parte de uma grande rede interligada entre si. As pessoas transitam nesta rede, entrelaçada por teias, levando e trazendo aprendizados de um local para outro (conectados).

É na escola que a educação deve ser pensada para além de *enformar* as pessoas; na escola o “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2002, p. 15). E, para Paulo Freire, os alunos ou alunas não são simplesmente seres no mundo, mas presenças no mundo, com o mundo e com os outros.

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “sí própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2002, p. 20).

É para este ser que está conectado, interagindo e interferindo no mundo e com o mundo que a educação na escola deve ser pensada tendo como fim, além de conectar, educar. Mas o que é o educar? Educar, gramaticalmente falando, é um verbo transitivo direto que indica uma ação causada por um ou mais indivíduos, que interfere em outro(s) indivíduo(s), exigindo um ou mais objetos na ação. Quem educa, educa alguém. E ao educar, podemos ensinar alguém. Ensinar é um verbo

²⁷ Para entender mais sobre o conceito *enformar*, ler Foucault (2004): no qual, o autor explica como tal conceito foi utilizado na sociedade disciplinar.

transitivo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.²⁸ “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2002, p. 25), mas este ensinar na escola não é apenas transferir conhecimentos para os alunos em uma sala de aula, como em uma conexão na qual apenas os discentes acessam as informações, mas sim como um momento em que as informações percorrem, naquela conexão, as diversas ligações existentes naquele encontro pedagógico envolvendo professor e alunos.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 52).

Mesmo que educação aconteça em diversos locais (pois encontramos educadores em diferentes lugares) e só parte dela aconteça dentro da escola, lá ela encontra uma razão específica de ser, e, segundo Postman (2002, p. 12), uma escola sem razão é uma escola sem fim. A razão de ser da escola é a educação, porém não uma educação “como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos” (FREIRE, 2002, p. 164), mas como uma prática estritamente humana e também educativa, que promova a educação “como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educando” (FREIRE, 2002, p. 164). Este exercício constante é realizado na prática educativa, que tem na escola um local privilegiado para acontecer. É deste local, a escola (enquanto um contexto que garante uma relação entre educadores e educandos), que falaremos no próximo tópico.

²⁸ Temos ciência de que a classificação de um verbo não é tão simples como apresentamos e também que pode variar de verbo transitivo direto a indireto ou vice-versa dependendo do contexto da frase em que está inserido. Ou seja, os verbos educar e ensinar podem ser classificados de maneira diferente dependendo da situação em que se encontram na oração. Nossa intenção é apenas a de posicionar uma definição para esses termos dentro de uma possibilidade de classificação gramatical.

3.2 ESCOLA, UM LOCAL DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

No tópico anterior apontamos que educação pode ser pensada como um conectar e que acontece em diferentes locais. Dentro desses diferentes locais ela também acontece na escola e tem objetivos específicos que só se concretizam com a interação entre professores-alunos e alunos-alunos naquele ou através daquele espaço. Todavia, cabe ressaltar que na escola o objetivo principal não é apenas a interação social, apesar de esta existir, mas sim trabalhar um tipo de *conexão* que naquele espaço acontece – a educação escolar e, especificamente, a relação pedagógica.

3.2.1 A escola

Na sociedade atual, estamos passando por um momento de grandes transformações e mudanças que estão acontecendo de maneira dinâmica (MORGADO, 1999, p. 15; CARROLA, 2003, p. 74; BAPTISTA, 2005, p. 36; entre outros). Tais mudanças também incidem sobre os conhecimentos científicos produzidos em determinadas áreas que ancoram a educação, tais como “a Psicologia Educacional, a Pedagogia, a Didáctica, as Ciências da Educação” (MORGADO, 1999, p. 9). Estas mudanças, rápidas e intensas, acabam, de certa maneira, colocando as escolas diante de um desafio em duas vias:

Em primeiro lugar, a especialização e atualização dos “saberes”: isto é, requere-se, através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular, que o conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola. Em segundo lugar, é solicitada à escola uma preocupação com a formação global e pessoal do indivíduo – ou seja, tornar-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da ação educativa, de forma a evitar que a educação seja “simplesmente” transmitir conhecimentos mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro. (MORGADO, 1999, p. 9).

Podemos dizer, embasados pela referência de Morgado (1999), que a escola deve, além de preparar os alunos para uma sociedade em constante transformação e globalização, apresentar os novos saberes científicos de que as áreas educacionais estão se apropriando. Contudo, esses saberes não devem ser transmitidos de maneira descontextualizada, mas fazer parte de um

empreendimento que vise preparar pessoas capazes de estarem nesta sociedade e prontas para um futuro; “mesmo que o futuro seja incerto, desconhecido e imprevisível” (AZEVEDO, 1999, p. 30).

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 2002, p. 140).

A escola, na atualidade, enfrenta um grande desafio, pois, além de conectar os discentes com os valores da sociedade na qual está inserida, de apresentar e valorizar o que já se conhece historicamente, também deve preparar pessoas que possam deslocar-se dentro deste sistema social interligado. Sendo assim, concordamos com Trindade (2012),²⁹ que nos aponta que utilizar somente os valores morais para justificar e respaldar as funções da escola não é suficiente. Com efeito, as verdades da moral só encontram significado quando confrontadas pelos princípios éticos e, dessa maneira, uma das grandes tarefas da educação na escola é a “de promover o respeito em relação ao que nos pré-existe [...]. Um respeito que passa, forçosamente, por uma relação que oscila entre a fidelidade e a infidelidade” (BAPTISTA, 2005, p. 36), tendo em vista que os docentes devem também encorajar a crítica ao que está posto, sendo assim infiel, mas não negar a apresentação do que está historicamente contextualizado, sendo assim fiel.

Podemos dizer que o debate contemporâneo se orienta no sentido da conciliação entre as duas tradições, afirmando a importância da autonomia racional ao mesmo tempo em que aposta nos valores do enraizamento, sem os quais, na verdade, a humanidade não seria mais do que uma abstracção vazia. (BAPTISTA, 2005, p. 37).

Mas a partir de que momento histórico a escola aproximou-se deste modelo que conhecemos na atualidade? Foi a partir de um novo sistema social, a Modernidade, que emergiu na Europa no transcorrer do século XVII e,

²⁹ Temos ciência de que as palavras *moral* e *ética* têm a mesma raiz etimológica e são usadas, em algumas discussões filosóficas, como sinônimos. Trindade (2012) explora uma diferença entre os dois conceitos – aqui faremos o mesmo por pensar que assim é mais produtivo dentro da discussão que estamos formatando.

posteriormente, teve seus conceitos expandidos – “mais ou menos” – para os outros continentes (GIDDENS, 1991, p. 12), que a escola, enquanto um espaço físico destinado a preparar indivíduos para uma sociedade, foi estruturada com características e objetivos muito próximos dos que conhecemos hoje: além de preparar as pessoas para atuarem na sociedade, a escola também divulga a cultura e os valores dessa sociedade na qual está inserida (SIBILIA, 2012; TRINDADE, 2009; CANÁRIO, 2005; POSTMAN, 2002; MORGADO, 1999; RODRIGUES, 1993; entre outros).

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer [...]; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005, p. 61).

Postman (2002, p. 21), respondendo por que existem as escolas, especificamente as americanas, mostra que essa instituição serve para transformar as diversas culturas étnicas que chegam aos Estados Unidos da América, tornando-o um país unificado, estável e coerente. Para Postman (2002), cabe à escola apresentar para as pessoas o que a sociedade americana é e o que ela espera dos cidadãos ali formados. É por meio da escola, de acordo com Postman (2002), que as sociedades repassam, além dos objetivos específicos da educação, os valores e a cultura de um sistema social.

A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social [...]. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação. (CANÁRIO, 2005, p. 62-63).

A educação desenvolvida na escola – no sentido de escola como uma instituição apresentada por Canário (2005)³⁰ – conecta as pessoas que estão ingressando em um universo social, de acordo com Rodrigues (1993, p. 62), com “aquilo que corresponde às heranças cultural, política e profissional da sociedade

³⁰ Para Canário (2005, p. 62), a escola pode ser pensada, além de como uma instituição, como uma forma e como uma organização. A primeira corresponde à dimensão da pedagogia e dos métodos que existem na escola. A escola como uma organização corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber.

dominante". O conhecimento com que a escola lida é um saber organizado, um saber das elites e dos grupos que possuem e produzem um determinado tipo de saber, "um saber sistematizado e que não pode ser adquirido espontaneamente" (RODRIGUES, 1993, p. 62) – cabendo à instituição escolar realizar a manutenção desse saber.

A escola como estrutura viva e profundamente inscrita nas sociedades espelhará sempre as circunstâncias sociais, econômicas, científicas e culturais próprias a cada momento da evolução dessas sociedades. (MORGADO, 1999, p. 13).

O saber que circula na escola, e faz parte do "projeto da Modernidade" (TRINDADE, 2009, p. 21), além de conectar as coisas da própria modernidade "contribui para assegurar os ideais de justiça e de igualdade que sustentam esse mesmo projeto" (TRINDADE, 2009, p. 21), um projeto permeado pelas alternativas históricas que cada país, que cada sistema social, enquanto estado-nação, vivenciou para construção de sua própria história que incide diretamente nos saberes da escola.

Entre as exigências históricas a que a criação dessa curiosa entidade procurou responder figuraram os compromissos desmedidos da sociedade moderna, que se pensou a si mesma – pelo menos idealmente – como igualitária, fraterna e democrática. Por conseguinte, assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para este fim dos potentes recursos de cada Estado nacional. (SIBILIA, 2012, p. 17).

A escola, a partir do século XVII, especificamente na Europa, foi ganhando notoriedade e importância na sociedade que estava irrompendo (CANÁRIO, 2005, p. 64). Na Inglaterra, por exemplo, devido às novas transformações sociais que estavam acontecendo naquele período, em que cidades foram reestruturadas e existiu um grande êxodo rural – também em função do surgimento das grandes indústrias –, foi necessária a criação de um local específico para preparar os novos cidadãos, pois a família e a Igreja, que eram responsáveis pela educação dos membros da sociedade, não estavam conseguindo preparar os jovens como em períodos anteriores (RODRIGUES, 1993, p. 63).

A família, que até então produzia o seu próprio sustento em pequenos terrenos rurais, com o êxodo rural estimulado pela revolução industrial (CANÁRIO,

2005, p. 66) acabou sendo absorvida pelas indústrias, e todos – homens e mulheres – foram envolvidos nas longas jornadas de trabalho fora de suas residências.

Este processo de urbanização e de proletarização aceleradas [...] representa o processo de transformação das sociedades rurais tradicionais em modernas sociedades baseadas na produção industrial. Esta transformação implicou a construção social de uma outra visão do mundo, em que o lazer e o trabalho se dissociaram e a precisão e quantificação do tempo, com base no relógio, passaram a regular a vida cotidiana, na fábrica e na escola. A escola foi chamada a desempenhar um papel importante nesta autêntica mutação cultural. (CANÁRIO, 2005, p. 66).

Coube à escola, gradativamente, ir realizando tal função – a conexão e manutenção cultural – e, hoje, percebemos cada vez mais que a escola, além de trabalhar com determinados saberes que só ali são desenvolvidos, também tem o “enorme desafio de formar indivíduos” (MORGADO, 1999, p. 14), não apenas culturalmente mas também socialmente.

Uma escola que nasce enquadrada na afirmação e desenvolvimento dos sistemas estatais de educação escolar, os quais não se afirmam e crescem por acaso, nem ao acaso, mas devido à conjugação de um conjunto de acontecimentos e de factos históricos, políticos e culturais. (COSME, 2009, p. 20).

Segundo Postic (1990, p. 13), “qualquer sistema escolar traz a marca da sociedade que a produziu e está organizado segundo a concepção da vida social [...] que anima essa sociedade”. Pelas necessidades sociais da modernidade, a escola atuou consentida pelos sistemas sociais como uma agência, pois tinha a “capacidade para realizar uma intenção” em primeiro lugar (GIDDENS, 2009, p. 10), influenciando o desenvolvimento dos discentes, instigando competências, habilidades e saberes que, se presumia, “ninguém melhor que ela podia e sabia dar” (SACRISTÁN, 2001, p. 51). E foi desenvolvendo sua função “em um espaço e em um tempo delimitados” (SACRISTÁN, 2001, p. 51), nos quais sua ação, mesmo permitida, era controlada. Esta escola, de uma maneira aceita pela modernidade, teve o objetivo de cumprir certas formalidades, por meio das quais a sociedade buscou e ainda busca impor e preservar a sua cultura (ROMANELLI, 1991, p. 23). Aquela escola, que emergiu concomitantemente com a sociedade moderna, tinha necessidades diferenciadas da que estava encerrando seu ciclo.

Uma sociedade que até então valorizava o castigo, as punições e as restrições ao corpo para impor respeito de um grupo sobre o outro, dos dominantes sobre os dominados, agora deveria esquecer ou ocultar certas atitudes de castigo, buscando uma nova forma de educar e almejando a fabricação de [...] pessoas adaptáveis e moldáveis. (BRITO, 2007, p. 25).

Segundo Foucault (1996, p. 79), a sociedade que estava emergindo, naquele momento histórico europeu, pode ser chamada de sociedade disciplinar. Uma sociedade que tinha como uma de suas características o controle disciplinador sobre os corpos das pessoas. Para realizar a manutenção e a ordem social daquela sociedade existiam as “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 1996, p. 114), nas quais os *corpos dóceis*³¹ seriam formatados. Uma destas instituições era a escola.

Ao pensar a escola enquanto instituição de sequestro [...], responsável por disciplinar os indivíduos, também é possível compreendê-la como uma espécie de poder judiciário, onde a todo o momento se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior, quem será punido e quem será libertado [...]. Enfim, olhar a escola sob a visão de Foucault é entender que essa instituição é responsável por enformar os indivíduos, preparando-os para exercer a relação do poder e do saber, tão presente no Panoptismo Social pensado para a sociedade disciplinar. (BRITO, 2007, p. 36).

Se os objetivos da escola, no século XVII – XVIII, estavam relacionados à manutenção e às *verdades* de uma sociedade emergente (a Modernidade), nesta segunda década do século XXI, tais *verdades*, e mesmo *certezas* que em outras épocas existiram (CANÁRIO, 2005), já não existem. A escola implantada naquele período, segundo a argentina Paula Sibilia (2012), visava *formar* não apenas uma mão de obra para servir as demandas de uma sociedade industrial, mas *bons cidadãos* para aquele período que estava emergindo. Sibilia (2012) também lembra que tanto o mundo como os seus habitantes, nos últimos séculos, mudaram. A escola também mudou, mas ainda apresenta resquícios, para Sibilia (2012), de uma escola tradicional, em que o professor é aquele que sabe e, portanto, deve transmitir seus conhecimentos aos alunos, que são aqueles que não sabem, então devem receber o conhecimento. De acordo com a antropóloga argentina Paula Sibilia (2012), a escola sempre esteve distante de ser algo perfeito, e inquestionável, mesmo em suas épocas mais gloriosas – “segunda metade do século XIX e boa parte do século do XX” (SIBILIA, 2012, p. 11) – em que as *verdades, promessas e certezas* eram aceitas e ela, a instituição escolar, funcionava bem. Enfim, podemos

³¹ Um corpo dócil, segundo Foucault (2004, p. 118), é “aquele que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

dizer que este momento de crise, de *desencanto e incertezas* que a escola está vivenciando, está relacionado com o momento que a própria sociedade, como um todo, também está vivenciando. Momento que questiona diversas instituições da sociedade, inclusive a escola.

O desencanto com a escola ampliou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectam os sectores económico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. (CANARIO, 2005, p. 81).

Além de conviver com essas incertezas, a escola de hoje, segundo Sibilia (2012, p. 49), também convive com uma sociedade que está “fortemente midiatisada e fascinada pela incitação à visibilidade” e a uma busca constante por novos avanços tecnológicos que propiciem condições para todos ficarem *ligados* com todos, destacando a busca por celebridades instantâneas. Nesta sociedade atual, algumas ferramentas que até pouco tempo eram incontestáveis dentro da escola estão sendo questionadas como, por exemplo, a leitura e a escrita – tais quais as conhecíamos. Estas ferramentas que auxiliavam na formação de um tipo de cidadão determinado *pela e para* uma Modernidade que buscava “um homem-máquina, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores” (SIBILIA, 2012, p. 49), hoje se vê questionado. “Saem de cena [...] um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumento mais valorizado era a palavra impressa em letras de forma.” (SIBILIA, 2012, p. 49).

Os diferentes e mais modernos dispositivos eletrônicos e tecnológicos com que convivemos, queiramos ou não, estão presentes em nossas diversas tarefas diárias facilitando-as, e auxiliando-nos e, conforme Sibilia (2012, p. 51), “muitos usos da parafernálio informática e das telecomunicações” estão gerando “maneiras inéditas de ser e estar no mundo”. Apesar de essas *parafernálias* não serem exclusividades das gerações mais novas, são estas que aderem com maior aceitabilidade e naturalidade tais ferramentas, tornando-as *indispensáveis* em suas rotinas. Mas, se fora da escola, os jovens buscam e usam cada vez mais essas ferramentas, o mesmo ainda não acontece no interior da escola.

Justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (SIBILIA, 2012, p. 51).

Se a escola, como nos mostra Sibilia (2012, p. 65), tornou-se um lugar “chato, e a obrigação de frequentá-lo implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos”, como os profissionais que ali atuam podem lidar com tal *desinteresse* dos alunos e *competir* com outras tantas coisas que são mais interessantes do que o *envelhecido rigor escolar*? Segundo Sibilia (2012, p. 211), o que devemos fazer é reinventar a escola transformando-a em um “espaço de encontro e diálogo, de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam”. Tarefa árdua, mas para aquela autora, possível.

Neste contexto, que aparentemente constitui uma transição para outro regime cujos contornos ainda não podemos vislumbrar com muita clareza – e cujo futuro, de alguma forma, está em nossas mãos – a escola tenta se transformar, adaptando-se de diversas maneiras; mas, em termos gerais, continua a executar sua tarefa do modo mais ou menos tradicional. (SIBILIA, 2012, p. 104).

A escola – como afirmamos no início deste capítulo – está inserida em uma sociedade complexa, cada vez mais tecnológica; divergente; incerta e permeada de diferenças. Algumas dessas complexidades adentram o espaço das instituições de ensino, exigindo que estas revejam algumas maneiras de pensar determinadas questões dentro daquele espaço. Uma dessas questões diz respeito a como algumas situações são resolvidas no interior da escola (seja referente a conflitos relacionais, sociais e mesmo conflitos ligados à questão pedagógica), utilizando, para isso, somente argumentos morais como sendo a única possibilidade de decisão final para aqueles conflitos. Desse modo, o certo ou o errado, atualmente, não depende mais de um código universal transmitido sem questionamento, mas de uma relação permeada por negociações constantes que garantam o *bem-estar* de determinadas situações.

O que se verifica nos ambientes escolares e familiares da atualidade [...] é que tornou-se necessário negociar constantemente as regras que devem imperar em cada situação. Nada parece estar assegurado por definição prévia ou por institucionalidade transcendente, nem mesmo os laços familiares ou a autoridade do professor: agora tudo tem que ser construído como fruto de escolhas individuais ou grupais sempre transitórias, num esforço constante de elaboração e manutenção dos vínculos. (SIBILIA, 2012, p. 96).

Atualmente, dentro da complexidade de nossa época, marcada “pela incerteza, por contradições e por tensões que constantemente nos obrigam a repensar o sentido de nossas ações e das ações protagonizadas pelos outros” (TRINDADE, 2012, p. 34), aquelas verdades e certezas morais, destacadas pela escola em outros períodos históricos, parecem-nos não serem suficientes para responder a diferentes dilemas enfrentados em nosso sistema social atual. Os docentes, diante dos diversos dilemas encontrados em seu cotidiano escolar, poderiam realizar – ou incentivar em suas práticas pedagógicas – uma reflexão ética dentro daquele espaço,³² ou seja, uma leitura mais ampliada do que acontece dentro da escola, rompendo com respostas amparadas em certezas e verdades morais.

Talvez, em outros momentos – num tempo da “escola das certezas” (CANÁRIO, 2005) –, as verdades das regras morais foram necessárias e aceitas dentro da escola para preparar os cidadãos que ali estavam sendo formados e moldados para uma sociedade determinada e com características fixas. No entanto, hoje, essas verdades são suficientes para resolvemos os conflitos diários seja na escola ou mesmo no nosso cotidiano fora dela? Concordamos com a professora Isabel Baptista quando aponta que, para lidarmos com pequenos conflitos e incertezas do dia a dia, somente as regras morais não são suficientes.

Reducir a vida moral à obediência a esses códigos de expressão e de conduta significa, na verdade, uma enorme irresponsabilidade. As leis morais são necessárias mas não suficientes. Sobretudo, elas devem funcionar como balizas axiológicas, como guias de ação e não como instrumentos de controle ou punição. As normas servem para orientar caminhos, para sustentar decisões e para ajudar a enfrentar situações e não para proteger das interpelações do mundo. Indissociável da vida moral, a reflexão ética cumpre essa exigência de pensamento, de decisão e de ação, assegurando a vigilância crítica em relação a convenções e a clichês. (BAPTISTA, 2005, p. 24).

³² Trindade (2012) afirma que para realizar tal reflexão a escola deve ser pensada como um lugar de empreendimentos éticos, pois somente a utilização dos valores morais para justificar e respaldar as funções da escola não é mais suficiente.

Dessa maneira, cabe aos integrantes da escola repensarem sua maneira de atuar naquele espaço e valorizarem uma nova perspectiva para pensar as diversas situações que acontecem naquele ambiente educacional. Uma perspectiva que propicie, além de condições reflexivas para os discentes serem capazes de viver em um mundo no qual as regras morais são necessárias, mas não suficientes, também condições para eles, ao defrontarem-se com situações de conflito, não apenas responderem agindo, mas agirem depois de refletir sobre as diversas possibilidades existentes para aquele momento (TRINDADE, 2012, p. 29).

Segundo Freire (2002, p. 28), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”; tendo em vista que preparar pessoas que reflitam criticamente e eticamente para a sociedade atual torna-se cada vez mais urgente, e cabe à escola, na qual as pessoas permanecem por um longo período de suas vidas, ser um contexto propício para essa preparação. A sociedade de hoje exige – sem pedir diretamente – que naquele local e também contexto de interação social – a escola – seja estimulada a reflexão ética das pessoas ali presentes e não apenas a sua formatação para uma sociedade determinada.

3.2.2 Escola: somente local e/ou contexto para interação social?

Neste subtópico, além de esclarecermos alguns termos que utilizamos no transcorrer dos parágrafos anteriores, tais como *contexto* e *interação social*, também pretendemos mostrar, após tais esclarecimentos, que o objetivo principal da escola não é a interação social, apesar de ser importante, mas propiciar um tipo de conexão e relação que é possível *na* e *através* escola, a relação pedagógica.

Uma interação social³³ ocorre em diversos ambientes, ou mesmo em estações que são “localizações espaço-temporais definidas dentro de regiões circunscritas” (GIDDENS, 2009, p. 132), mas, assim como um lugar que é “um espaço de parada ou de passagem” (GIDDENS, 2009, p. 139), não é tão determinante como um local. É em um destes locais, a escola, que alunos e professores realizam os encontros pedagógicos e, durante um período de suas

³³ A interação social refere-se “a encontros em que os indivíduos se envolvem em situações de copresença” (GIDDENS, 2009, p. 104). Postic (1990, p.139) indica que interação “é uma relação recíproca verbal ou não verbal, temporária ou repetida” no qual os comportamentos são influenciados de maneira recíproca.

rotinas diárias, atuam em contexto de interação. Um contexto pode ser entendido, segundo Giddens (2009), como um encontro³⁴ entre duas ou mais pessoas em situação de copresença.

Conforme argumentamos em outro texto (BRITO, 2013c), a interação social, para Goffman (1983, p. 23), acontece quando existe uma “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Para este autor, essa influência recíproca, que acontece face a face, também pode ser chamada de *encontro*, ou mesmo *ocasião*, no qual os participantes desempenham certas atividades. Um desempenho que, para Goffman (1983, p. 23), é uma atividade de um determinado participante, em uma certa ocasião, que serve para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes. Na escola, alunos e professores (em conexão) desempenham determinadas atividades localizadas naquele contexto em situações de interação, influenciando e sendo influenciados pela ação do outro.

A interação social pode acontecer em diversos lugares ou estações, assim como a educação, mas na escola ela encontrou um formato privilegiado para ocorrer (alunos e professores em um mesmo espaço físico). Sendo assim, o formato da escola, a partir da sociedade moderna, pode ser entendido como um local que propiciou uma situação privilegiada para os atores que ali se encontravam – alunos e professores. Uma situação que determinou uma nova relação social, inédita, até o surgimento da escola tal qual a conhecemos na atualidade, a relação pedagógica (CANÁRIO, 2005, p. 63).

A construção histórica da escola moderna supõe [...] a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar. (CANÁRIO, 2005, p. 63).

A relação pedagógica, ainda segundo Canário (2005, p. 62), ao ser estabelecida, rompeu com os processos que até então eram dominantes, “os modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe)”. Com a implantação da escola enquanto uma instituição

³⁴ Os encontros são o fio condutor da interação social, a sucessão de envolvimentos com outros ordenados no âmbito do ciclo diário das atividades.” (GIDDENS, 2009, p. 84). Os encontros são caracterizados pela abertura, encerramento e alternância – aquele que fala e aquele que escuta – entre os envolvidos naquele encontro (GIDDENS, 2009, p. 85).

especializada para transmissão de conhecimentos que foi se fortalecendo e se estabelecendo concomitantemente com o crescimento da aceitação de uma sociedade moderna, surge a relação pedagógica que, para aquele período (meados dos séculos XVII/XVIII), poderia ser caracterizada como um encontro que envolvia alunos e professores em situação de copresença, em um local específico, a escola.

Contudo, a interação social que acontece naquele local (que é necessária e importante para o encontro entre as pessoas naquela instituição) não é o diferencial e nem o que caracteriza a escola. A interação social, assim como a relação educativa, acontece em diferentes locais (como já afirmamos em outras passagens deste texto). O fundamental e o diferencial da escola, enquanto um local que propicia um tipo específico de educação, é a relação pedagógica. Somente naquele local – ou através dele – é que tal relação existe e é caracterizada. No momento que a escola perde esta característica, do ponto de vista pedagógico, ela se torna um local de interação social como outro qualquer (um clube, uma igreja, um teatro, entre outros locais). A interação e a relação social na escola são importantes, mas podemos dizer que se encontram em um nível secundário, pois se o primeiro grande objetivo da escola, segundo Trindade (2009), é a apropriação de um patrimônio cultural, tal aquisição, dentro daquele espaço só é possível na relação pedagógica, uma das características principais da escola, item que aprofundaremos no próximo tópico.

3.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Temos ciência de que na escola, além dos docentes e discentes, existem diversas pessoas que atuam naquele espaço e se relacionam entre si: as que administram a instituição; as que cuidam da segurança; as que realizam a limpeza; as que fazem as refeições, entre tantas. Dê uma maneira ou de outra as ações dessas pessoas podem incidir sobre os acontecimentos que envolvem alunos e professores em uma relação específica, a relação pedagógica. Os professores e alunos oriundos de um meio externo à escola se encontram ali – na escola – e interagem. Nessa interação cada envolvido tem consigo *marcas* do meio externo que adentram os portões daquele estabelecimento, pois, como diz Retondar (2011, p. 414), os indivíduos “não chegam zerados à escola”.

Antes são portadores de uma história de vida, de desejos, de crenças e de sonhos que se manifestam por suas representações, pelo discurso oral e pelo discurso não-verbal. São as representações que fixam simbolicamente os indivíduos no mundo. (RETONDAR, 2011, p. 414).

Discentes e docentes, ao saírem da escola, levam consigo, para o mundo além dos muros da escola, marcas daquela interação específica que se somam às que já tinham e os acompanham por seus trajetos de vidas – tais marcas, as específicas da escola, podem ser pensadas como itens que acontecem estimulados pela relação pedagógica, uma característica da escola.

A relação pedagógica, no seu sentido íntimo e último, ultrapassa os limites das inter-relações culturais, sociais e comunicativas para se representar, ela mesma, na consciência futura de quem por ela foi fortemente tocada. (CARROLA, 2003, p. 267).

Para Carrola (2003), não são apenas os alunos que são influenciados pela representação de relação pedagógica, mas também os docentes que, assim como os discentes, entram nesse processo portando certas “representações das coisas do mundo” (p. 3), que, algumas vezes, entram em conflito no contato direto com seus alunos, exigindo uma nova maneira para repensar certos acontecimentos, tanto dentro como fora da escola. “A representação do mundo [...] e o da relação pedagógica, não são independentes dele nem das ações que os sujeitos exercem no mesmo” (CARROLA, 2003, p. 35). Os dois processos – a representação do mundo e a relação pedagógica – influenciam e são influenciados pelos agentes sociais que ora são alunos e professores (dentro da escola) e ora são cidadãos na sociedade, se é que podemos fazer tal divisão.³⁵

Um dos objetivos da própria relação pedagógica é propiciar condições, entre os sujeitos envolvidos naquela relação, para acontecer uma assunção. Uma assunção no sentido apresentado por Freire (2002, p. 42-51), ou seja, um assumir de maneira consciente e consequente, uma assunção que valoriza a individualidade e o coletivo, a identidade cultural pessoal e a identidade cultural do outro (uma forma de conexão com o mundo). Pois, para Freire (2002, p. 46), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”. Nesse sentido, um dos objetivos da relação pedagógica é:

³⁵ Esta divisão não é tão simples como aparenta ser. Sou professor/cidadão (ou vice-versa) estando na escola, ou no mercado, ou no estádio de futebol, ou no banco; ou seja, os valores estão imbricados em uma mesma pessoa – não há como separar o sujeito e dizer: aqui sou um professor, ali sou um cidadão.

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2002, p. 46).

Os envolvidos na relação pedagógica – aluno e professor –, de que trata Paulo Freire, devem, para aquele autor, estar sempre conectados com o seu próprio mundo, pois são seres do mundo e para o mundo. Mesmo quando as pessoas estão na escola (seja como aluno ou como professor), não estão desconectados do mundo como um todo. Talvez tal possibilidade, a de ter comportamentos diferentes em diferentes lugares (na escola sou uma pessoa, no mercado sou outra, com valores e posturas diferentes) – se é que é possível – esteja relacionada com o modelo de relação pedagógica instituído pela Modernidade, no qual alunos e professores tinham funções e posições determinadas rigorosamente.

Concordamos com Amado *et al.* (2009, p. 76) quando afirmam que o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos, que se assentava na transmissão do saber, criou um distanciamento entre professor e aluno. O professor dominava e transmitia um conhecimento, e o aluno deveria assimilar, sem interação e contextualização aquelas verdades ali postas – “verdades amparadas naquela escola num tempo de certezas” (CANÁRIO, 2005, p. 63). Tal modelo de relação pedagógica descartava toda uma questão de afetividade que entrelaça a relação professor-aluno e aluno-aluno, afetividade que, de acordo com Paulo Freire (2002, p. 25), está ligada diretamente com o respeito dos saberes dos educandos. Mas, mesmo com o distanciamento afetivo daquele período não podemos esquecer que ainda existia uma relação de conexão entre os envolvidos (uma *comunicação*),³⁶ talvez baixa, mas existia.

A comunicação na relação pedagógica pode ser pensada como uma situação que é inevitável mesmo quando existe um distanciamento afetivo, tal qual indicado no parágrafo anterior, ou mesmo quando um dos envolvidos – seja um aluno, alunos ou mesmo um professor – recusa-se a realizar uma interação de participação ativa – entendo a participação ativa como um envolvimento em que as partes realizam discussões verbais, produção de algum material teórico, entre outras possibilidades –, ainda assim existe uma comunicação que pressupõe um

³⁶ Watzlawick, Beavin, Jackson (1990, p. 46) apontam a comunicação como uma unidade de comportamento, e todo comportamento tem valor de mensagem.

envolvimento na relação (com maior ou menor profundidade). Podemos pensar, então, que a comunicação na relação pedagógica é inevitável no sentido apresentado por Watzlawick, Beavin, Jackson (1990), quando estes autores discutem os axiomas de comunicação e afirmam que todo comportamento, em uma situação de interação, tem valor de mensagem.³⁷

[...] se está aceito que todo comportamento, numa situação interacional tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe impossível *não* comunicar. Atividade ou inatividade, palavras ou silêncio, tudo possui um valor de mensagem; influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações e, portanto, também estão comunicando. Deve ficar claramente entendido que a mera ausência de falar ou de observar não constitui exceção ao que acabamos de dizer. (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1990, p. 44-45).

Como exemplo, esses autores indicam, entre outras possibilidades, uma situação em que um indivíduo se encontra em um balcão de lanchonete, rodeado por pessoas, mas tem o seu olhar fixo para frente. Para Watzlawick, Beavin, Jackson (1990, p. 45), esta pessoa está comunicando que não quer falar com ninguém e nem que falem com ela. Dentro dessa teoria, todo comportamento é uma forma de comunicação, mesmo quando o indivíduo não quer se comunicar, ainda assim transmite um sinal de comunicação. Como não existe, segundo esses autores, uma forma contrária ao comportamento (um não comportamento), não existe não comunicação. Refletindo tais apontamentos na relação pedagógica podemos dizer, amparado por essa teoria, que mesmo os integrantes ao se recusarem a se relacionar com os outros pressupõem um envolvimento, uma comunicação pela própria recusa de participar nesse processo, ou seja, existe uma inevitabilidade de comunicação na relação, pois desde que os envolvidos (professores e alunos) estejam mutuamente conscientes da presença uns dos outros, qualquer comportamento de um dos envolvidos afeta, de qualquer modo, o comportamento daqueles à sua volta.

Neste exemplo acima podemos dizer que existe, *inevitavelmente*, uma relação, mas não a pedagógica. Esta é diferente de uma outra, pois tem que ter um conectar específico para aquele encontro, ou seja, não basta os corpos estarem presentes e dando sinais de comunicação. Deve existir um objetivo educacional e

³⁷ A mensagem, para Watzlawick, Beavin, Jackson (1990, p. 46), é uma unidade comunicacional isolada e uma série de mensagens trocadas entre pessoas é o que os autores chamam de interação.

situações específicas para caracterizar aquele encontro, item que abordaremos no capítulo 5.

Ao pensarmos a escola como um contexto de interação social, na qual alunos e professores estão constantemente se comunicando, questionando e sendo questionados; construindo e desconstruindo caminhos; percebendo e lidando com diferenças existentes naquele ambiente; defrontando-se, constantemente, com dilemas morais, temos que ter consciência de que essas variáveis interferem na relação pedagógica, e cabe ao docente pensar e levar em considerações algumas variáveis na construção dessa relação, tais como: o que os alunos já conhecem sobre determinado assunto; como podem melhorar e aprofundar tais questões; como convivem ou veem o assunto ali tratado em sua realidade; entre outras.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2002, p. 26).

Parece-nos que, para avançarmos e nos aproximarmos de uma discussão sobre relação pedagógica mais próxima da teorização de Paulo Freire, é necessário romper com uma visão puramente sociológica de relação pedagógica, na qual a mesma pode ser percebida como uma ocasião social. As ocasiões sociais – compreendidas somente pelo olhar sociológico – podem ser reuniões sem afetividade em que os envolvidos sabem que aquele momento é diferenciado do dia a dia, e os agentes sociais ali presentes representam funções determinadas.

Em todas as sociedades existem ocasiões sociais que envolvem formas rituais de conduta e expressão oral, nas quais são fortes as sanções normativas que regulam o “desempenho correto”. Esses episódios são de ordinário regionalmente separados do resto da vida social e diferem desta especificamente por requererem homologia de desempenho de ocasião para ocasião. (GIDDENS, 2009, p. 148).

No entanto, tal apontamento sociológico indica para posições fixas e determinadas em que as sanções regulam o funcionamento daquela ocasião social e, até mesmo, restringem a afetividade em tal ocasião, sendo assim, dentro desta visão sociológica, os alunos devem, além de seguir as normas de uma conduta disciplinar, desempenhar as funções determinadas para serem alunos (assim como os professores), funções que podem estar especificadas com uma visão ultrapassada de uma “escola das certezas” ou mesmo, “das promessas” que,

segundo Canário (2005, p. 81), não existem mais, pois estamos em um período de incertezas, em que a escola ou a escolarização não garantem uma estabilidade social e/ou financeira.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de ‘um tempo de promessas’ para ‘um tempo de incertezas’. (CANÁRIO, 2007, p. 73).

Podemos visualizar a relação pedagógica, quando os envolvidos estiverem em uma situação de copresença (isto tem relação com a *educação como conectar*), como uma ocasião social. Não apenas como aquela apresentada por Giddens (2009, p. 83), mas uma ocasião social em transformação, na qual os envolvidos, em tal encontro, tenham possibilidades de interagir e, mesmo tendo funções determinadas – como aponta Giddens (2009) –, possam questionar as sanções normativas e reguladoras dessa ocasião, bem como as diversas sanções normativas de nossa sociedade, pois a escola e a relação pedagógica fazem parte de uma sociedade e estão em *transformação*. Dessa maneira, a escola e a relação pedagógica – como afirmamos na introdução desta tese – também são complexas, divergentes, heterogêneas e permeadas por diferentes identidades que devem ser aceitas naquele espaço (escola) e naquele processo.

[...] em vez de conceber a relação educativa sob forma de uma comunicação entre aluno e o docente, no meio da massa dos alunos da turma, e de a abordar, apenas, pelas categorias dos parceiros, ela é colocada actualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura. (POSTIC, 1990, p. 2).

Alunos e professores, em determinados momentos da relação pedagógica, estão naquela ocasião social com objetivos diferentes uns dos outros. Nem sempre os alunos estão dispostos a participar daquele encontro tal como os professores gostariam e, muitas vezes, os alunos desenvolvem, como diz Perrenoud (1995, p. 35), “estratégias defensivas e minimalistas” para alguns encontros com os professores. Os discentes investem “o menos possível nas atividades propriamente escolares, cultivando comportamentos conformistas” (PERRENOUD, 1995, p. 35).

As estratégias, pontuadas por Perrenoud (1995), acontecem em diferentes momentos da prática de uma relação pedagógica, inclusive nos momentos de uma avaliação formalizada – na qual os professores separam os alunos, proíbem contatos com seus pares e também o acesso a qualquer informação, seja de livros ou mesmo de suas próprias anotações. Nesta situação – uma avaliação formal de um currículo –, os docentes buscam identificar o que os discentes aprenderam de um determinado conteúdo e, com isso, os professores classificam os alunos mediante uma nota. Os estudantes sabem que tais momentos são importantes para seu sucesso ou fracasso escolar e conhecem as regras daquela relação. Mas nessa situação, como nos mostra Perrenoud (1995, p. 17), alguns alunos procuram utilizar “estratégias que garantam a sobrevivência” deles na escola.

O que é que o aluno pode fazer para sobreviver senão batota? Face à avaliação, fazer batota é, no sentido clássico, pedir “ajudas”, utilizar o trabalho dos outros, copiar, preparar-se só na véspera dos exames, munir-se de informações clandestinas. Ou muito simplesmente preparar-se de uma forma rápida e superficial, para conseguir iludir durante o tempo de uma prova ou exame. (PERRENOUD, 1995, p. 17-18).

Ao escrevermos sobre o conceito de *relação pedagógica*, não podemos teorizar imaginando uma relação que não seja concreta, ou seja, pensar que na escola e na relação pedagógica não aconteçam situações de conflitos em que os alunos utilizem de estratégias para sobreviverem em determinadas situações – tal qual aponta Perrenoud (1995). Mas, se os alunos utilizam estratégias, será que os professores também não se utilizam de outras para sobreviverem àquela relação? Será que a própria avaliação não é uma estratégia de sobrevivência de alguns docentes? Enfim, questões que indicam que a relação pedagógica é permeada de conflitos, conflitos aceitáveis partindo do pressuposto de que esta relação envolve diferentes indivíduos e que, em determinados momentos, os professores desprezam questões afetivas que poderiam amenizar – e não solucionar – tais situações. A afetividade, conforme Freire (2002, p. 159-160), também deve estar presente na relação pedagógica, já que para ser um bom professor, em uma prática educativa, não significa necessariamente que deva ser severo, frio e distante nas relações com os alunos.

De acordo com Freire (2002, 160), a afetividade que o docente demonstra na relação com o discente não pode interferir no cumprimento ético do dever de professor e no exercício de sua autoridade. Por exemplo, na avaliação de um

trabalho escolar, este não deve ser condicionado a um maior ou menor “bem querer” que o docente tenha pelo aluno ou aluna, mas pela responsabilidade e competência que o discente apresenta na execução dos combinados na prática educativa.

[...] é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 2002, p. 161).

A relação pedagógica, como já afirmamos, sofre várias influências e envolve diversos acontecimentos e desafios, desafios que podem incidir sobre o objetivo de uma educação escolar que, para Cosme e Trindade (2010, p. 27), é propiciar uma educação formal sistemática dos alunos e possibilitar aos discentes uma apropriação das *diversas singularidades* da sociedade em que vivem. A relação pedagógica não está isolada e “dissociada” – ou desconectada – das políticas da escola, de um sistema educacional (local, regional ou nacional) e mesmo da cultura da sociedade em que se encontra (TRINDADE, 2009, p. 45). Dessa maneira, a escola faz parte do mundo e o mundo faz parte da escola, influenciando diretamente nas coisas que acontecem na escola e, assim, também na relação pedagógica.

3.3.1 Alguns significados de relação pedagógica

Até então, neste capítulo, discutimos sobre educação, escola e relação pedagógica. Deste último tema, apresentamos o seu surgimento e algumas considerações embasadas em diferentes autores. Para darmos sequência ao nosso aprofundamento teórico, exploraremos, neste tópico, algumas possibilidades para entender as palavras *relação* e *pedagógica*, com o intuito de, após a exploração linguística, propor uma interpretação criativa para os termos estudados. Esta exploração e interpretação criativa podem auxiliar a desenvolver o conceito de *relação pedagógica*. Iniciaremos, nos próximos parágrafos, analisando o adjetivo, para, na sequência, realizar a análise do substantivo e finalizaremos este tópico apontando algumas possibilidades para compreendermos o significado dos termos analisados até então.

A expressão relação pedagógica é composta pela união de duas palavras, um substantivo feminino (*relação*) e um adjetivo (*pedagógica*), sendo que a última (o adjetivo) tem por função “expressar características, qualidades ou estados dos

seres" e se refere ao substantivo (FERREIRA, 2003, p. 167). Sendo assim, ao trocarmos o adjetivo teríamos a composição de outro termo: relação fraternal; relação homossexual; relação profissional, entre tantas possibilidades. Portanto, o termo que estamos analisando só existe, gramaticalmente, porque assim o adjetivo o caracteriza.

Tendo [...] como referência a linguagem corrente, verificamos igualmente que o substantivo relação raras vezes aparece isolado, aparecendo em geral acompanhado de um adjetivo que especifica a natureza dos elementos nela implicados. (ESTRELA, 2002, p. 33).

Nos tópicos anteriores, retratamos a relação pedagógica como um *encontro* que acontece, em princípio, na escola – mas não fica restrito a este espaço –, que tem como um de seus objetivos a educação escolar, ou seja, o adjetivo em questão – pedagógica – nos direciona para buscar um entendimento para o campo educacional. Se buscarmos uma definição para a palavra *pedagógica*, isto é, outras palavras que possam substituir o termo pesquisado, encontraremos que pedagógica ou pedagógico é “relativo ou próprio da pedagogia” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2162), enquanto pedagogia pode ser definida como um:

Corpo de doutrinas e conjunto de técnicas que visam à realização de um projeto educativo [...]. A pedagogia apresenta-se simultaneamente como uma filosofia, uma ciência, uma arte e uma técnica de educação. [...] cujo fim é controlar os processos de transmissão dos conhecimentos [...]. Trata de tudo aquilo que diz respeito não somente ao ensino, mas igualmente à educação. (THINES; LEMPEREUR, 1984, p. 696).

A palavra *pedagogia* também nos leva à palavra *pedagogo*, ou seja, uma “pessoa que emprega a pedagogia, que ensina; mestre, professor [...] aquele que tem a prática de ensinar [...] escravo que acompanhava as crianças à escola [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2162). Ao buscar a definição da palavra *pedagógica* chegamos até a palavra *pedagogia* e, posteriormente, na palavra *pedagogo*, e podemos perceber que todas podem ser *traduzidas* como algo que envolve um educador; um educando; um processo de formação; enfim, nos levam para o campo educacional.

Ao olharmos a composição gramatical da palavra *pedagogo* (que dá origem a todo o termo que estamos analisando), podemos perceber que é composta pelo elemento antepositivo *ped* e pospositivo *agogo*. O primeiro tem origem no verbo latim *peto* e pode ser traduzido, segundo Faria (1962, p. 743), como “lançar-se

sobre, atacar, dirigir-se para, tentar atingir, aproximar-se de, buscar, procurar, pedir, desejar”, entre outras possibilidades de traduções. Tais definições podem nos apontar – indiretamente – algumas possibilidades para compreensão do elemento antepositivo no adjetivo analisado, mas, ao olharmos a origem deste elemento pelo viés grego, o seu significado é percebido de maneira mais específica.

O elemento antepositivo *ped*, do latim *peto*, é derivado do elemento de composição grego *pais* ou *paidós*, que pode ser definido como “criança” (CUNHA, 2011, p. 484). Já o elemento pospositivo *agogo* é derivado do termo grego *agōgós*, e quer dizer “aquele que guia, que conduz” (CUNHA, 2011, p. 18). Aranha (2006), ao falar da educação ateniense, corrobora com o nosso apontamento sobre a origem do termo pedagogo:

A educação se iniciava aos 7 anos. A criança do sexo feminino permanecia no *gineceu*, local da casa onde as mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos, menos importantes em um mundo essencialmente masculino. Se fosse menino, desligava-se da autoridade materna para iniciar a alfabetização e a educação física e musical. Era sempre acompanhado por um escravo, conhecido como *pedagogo*. A palavra *paidagogos* significa literalmente “aquele que conduz a criança” (*pais*, *paidós*, “criança”; *agogós*, “que conduz”). (ARANHA, 2006, p. 65).

O pedagogo, na Grécia Antiga – como a composição etimológica sugere –, era um adulto que acompanhava e conduzia uma criança a um local onde receberia formação. Este adulto era “um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua” (MANACORDA, 2010, p. 66-67). Com o passar dos tempos, este escravo foi se “transformando no repetidor das lições e o mestre de boas maneiras” (ESTRELA, 2002, p. 35).

O elemento pospositivo *agógico* – presente na palavra masculina *pedagógico* e feminina *pedagógica* – é formado pela junção dos elementos gregos *agōgós* mais o sufixo *ico*; tal junção, que forma este elemento pospositivo, é responsável em formar os adjetivos derivados do termo *agōgós* e pode ser subentendida como “arte ou técnica ou prática” (CUNHA, 2011, p. 117). Por esses apontamentos etimológicos, podemos perceber por que as palavras de origem grega *pedagogia*, *pedagogo* e *pedagógica* podem ter os seus significados relacionados com o campo educacional e, por esse motivo, estão ligadas com a escola. Ao retornarmos as definições encontradas no dicionário que listamos no início deste subtópico (THINES; LEMPEREUR, 1984, p. 696), parece-nos, depois de

explorarmos a etimologia da palavra, que estão mais compreensíveis. Assim, a palavra que nomeava um escravo “com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação” (ARANHA, 2006, p. 67-68).

A palavra *pedagógica*, presente no termo que estamos investigando – relação pedagógica –, pode ser compreendida como um adjetivo que caracteriza o seu substantivo (relação) e, da pesquisa etimológica que realizamos, podemos entender que a palavra – apesar de encaminhar para uma possibilidade de compreensão que envolve técnicas, artes ou práticas específicas para uma determinada atividade e campo, o educacional – pode representar uma situação que está permeada por questões afetivas que entrelaçam o educador e o educando num ato de estar e cuidar do outro. Tal termo – pedagógico – foi instituído com a implantação da escola a partir da estruturação dela na sociedade moderna, e nos parece que é por esse motivo que o conceito – relação pedagógica – está fortemente ligado àquele espaço, mesmo que na atualidade extrapole o espaço da escola.

Resolvida a questão do adjetivo, ou melhor, criada uma possibilidade para entendermos o adjetivo (pois, como vimos, existem outras possibilidades para compreensão do termo), agora nos debruçaremos sobre o substantivo do termo relação pedagógica. Afinal, como podemos entender esse substantivo para posteriormente pensarmos no conceito de *relação pedagógica*?

Realizaremos com a palavra *relação* o mesmo procedimento que executamos com as outras que analisamos até então, ou seja, apontaremos algumas definições encontradas em dicionários e, posteriormente, apresentaremos uma pesquisa etimológica com o intuito de compreender o termo que estamos pesquisando.

Gramaticalmente a palavra *relação* é classificada como um substantivo feminino que, ao buscarmos uma definição (ou definições) no dicionário da Língua Portuguesa para realizar a tradução da palavra pesquisada por outras, encontramos as seguintes possibilidades:

1 ato de informar, de noticiar 2 consideração que resulta da comparação de dois ou mais objetos 3 lista que contém nomes de pessoas ou de coisas; rol, listagem 4 semelhança [...] 5 vinculação de alguma ordem entre pessoas, fatos ou coisas; ligação, conexão [...]. (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2420).

Ao pesquisarmos a definição em um dicionário de Ciências Humanas – partindo do pressuposto de que o termo que estamos pesquisando neste subtópico está ligado a um campo que envolve um tipo de relação que pode encontrar uma explicação na Sociologia (aluno-aluno, aluno-professor) –, Thines e Lempereur (1984, p. 798) indicam que uma relação é o “modo segundo o qual a existência de uma coisa está ligada a outra”, e que um ser, dentro de um dos vários tipos de relação,³⁸ pode estar conectado “com o outro em uma interdependência, onde qualquer modificação de uma variável que mantém tal conexão tem por consequência a modificação de todas as outras” (THINES; LEMPEREUR, 1984, p. 799), isto é, a ação de um indivíduo pode interferir na ação de um outro integrante da relação demonstrando uma conectividade entre os integrantes da relação.

Segundo Estrela (2002, p. 33), a palavra *relação* – desde a Roma Antiga – foi assumindo “diversas significações” tais como: narração, relato de inventos, conexão, ligação, contato, comércio, entre outras definições que, conforme essa autora, “não são mutuamente exclusivas e, pelo contrário, se podem articular entre si”. Mas, se as “diversas significações” podem se articular, como Estrela afirma, qual a origem desta palavra para proporcionar tal possibilidade de compreensão?

O termo *relação* vem do latim *relation*, *ōnis* que pode ser definido como “ação de levar de novo, relatório, deliberação, discussão, proposta, imputação, testemunho, narração” (FARIA, 1962, p. 855). A palavra latina *relation* é vinculada ao verbo latino *referre* (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2421) e este tem diversas possibilidades de definição, dentre as quais podemos citar:

[...] trazer de novo, tornar a levar. Entregar, restituir. Tornar a enviar, enviar, remeter, reenviar, devolver. Reproduzir, repetir, representar. Voltar. Responder, replicar. Referir, transcrever, conseguir, por, incluir. Recuar, retroceder. Levar para, apresentar [...]. (FARIA, 1962, p. 851).

Tais definições mostram a amplitude e a complexidade de compreensão do significado do termo que estamos analisando, mas podemos perceber que algumas definições nos dão pistas para entender o substantivo feminino *relação* (tais como: trazer de novo, repetir, retroceder, entre outras).

O substantivo *relação* é formado pelos elementos antepositivo *relac* e pospositivo *ação* (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2420). Para o elemento pospositivo

³⁸ Maia (2002, p. 314-319) apresenta seis tipos de relação: causal; de produção; de vizinhança; laboral; humana e social.

ação, realizamos seu estudo quando analisamos a palavra educação e, naquele tópico, apontamos, depois de apresentarmos as possibilidades de compreensão, que o elemento pospositivo *ação* pode indicar que algo será colocado em movimento, algo (um feito ou uma obra) será executado ou, neste caso, a própria relação que é dinâmica e está em movimento. Para compreendermos o elemento de composição antepositivo *relac* é necessário levar em consideração que sua raiz etimológica está vinculada ao termo latino *referre*, que é composto pelo prefixo latino *re*. Ao falar deste prefixo, Cunha (2011) aponta que ele:

[...] se documenta em numerosíssimos vocábulos portugueses, com as noções básicas de: (i) ‘volta, retorno, regresso’; *revogar* ‘voltar atrás, recuar’; (ii) ‘repetição, reiteração’: *recortar* ‘cortar repetidas vezes’; (iii) ‘oposição’: *reprovar* ‘não aprovar, opor-se a’ [...]. (CUNHA, 2011, p. 548).

Compreendemos que este prefixo (na composição de um entendimento para a palavra relação) não significa uma negação de uma ação, mas um regresso de alguma coisa, um retorno, um voltar para continuar executando alguma coisa. E, ao analisarmos as definições do outro elemento de composição da palavra latina *referre*, no caso do interpositivo *fer*, teremos outras possibilidades para compreender o substantivo que estamos pesquisando. Segundo Houaiss e Villar (2008, p. 1327), podemos utilizar como definição para este elemento latino interpositivo as seguintes possibilidades: “levar consigo, ganhar, alcançar, obter, tirar, retirar, tornar”, entre outras.

Diante do estudo apresentado para a palavra relação – pesquisando até a sua origem latina (*relation* e *referre*) – e analisando a composição dos elementos que formam a palavra, podemos retornar ao substantivo *relação* e visualizar uma possibilidade de compreensão para esta palavra que compõe a expressão relação pedagógica. A palavra relação,³⁹ então, pode ser pensada, entre tantas possibilidades, como um estar com outra pessoa – ou outras pessoas –, fisicamente ou não; um estar com outro conectado, vinculado, ligado e interdependente. Tal conexão acontece de maneira dinâmica, ou seja, a ação de um elemento interfere e incide sobre a ação do(s) outro(s), propiciando e provocando novas ações e exigindo uma troca constante de informações para realimentar o vínculo entre os conectados. Esta é uma entre tantas maneiras para compreender essa palavra, e tal

³⁹ E aqui já estamos pensando na palavra que compõe a expressão que estamos estudando, ou seja, relação pedagógica.

possibilidade nos fornece condições para refletirmos sobre o adjetivo e o substantivo que estamos estudando, ou seja, a expressão relação pedagógica.

Após realizar o estudo das palavras *relação* e *pedagógica*, podemos retornar ao termo que estamos pesquisando e propor uma possibilidade de compreensão para a expressão *relação pedagógica* amparada na exploração que realizamos nos tópicos anteriores. Este primeiro esclarecimento pretende apresentar uma possibilidade para compreendermos, inicialmente, a expressão que estamos analisando. Após a exploração teórica das palavras, podemos pensar a relação pedagógica como uma ação que propicia condições para os envolvidos em um grupo específico, constituído de professor e aluno (alunos), estarem um com o outro em uma relação entrelaçada por questões afetivas, na qual um dos implicados (professor) procura cuidar do outro (aluno) com o objetivo de propiciar avanços em determinadas potencialidades. O estar com o outro, próprio da relação pedagógica, é um estar conectado, vinculado, ligado e interdependente, de maneira dinâmica e específica, ou seja, a ação de um elemento interfere e incide sobre a ação do(s) outro(s), propiciando e provocando novas ações e exigindo uma troca constante de informações para realimentar o vínculo entre os conectados.

Quando citamos, no parágrafo anterior, que relação pedagógica pode ser pensada como uma interligação entre aquelas determinadas pessoas, estamos apontando a relação pedagógica como modo (particular e especial) de estar com outra pessoa – ou outras pessoas –, fisicamente (na escola, na sala de aula, ou em qualquer outro espaço) ou não (mesmo em casa, ou em qualquer outro lugar longe do encontro face a face, os envolvidos podem se manter conectados naquela relação, seja por meio dos diversos recursos tecnológicos existentes na atualidade; ou realizando as tarefas ou mesmo quando os docentes estão preparando as aulas). A ligação entre os integrantes pode ser executada entre aluno-aluno, aluno-alunos, alunos-alunos, aluno-professor, alunos-professor, alunos-professores ou mesmo aluno-professores. Pois, diante dos diversos tipos de escolas, na atualidade, não podemos dizer que existe um tipo de conexão padrão, no encontro entre discente(s) e docente(s), mas vários encontros possíveis na relação pedagógica; partindo do pressuposto de que a expressão só existe para retratar um encontro (complexo) que, em princípio, era pensado somente na escola.

Ao discutirmos questões sobre relação pedagógica, devemos ter ciência de que esta relação – de estar conectado de um modo especial e particular com o outro

– não é *perfeita*,⁴⁰ pelo contrário, podemos dizer, metaforicamente, que é *contaminada* por diversos vírus que prejudicam o *bom desempenho* daquela relação e manutenção da *conexão*. Além disso, é permeada de incertezas e desencontros, tal quando o aluno está fisicamente presente na relação, mas totalmente ausente de uma discussão, ou seja, sem sintonia e desconectado do professor e dos demais alunos. Também não podemos descartar que naquela dinâmica envolvendo professor e aluno (presencial ou não) existe uma relação de poder que incide sobre as ações dos envolvidos. Na *relação* será que o aluno está conectado com o professor? O professor está conectado, realmente, com o aluno? Enfim, não podemos esperar que tal *dinâmica* seja *perfeita* e idealizada do ponto de vista da escola como uma instituição social na qual existem diversas situações de conflito que dificultam a relação pedagógica.

O que apresentamos neste tópico, embasados pelos *insights* que fomos percebendo ao longo do capítulo, foi uma possibilidade para pensar a relação pedagógica pelo caminho teórico que percorremos até então, mas isso não significa que estamos nos afastando de uma relação pedagógica concreta (com as suas dificuldades e virtudes) para investirmos unicamente em uma *relação pedagógica* idealizada (também com suas virtudes e desafios). Estamos percorrendo caminhos que podem parecer ingênuos, mas estamos preocupados em manter a conexão com o mundo real, com a relação pedagógica real.

3.3.2 Relação pedagógica: algumas perspectivas teóricas

Após abstrair, no tópico anterior, uma possibilidade para entender a expressão relação pedagógica, neste tópico apresentaremos como alguns autores discutiram tal conceito. Iniciaremos com Teresa Estrela (2002), que apresenta duas possibilidades de pensar a relação pedagógica. Para essa pesquisadora, essa relação pode ser pensada em um sentido restrito (no espaço da sala de aula) ou em um sentido amplo (envolvendo a escola e os diversos indivíduos que ali circulam). Na sequência, traremos algumas colocações de Rui Trindade (2009), que discorda da divisão proposta por Estrela (2002). Para Trindade (2009), mesmo que a relação pedagógica aconteça, também, na sala de aula, não é possível realizar a divisão

⁴⁰ Se é que existe relação perfeita!

proposta por aquela autora, visto que os agentes e fatores externos à sala de aula não podem ser separados dos diversos acontecimentos que se destacam no interior daquele local – a sala de aula.

Trata-se de uma perspectiva que [...] nos obriga a compreender que a distinção proposta por M. T. Estrela é irrelevante porque não é esta distinção entre uma relação pedagógica em sentido restrito e uma relação pedagógica em sentido lato que importa valorizar, mas o modo como está relação se constrói através de uma confluência de factores de natureza diversa que se define em torno da sala de aula. (TRINDADE, 2009, p. 44).

Finalizaremos este tópico com algumas ponderações de Marcel Postic (1990) que, além de reafirmar algumas colocações teóricas de Rui Trindade (2009; 2012) sobre a relação pedagógica – que ele, Postic (1990), também chama de relação educativa –, apresenta uma discussão sobre aquele conceito sob o ponto de vista sociológico, no qual olha tal relação sob o reflexo dos aspectos culturais que incidem sobre a relação educativa; psicossociológico, no qual analisa a posição do professor e do aluno na relação pedagógica; e, através de uma visão psicanalítica, busca esclarecer como o comportamento dos indivíduos da relação pedagógica, na turma, entrelaçam e influenciam o seu funcionamento.

Estrela (2002, p. 36) indica que relação pedagógica “é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”. Tais resultados, e mesmo o contato interpessoal, ainda segundo Estrela (2002, p. 36), devem se “inscrever num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/assimilação”. Partindo do pressuposto, como já apresentamos nos tópicos anteriores, de que a relação pedagógica foi instituída para acontecer em princípio na escola, esta relação deveria, e ainda deve, estar atrelada a um saber da escola, saber este que é o “primeiro condicionante da relação pedagógica” (ESTRELA, 2002, p. 36).

Com relação a este condicionante – o saber –, concordamos com Estrela (2002), pois a relação pedagógica pode estar atrelada a um saber socialmente aceito e autorizado a ser repassado pela instituição escolar (saberes culturais e científicos próprios daquela instituição). Contudo, percebemos que a autora aponta para um tipo específico de contato na relação pedagógica – apesar de não especificar explicitamente –, um contato face a face (tanto na relação pedagógica que ela denomina em sentido restrito ou no sentido mais amplo).

Para aquela pesquisadora portuguesa, tal processo ocorre em um espaço específico (a escola) e, em sentido restrito, envolve “professor-aluno e aluno-professor dentro de situações pedagógicas” (ESTRELA, 2002, p. 36), ou seja, em “situações de copresença” (GIDDENS, 2009, p. 104). Para Maria Teresa Estrela, a relação pedagógica também pode ser entendida num sentido mais amplo, e tal compreensão envolveria todos os “intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais...” (ESTRELA, 2002, p. 36). Tal autora separa, para seus aprofundamentos teóricos, estas duas possibilidades de entender a relação pedagógica e, na sua obra citada neste texto, explora a possibilidade de uma relação pedagógica restrita, que acontece no interior de uma situação pedagógica, ou seja, na sala de aula.

O pesquisador Trindade (2009, p. 41), mesmo afirmando que relação pedagógica “é uma relação educativa que se constrói e se desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal” que existe na escola, indica que naquele espaço – a escola – extrapola a sala de aula mesmo sendo nesta, a sala, o local onde ocorre mais efetivamente a relação professor-aluno, aluno-aluno, e é também o local onde uma grande parte dos projetos de intervenções educacionais acontece. Isso não significa, para Trindade, que obrigatoriamente a relação pedagógica tenha que ocorrer somente no interior de uma sala de aula. E, mais ainda, esse autor discorda da divisão teórica que Estrela (2002) realiza para estudar a relação pedagógica, pois, para ele:

O que se passa numa sala de aula, do ponto de vista das relações que aí ocorrem e dos acontecimentos, vicissitudes e desafios que aí se colocam, não poderá ser dissociado das ideias dominantes do tempo em que vivemos, das políticas educativas que os governos adoptam ou dos acontecimentos exteriores às escolas que afectam as vidas dos professores e alunos. (TRINDADE, 2009, p. 43-44).

Rui Trindade não quer dizer, com essas afirmações, que o que devemos discutir na relação pedagógica é a influência de diferentes fatores naquele encontro, mas como os “atores sociais” (TRINDADE, 2009, p. 44) que ali estão (professores e alunos) se deixam afetar por tais interferências, ou seja, não é possível, para Trindade (2009), realizar uma divisão para estudar a relação pedagógica.

[...] uma sala de aula é um espaço bem mais amplo que aquele que os seus muros balizam e, por outro, é, igualmente, um espaço concreto que não resulta nem na somatória das histórias de vida e das experiências das pessoas que o habitam nem o comportamento destas pode ser deduzido de forma imediata dessas histórias de vida. (TRINDADE, 2009, p. 43).

Resumindo, não teria como estudar a relação pedagógica, segundo Rui Trindade (2009), sem perceber que as variáveis de uma relação, no sentido amplo, incidem e são essenciais sobre algumas dimensões sociais que acontecem na relação pedagógica, em sentido restrito. Dessa forma, uma não existe sem a outra e suas variáveis incidem e influenciam diretamente as diversas situações de uma relação pedagógica, isto é, para estudar esta não podemos isolar uma restrita de uma ampla visto que, segundo Trindade, só existe um tipo de relação pedagógica. Isto também foi destacado pelo francês Postic (1990), quando também argumentou sobre a influência de questões externas sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula.

[...] seria ilusório estudar a relação educativa restringindo-a às relações entre professor e aluno. Na vida da turma encontram-se presentes o conjunto de factores que agem sobre a escola. Qualquer papel, quer do docente, quer do aluno, faz parte de um sistema de funções interdependentes, em que os pais, bem como a administração, têm lugar. (POSTIC, 1990, p. 125).

Para Rui Trindade (2009), a relação pedagógica é uma relação entre pessoas que não tem como ser dissociada “nem das finalidades, nem dos constrangimentos [...] dessa relação no contexto específico que as escolas constituem” (TRINDADE, 2009, p. 9) – uma escola que não tem como ficar isolada e dissociada do mundo e nem das decisões que são externas à escola e que acabam influenciando, diretamente, aquele espaço, a sala de aula e a relação pedagógica.

A relação pedagógica [...] é entendida como um tipo de relação educativa que terá que ser obrigatoriamente abordada e entendida quer em função dos compromissos e das finalidades educativas que justificam a existência da Escola como espaço educativo e de socialização cultural no mundo e nas sociedades contemporâneas, quer em função do facto de ser a relação que ocorre de forma privilegiada nos, e por vezes, a partir dos espaços que as salas de aula constituem, entendidos [...] como espaços sistémicos. (TRINDADE, 2009, p. 55).

As salas pensadas como espaços sistémicos podem ser compreendidas como locais interligados com outros, enquanto espaço físico, ou mesmo com outros acontecimentos que as pessoas vivenciam em diferentes espaços e acabam

influenciando o que ocorre na sala de aula. A sala como espaço sistêmico também está ligada com as decisões tomadas por outros indivíduos externos àquele espaço que podem sugerir o que ali acontece (TRINDADE, 2009, p. 55). Fica explícito, ao explorar o texto de Trindade (2009), como este autor entende a relação pedagógica e como, para ele, as questões sociais influenciam na construção dessa relação. Item também apontado por Postic (1990):

As estruturas da instituição educativa, as ligações hierárquicas e funcionais introduzidas no estabelecimento influem na natureza das relações entre educadores e educandos. (POSTIC, 1990, p. 13).

A relação pedagógica está vinculada, segundo Trindade (2009, p. 120), a “uma problemática que terá que ser assumida como pertencente ao campo da reflexão sobre a Escola e os projetos de educação escolar”, isto é, a escola é percebida como um espaço de relações e ali, na escola, alguns projetos culturais relativos àquela instituição são estimulados a serem executados, não podendo, conforme Trindade, “dissociar o relacional do cultural” (TRINDADE, 2009, p. 122), tendo em vista que o primeiro – a dimensão relacional – está subordinado à dimensão cultural.

Trindade (2009, p. 56) também aponta quatro dimensões estruturantes da relação pedagógica. Dimensões que podem demonstrar, de acordo com esse autor, a relação pedagógica como um fenômeno educativo e diverso: a dimensão da autoridade; da ajuda; do afeto e do conflito. Sendo que a primeira, a dimensão da autoridade, incide e interfere diretamente sobre as outras, e é “o modo como se estabelecem as relações de poder” (TRINDADE, 2009, p. 59). O modo como se estabelece tal dimensão – que incide sob os conteúdos a serem apresentados, a metodologia, as avaliações e os meios de controle – permitirá a configuração e mesmo a articulação com as outras dimensões.

A dimensão da ajuda, como o próprio nome sugere, enfatiza o auxílio na relação pedagógica e pode assumir diferentes tipos de configuração; pode ser definida “como a dimensão através da qual se evidenciam as situações de tutoria, de orientação, de apoio ou de cooperação” (TRINDADE, 2009, p. 59). A dimensão do afeto “é a dimensão através da qual se evidencia [...] qual o estatuto que se atribui aos vínculos de tipo afetivo e emocional que professores e alunos vão estabelecendo entre si” (TRINDADE, 2009, p. 59). A dimensão do conflito é uma

dimensão que se caracteriza por não ser uma dimensão consensual, mas que está presente na relação pedagógica.

[...] pode ser entendida quer como a expressão de acontecimentos negativos que podem ocorrer nas escolas e nas salas de aulas, entendida como fonte de mal-estar e de incomodo, quer, ainda, como a expressão de acontecimentos inevitáveis que há que encarar como factos a gerir ou, então, como factos que tendem a ser abordados como etapas de um processo de relacionamento e de aprendizagem mais amplo. (TRINDADE, 2009, p. 59-60).

Tais dimensões, por suas características, contribuem para que a relação pedagógica possa se firmar como uma relação específica, isto é, uma relação pensada para um campo educativo e, pela complexidade de tais dimensões, não é possível, para Trindade, pensar tal relação limitada pela singularidade de um tipo de dimensão, ou seja, não existem relações pedagógicas que podem ser caracterizadas como relações de autoridade, de ajuda, de afeto ou de conflito, separadamente. Tal possibilidade – limitar a relação pedagógica por um tipo de dimensão –, para Trindade, é descartada porque a pluralidade das dimensões somadas é que caracteriza a relação pedagógica, não o contrário.

Apesar do pesquisador português Rui Trindade, na obra específica que estamos apresentando neste tópico (TRINDADE, 2009), não explorar com maior ênfase à possibilidade da relação pedagógica extrapolar e acontecer fora da sala de aula e, mesmo, da escola, em algumas passagens daquele texto o autor destaca esta possibilidade, seja diretamente ou em passagens sutis do seu texto, como podemos perceber neste trecho: “[...] uma relação pedagógica terá que ser compreendida em função das relações que os actores educativos estabelecem entre si, numa sala de aula ou a partir de uma sala de aula [...].” (TRINDADE, 2009, p. 57).

Podemos perceber, então, que Trindade indica que a relação pedagógica, apesar de ter sua ligação direta com a escola e com a sala de aula, também poderá ocorrer *a partir de uma sala aula*, ou seja, ela pode extrapolar aquele espaço. Tal possibilidade também pode ser percebida na obra de Postic (1990, p. 2), quando este autor nos apresenta, por exemplo, que “a relação educativa [...] é colocada atualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura”, portanto, para Postic, a relação pedagógica – que o autor chama de relação educativa – deve ser pensada sobre outras

possibilidades que também podem extrapolar a sala de aula, pois deve ser pensada de maneiras “mais vastas” e, se podemos ampliar o entendimento dessa relação, podemos entender que esta também pode ocorrer fora dos muros da escola.

Para que o vínculo na relação pedagógica seja estendido para além dos muros da escola, mas, ainda assim, conectado com essa relação e com o saber daquele espaço (a escola e a sala de aula), muito mais importante do que a influência do professor sobre o aluno (a questão da autoridade) é a importância, conforme Postic, da adesão dos envolvidos na relação com o ato educativo – que é “a intenção formadora em relação a um dos parceiros da interacção” (POSTIC, 1990, p. 9), é, então, o ato de ensinar, no qual, consentidamente, uma pessoa, o professor, influencia o futuro de uma outra, o aluno. O ato educativo pode ser percebido como “uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado” (POSTIC, 1990, p. 10), e este ato deve suscitar o desejo de *transformar* um outro e mantê-lo conectado com a relação pedagógica.

Para ter influência sobre o educando, o acto educativo tem necessidade de encontrar uma adesão, uma aceitação temporária da relação; mas para se prolongar no tempo e atingir a sua finalidade fundamental, deve provocar nele o entusiasmo da pesquisa autónoma e fazer nascer um movimento crítico. [...] O acto educativo responde às suas exigências internas quando leva o indivíduo educado a definir a lei que impõe a si próprio e a organizar a sua actuação, quando o ajuda, numa perspectiva temporal, a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento. (POSTIC, 1990, p. 11).

O ato educativo é, para Postic (1990, p.11), um item de suma importância para a relação pedagógica, pois são “nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura”. E o educador, ainda de acordo com Postic (1990), é responsável, no ato educativo, por determinar a dinâmica das relações, seja facilitando, estruturando ou mesmo dificultando as relações que no ato educativo acontecem. Entre estas relações encontra-se a relação pedagógica, que pode ser pensada, segundo Postic, como:

[...] o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história. (POSTIC, 1990, p. 11).

A relação educativa, para Postic, não pode ser desvinculada dos aspectos institucionais da escola – que está ligada a uma determinada sociedade; assim como as características cognitivas devem apresentar um desenvolvimento planejado, e as afetivas não podem ser desprendidas das histórias de vida dos envolvidos na relação. Postic (1990) também pontua, levando em consideração que a relação pedagógica ao ser instituída estava vinculada diretamente ao espaço físico da escola, que:

[...] a relação pedagógica estabelece-se por trabalho escolar, definido por programas que contêm objetivos explícitos, efectuado no respeito pelas modalidades fixadas pelas instruções ou circulares oficiais, num meio arquitectural específico, segundo o ritual da utilização do tempo. (POSTIC, 1990, p. 12).

Esta afirmação nos indica que, dependendo da instituição, teremos um tipo de relação educativa, pois esta não é única e predeterminada, pelo contrário. Está vinculada, além do tipo de população escolar, à cultura institucional que vai exigir um tipo de relação pedagógica. Sendo assim, é mais coerente falar de relações pedagógicas, tendo em vista que tal situação pode ser diferente de professor para professor na mesma turma, ou de uma sala para outra – no mesmo estabelecimento de ensino –, e totalmente diferente de uma escola para outra (partindo do pressuposto de que as escolas estão inseridas em diferentes comunidades que apresentam diferentes necessidades e exigências). Item também destacado por Postic (1990, p. 125), quando afirma que:

[...] as relações no interior da escola são afectadas pela natureza das relações na sociedade. Constatata-se isso nos Estados Unidos na questão das relações entre Negros e Brancos que se repercutem na escola; em França, o facto seria observável nas turmas em que as crianças de uma cidade vivem lado a lado com uma minoria ou maioria de filhos de trabalhadores imigrados. (POSTIC, 1990, p. 125).

Todavia, assumindo que existem diferentes relações pedagógicas, algumas características se entrelaçam a todas como, por exemplo: o contato entre os integrantes (professor-aluno, aluno-aluno, professor-alunos) e a mediação por um saber, saber que oscila de um ato educativo para outro. Postic ainda afirma, em outra passagem de sua obra, que a relação educativa “é a ocasião para uma evolução conjunta através de uma acção do educador sobre o jovem e do jovem sobre o educador” (POSTIC, 1990, p. 227). Na relação pedagógica os envolvidos,

alunos e professores, além de realizarem transformações no outro, também transformam a si mesmos durante aquele evento. A palavra transformação, conforme Postic, deve ser percebida no seu sentido etimológico, isto é, como uma “passagem de um estado para outro mais elaborado” (POSTIC, 1990, p. 12). Dessa maneira, os envolvidos neste processo, segundo esta colocação de Postic, ao estarem na relação pedagógica mantêm uma conectividade com o outro que pode desencadear uma possibilidade de transformação nos participantes: “educador e educando, educandos entre si, aproximam-se, situam-se, afastam-se” (POSTIC, 1990, p. 11), e, ao afastarem-se, mas ainda estarem conectados, podem se transformar.

Podemos concluir o presente tópico afirmando que, em comum, os autores apontam que relação pedagógica acontece *na e a partir da escola*; envolve alunos e professores em contexto de interação; tem objetivos específicos e sofre influência de diversos espaços e pessoas externas à sala de aula e à escola (mesmo Teresa Estrela propondo a divisão entre relação pedagógica restrita e ampla). Também podemos dizer que a relação pedagógica, além de ser uma relação de engajamento e transformação, é mediada por um saber, saber este que é o primeiro condicionante da relação pedagógica que, mesmo sendo diferente de um local para outro (ou mesmo de um professor para outro ou de uma sala para outra), mantém algumas características que, ainda assim, não podem ser percebidas de maneira singular, ou seja, a relação pedagógica deve ser pensada como uma conexão de diversos fatores que a caracterizam, fatores que Rui Trindade (2009) pontua como dimensões estruturantes.

3.3.3 Análise da exploração teórica

Amparado na pesquisa teórica realizada neste capítulo – o qual iniciamos escrevendo sobre educação, na sequência sobre a escola e finalizamos discutindo sobre o conceito de relação pedagógica –, constatamos, primeiramente, a complexidade do conceito de educação. No tópico intitulado “Quais os fins da educação?”, investigamos, para compreendermos o termo, a sua definição; a evolução e a composição da palavra; bem como realizamos uma pesquisa histórica para perceber uma ideia em sua etimologia. Desse modo, entendemos a *educação como um conectar*, sendo que o aprendizado resultante desta ação, ou deste

processo (a própria educação) – que engloba determinados métodos –, tem como objetivo preparar um indivíduo (ou si mesmo) para uma situação específica. A *educação como um conectar* pode acontecer em vários locais, mas na escola ela deve (ou deveria) ser desenvolvida para além de formatar ou treinar as pessoas, deve propiciar condições para o crescimento dos educandos como seres do mundo que, além de estarem inseridos, estão interagindo e interferindo no mundo e com o mundo. Este primeiro *insight* – a *educação como um conectar* – explícita ou implicitamente esteve presente no restante do texto direcionando outras expressões criativas.

Neste capítulo também apontamos que a escola não é, ou não deveria ser, uma estação ou um lugar onde as pessoas passam sem realizar alguma interação, mas um espaço no qual diferentes pessoas (alunos e professores) se encontram e realizam uma influência recíproca que interfere nas ações uns dos outros. Uma influência que – ao contrário de uma interação social ou mesmo de diferentes tipos de educação que podem acontecer em diversos locais – só acontece naquele ou através daquele local, ou seja, é *na e através da escola* que encontramos a relação pedagógica. Uma relação que modificou, após a estruturação da escola tal qual a conhecemos, o encontro de um aluno com um professor para o encontro de vários alunos com um professor.

Para compreender a complexidade que envolve a expressão relação pedagógica – um dos objetivos propostos para o capítulo – apresentamos, além de um levantamento de algumas ponderações de teóricos que escreveram sobre tal conceito, uma pesquisa etimológica das palavras que compõem a expressão relação pedagógica. Iniciamos indicando o significado gramatical das palavras (*relação* como um substantivo, e *pedagógica* como um adjetivo) e fomos até a divisão dos elementos que compõem cada vocábulo. Ao realizarmos tal averiguação, defrontamo-nos com diversas possibilidades para pensar, além das palavras, o próprio significado de relação pedagógica. Na investigação etimológica, apontamos que a palavra *pedagógica* pode ser compreendida, entre tantas possibilidades, como um adjetivo que caracteriza o seu substantivo (relação) que pode representar *uma situação que está permeada por questões afetivas que entrelaçam o educador e o educando num ato de estar e cuidar do outro*. Entendemos a palavra *relação* – pensando por um viés criativo – como modo, particular e especial, de estar com outra pessoa (ou pessoas) – fisicamente ou não – conectado, vinculado, ligado e

interdependente. Após esta primeira aproximação com a expressão relação pedagógica e de apresentarmos uma maneira para pensá-la, vista naquele tópico, expusemos algumas reflexões embasados por alguns teóricos.

Ao pesquisarmos o que alguns teóricos escreveram sobre o conceito de relação pedagógica, percebemos ponderações significativas que mostram a relevância de seus apontamentos para o estudo desse conceito. Ponderações que nos apontam, tal como mostra Carrola (2003, p. 3), que não são apenas os alunos que são influenciados pela representação daquela *relação*, mas também os professores que, ao estarem conectados com os alunos, na relação pedagógica, reveem suas representações de mundo e adaptam-se para aquele momento e, ao saírem dessa conexão, levam consigo, assim como os alunos, uma marca dessa relação, algo novo, isto é, um novo tipo de representação para fora dos muros de uma relação pedagógica. Isso nos parece relacionado com o que afirma Freire (2002, p. 31), quando este autor assevera que os envolvidos na relação pedagógica devem sair desse processo portando novas possibilidades de ver o mundo, pois os alunos e alunas são seres do mundo e para o mundo, que influenciam e são influenciados pelo local onde se encontram.

Postic (1990, p. 12) utiliza a palavra *transformação* – no seu sentido etimológico (passagem de um estado para outro mais elaborado) – para retratar a situação apontada no parágrafo anterior. Para esse autor, quando os indivíduos afastam-se da relação pedagógica, transformam-se, pois, professor(es) e alunos educam-se entre si, transformando um ao outro. Podemos pensar, então, pelos apontamentos de Postic, que, enquanto alunos e professores estão conectados, eles não se *transformam*, talvez se recarreguem naquele processo de *conexão* como em um estado de suspensão ou encubação, mas segundo este *insight* – a passagem de um estado para outro mais elaborado – a *transformação* só ocorre quando os envolvidos não estão mais conectados, e é aí, quando estão desconectados, que o efeito dos professores sobre os alunos e vice-versa se apresenta – a transformação, a evolução de um estado para outro, tudo isso só acontece quando os envolvidos encontram-se, então, em outra conexão.

Podemos dizer que os autores explorados neste capítulo indicam a relação pedagógica como uma situação de interação social entre determinadas pessoas (professores e alunos) que se encontram na escola; uma relação interdependente (inclusive dos locais de onde os envolvidos estão inseridos socialmente), na qual os

docentes utilizam-se de diferentes estratégias com o intuito de realizar e manter um aprendizado intermediado por um saber institucionalizado. Também podemos afirmar que uma relação pedagógica que mantém somente aquelas características instituídas nos séculos XVII e XVIII (um encontro face a face entre professor e alunos em uma sala de aula) não atende as expectativas da educação do século XXI. Um período permeado por diferentes identidades e de novas tecnologias que adentram, cada vez mais, as casas, as escolas, as salas de aula e a relação pedagógica (de maneira irreversível). Se mantivermos a mesma concepção de relação pedagógica, tal qual já foi compreendida em outros períodos, esta não conseguirá comprometer os envolvidos num processo de conexão em que cada um descobre o outro e, ao mesmo tempo, se descobre e se transforma, para um mundo que, cada vez mais, encontra-se conectado e em transformação.

No transcorrer deste capítulo realizamos alguns apontamentos nos quais indicamos algumas características que permeiam o conceito de relação pedagógica. Dentre as quais podemos citar, entre outras possibilidades, que os envolvidos têm funções definidas; interagem, em princípio, em um local específico; existe uma conexão entre os participantes e uma influência recíproca nas ações e reações dos integrantes que entram com uma expectativa na relação pedagógica e saem com uma visão, às vezes, distinta daquele encontro, um encontro no qual existem diferentes situações de conflitos que interferem no andamento da relação pedagógica.

Tais características nos levaram a explorar outro conceito, o conceito de *jogar* – a ação de um jogo –, que também realça alguns dos componentes que listamos no parágrafo anterior. Em tal conceito percebemos possibilidades para entender algumas situações que ocorrem na relação pedagógica. Se o *jogo*, segundo Huizinga (1999), possui uma dimensão fixa, objetiva, com regras próprias, tempo limitado, espaço demarcado, ocorrendo na mais absoluta seriedade, o *jogar* deste evento, deste jogo, só acontece com propriedades subjetivas, tais como: liberdade; correr o risco; consciência de que apenas após ter jogado será conhecido o prazer de tal prática. Tais subjetividades, quando pensamos o conceito de *relação pedagógica* como um *jogar*, também estão presentes.

No jogar de um evento – assim como na relação pedagógica – os envolvidos sabem que aquela atividade é diferenciada do cotidiano; que tal prática tem um local e um tempo determinado para acontecer; que nesse jogar existe uma gramática

específica, que cria ordem e é ordem, e que todos colocam algo em jogo e colocam-se em jogo. O jogar, então, é um conceito envolto de expectativas que podem gerar, além de sentimentos de tensão, uma doação para determinada atividade, pois, como afirma Marcellino (1991, p. 62), “jogar significa colocar algo em jogo, e assim, colocar-se em jogo”. Por estas e outras possibilidades notamos que poderíamos utilizar o conceito de jogar em nossa tese para auxiliar no desenvolvimento do conceito de relação pedagógica.

Por meio da pesquisa realizada neste capítulo, percebemos nos autores investigados que podemos avançar o conceito de relação pedagógica. Avançar no sentido de propor um Desenvolvimento Conceitual que possa ampliar a compreensão de relação pedagógica e, para isso, buscaremos um respaldo teórico que nos auxilie no desenvolvimento que estamos propondo. Sendo assim, no próximo capítulo, exploraremos o conceito de *jogar* como um elemento gerador de *metalinguagem* para auxiliar na interpretação e desenvolvimento de um conceito de *relação pedagógica* que absorva e vincule as diversas situações e características que acontecem na educação escolar atual. Uma educação com uma dinâmica diferente de outros tempos que, além de estar envolta por diversas situações de conflitos e pelo distanciamento das pessoas, também está imbricada com as novas tecnologias, que exigem uma nova percepção do que é relação pedagógica.

4 UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE JOGAR

O conceito de *jogar* que exploraremos neste capítulo será utilizado como um elemento gerador de metalinguagem para auxiliar na interpretação e no desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*. A metalinguagem é um artifício linguístico da semântica que pode ser utilizado para realizar uma explicação literária sobre si mesma (CANÇADO, 2012, p. 21). Podemos citar, como exemplo, a utilização da Língua Portuguesa para explicar conteúdos da Língua Portuguesa. Neste caso, usa-se um código em questão (a Língua Portuguesa) para explicar o próprio código. A Língua Portuguesa, nesse exemplo, é a língua-objeto (ou o objeto de estudo), e a metalinguagem é a explicação a ser desenvolvida em português. Cançado (2012) ainda cita outro exemplo no qual a Matemática pode ser usada como metalinguagem para explicitar a Física. Nessa outra situação, o “objeto de estudo da Física é o fenômeno físico, e a metalinguagem para descrevê-la pode ser a Matemática” (CANÇADO, 2012, p. 21).

Neste capítulo, ao explorarmos teoricamente o conceito de jogar, abstrairemos elementos criativos e metafóricos, ou seja, ideias metafóricas que, como metalinguagem, serão utilizadas como recursos interpretativos para entender algumas características do conceito de relação pedagógica e também para realizar o desenvolvimento do conceito que estamos propondo nesta tese. Dessa maneira, retomando os apontamentos de Cançado (2012), podemos dizer que o objeto de estudo em análise neste capítulo é o *jogar* enquanto um processo, ação e significação; um elemento conceitual gerador de metalinguagem que pode explicitar algumas características da relação pedagógica. Portanto, estamos presumindo que é possível estender uma compreensão criativa do conceito de *jogar* para esclarecer a ideia de *relação pedagógica* entre professores e alunos.

Além de apresentarmos possibilidades de compreensão para o significado do conceito de jogar, neste capítulo também traremos algumas referências que discutem direta ou indiretamente tal conceito. Sendo assim, no transcorrer deste capítulo, além de discutirmos o conceito de jogar dentro de cada referência, também apontaremos os motivos pelos quais utilizaremos as teorizações sobre o conceito de *jogar*, do alemão Gadamer (1990), para auxiliar na expansão da leitura e da fundamentação teórica a ser utilizada no Desenvolvimento Conceitual de *relação pedagógica* (que concretizaremos no capítulo seguinte).

Varanda (2007), pesquisadora portuguesa, publicou um artigo na área de Teologia no qual utilizou “o jogo como categoria para pensar a criação” (p. 142). Esta estudiosa lusitana emprega a ideia de jogo como uma metáfora para, em vez de pensar a relação pedagógica – como fazemos –, entender a criação. Dessa maneira, para Isabel Varanda, a *criação pode ser analisada como um jogar*. Com este exemplo queremos destacar que a intenção de Varanda (2007) – em investigar um conceito para entender outro – mostra que outro investigador (com objetivo e combinações de elementos diferentes) já utilizou a metáfora como forma de alavancar uma investigação. Por conseguinte, a estratégia que estamos utilizando neste capítulo não é inédita e pode ser encontrada em outros trabalhos acadêmicos e não apenas da área de Educação.

Para desenvolver o presente capítulo, organizamos o texto da seguinte maneira: iniciamos pela compreensão do termo jogar, analisando a palavra para, por meio da etimologia, encontrar possibilidades para explorar ideias que possam ser associadas ao termo e, consequentemente, ao conceito de jogar. Com a pesquisa etimológica não pretendemos revelar ou desvendar um conceito de jogar, mas, ao explorar um sentido que a palavra pode sugerir, ampliamos a nossa compreensão que poderá servir de base para uma reflexão sobre o conceito de jogar. No segundo tópico – “O jogar sob diferentes olhares” – apresentamos como alguns autores utilizaram-se do conceito de jogar em seus aprofundamentos teóricos. Na conclusão do capítulo, realizamos a conexão dos tópicos, retomamos os objetivos propostos para este capítulo e apontamos por que necessitaremos utilizar o Desenvolvimento Conceitual para ampliarmos a compreensão do conceito de relação pedagógica.

4.1 POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO PARA O TERMO JOGAR

Ao iniciarmos nossa pesquisa sobre o termo jogar, deparamo-nos com várias possibilidades de definições e mesmo de compreensões para esta palavra. Notamos como esse termo é polissêmico e está atrelado a uma ampla gama de significações que dependem do contexto no qual o termo está inserido para apresentar um determinado significado. Tal constatação também foi identificada por Brougère (1998), quando explorou o conceito de jogo, e nos parece que um dos apontamentos desse autor retrata, também, as dificuldades para compreendermos o termo jogar, pois o substantivo (jogo) e o verbo (jogar) estão ligados:

Não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua. A língua usual, utilizada tal qual pela maioria dos autores, lega-nos um termo que deverá ser investido, analisado e compreendido em seu próprio funcionamento. Basta considerar a diversidade dos fenômenos denominados “jogo”, mesmo sem evocar os empregos derivados ou metafóricos (tal como o jogo de uma engrenagem). O que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões pretos e brancos em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocabulário é o mesmo. (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Cientes, então, dessa polissemia, não pretendemos, neste tópico e capítulo, esgotar todas as possibilidades de compreensão para o termo jogar, tendo em vista que este pode ter diversas maneiras de ser entendido e com diferentes significados, mas sim apontar alguns indícios para que possamos apresentar uma possibilidade de compreensão de um significado para o termo jogar que nos auxilie, no transcorrer de nossa tese, na realização do desdobramento do conceito de relação pedagógica. Nesse sentido, a análise aqui proposta se faz necessária.

Desse modo, optamos em explorar o conceito de *jogar* e não o de *jogo*, pois o primeiro – como será evidenciado no transcorrer deste tópico – pode ser percebido como uma experiência, um processo; enquanto o segundo é o evento propriamente dito. Quando nos deparamos, por exemplo, com duas pessoas jogando xadrez, temos o evento, o jogo de xadrez (com uma gramática específica: com suas regras; número de peças e tudo mais que caracteriza aquele jogo); já a maneira como os jogadores realizam as diversas estratégias para moverem as peças no tabuleiro, com o intuito de capturar peças e vencer aquele evento, é o *jogar*, ou seja, um processo ou uma experiência, e é este processo que estamos interessados em pesquisar e utilizar em nossa tese.

A palavra jogar, gramaticalmente, é classificada como verbo e, ao buscar algumas definições para tal palavra, encontramos as seguintes possibilidades:

1 divertir-se, entreter-se com um jogo qualquer (jogar xadrez, cartas, videogames) 2 praticar (desporto) 3 praticar um jogo de azar (cartas, dados, roleta etc.) apostando dinheiro ou valores ou não 4 apostar (algo) em jogo de azar [...] 7 expor à sorte; aventurar; arriscar [...] 8 fazer opção, marcar preferência; investir [...] 9 usar habilmente, tirar partido; basear-se [...] 10 manejar com destreza ou segundo às regras; lutar [...] 11 mover; agitar; oscilar [...] 13 realizar movimentos; trabalhar, funcionar [...] 14 deslocar (algo) pelo ar (até determinado ponto), usando força muscular ou alguma arma; atirar, arremessar, disparar [...] 16 juntar (-se) harmonicamente; ajustar (-se); combinar (-se) [...]. (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 1685).

As definições, como nos apontou Wilson (2005, p. 63), não expressam o significado de um conceito, simplesmente proporcionam uma maneira de substituir uma palavra por outra – ou outras – isto é, nos dão uma tradução. Ao olhar os sinônimos acima, podemos perceber que existem diversas possibilidades de traduções para a palavra jogar. Analisando tais possibilidades de tradução, notamos que a palavra jogar está relacionada com um processo, com um deslocar ou mesmo com um fazer algo (como lutar). As definições nos dão pistas que este verbo indica que o seu significado nos encaminha para uma ação, um processo, algo dinâmico (metaforicamente ou não), e esta seria uma primeira aproximação, superficial, de uma ideia do conceito de jogar.

O elemento de composição antepositivo *jog*, presente no verbo jogar, vem do verbo latim *jocor*, que pode ser traduzido, além de jogar, como “gracejar, zombar, brincar, simular” (FARIA, 1962, p. 534). Esse elemento antepositivo além de compor o verbo jogar também compõe o substantivo jogo (do latim *jocus*), que pode ser definido como “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras” (CUNHA, 2010, p. 374). Tais definições, pesquisadas na origem latina, podem nos explicar por que o jogar pode ser entendido como algo relacionado com práticas de brincadeiras, divertimentos ou mesmo como um passatempo. E, por esse motivo, o jogar pode ser visto como algo lúdico, tendo assim sua raiz latina ligada à palavra *ludus* que, além de brincadeira e divertimento, pode ser definida também como “jogos de caráter oficial ou religioso, jogos públicos, escola e ou representações teatrais” (FARIA, 1962, p. 574).

O jogar, pelas colocações acima – pesquisadas na origem latina –, estaria relacionado com brincar, divertir-se, representar, aprender, entre outras possibilidades ligadas ao contexto de uma Roma Antiga. Um contexto que, segundo Brougère (1998), valorizava, além das encenações teatrais nas quais as pessoas zombavam de alguém – caricaturavam alguma pessoa (e por isso, jogar também pode ser definido como zombar) –, os jogos entre gladiadores (ou as lutas) e, para jogar, aqueles gladiadores treinavam. Desse modo, a escola, que é uma das possibilidades de definição de *ludus*, também era o local de treinamento de gladiadores, onde realizavam os exercícios de preparação para jogar. Sendo assim, podemos pensar que a escola que preparava os alunos por meio de exercícios, de treinamentos, de repetições, de simulações das atividades do dia a dia, entre outras atividades, era a mesma – pela definição de *ludus* – que preparava e treinava os

gladiadores para realizar um jogar específico daquele período. Jogar bem era, para os gladiadores, sobreviver aos encontros nas arenas de lutas.

Aparece assim o sentido geral de treinamento, de exercício, de simulacro, que se desenvolve ao lado do jogo e do exercício escolar. Os dois sentidos derivam do mesmo sentido geral. Vê-se um jogo nessa atividade, mas, enquanto tal, ela reproduz os gestos da realidade, servindo naturalmente para ensinar a fazer esses gestos e para regulá-los, e o jogo se torna treinamento e exercício. A mesma palavra representa portanto a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos, a escola onde se instruem os gladiadores [...], onde o simulacro de combate termina, aliás, por um combate real. (BROUGÈRE, 1998, p. 36-37).

Ao contrário da Grécia Antiga, onde as pessoas livres participavam dos jogos, na Roma Antiga “os jogos atléticos são efetuados por escravos para espectadores” (BROUGÈRE, 1998, p. 36), e estes, os espectadores, ao assistirem aos jogos, divertiam-se naqueles eventos públicos e oficiais, tendo em vista que, na maioria das vezes, quem os organizava era o próprio Império. Além de espetáculos, representações e simulacros da vida dos antigos gregos, os jogos também eram percebidos como rituais religiosos em que deuses eram homenageados.

O jogo é certamente um espetáculo, mas nem por isso se deve esquecer que é [...] um fato religioso, um ato oferecido aos deuses como um presente. Como qualquer rito, deve ser feito no respeito escrupuloso às regras, senão deve ser recomeçado. O espectador romano encontra-se assim no lugar do deus. No mesmo movimento, aquele que financia os jogos oferece alegria e relaxamento aos homens e ao deus. (BROUGÈRE, 1998, p. 36).

Se o jogar, na Roma Antiga, era definido também como divertir, esta tradução estava relacionada às ações das crianças que brincavam com determinadas atividades; ou a quem assistia aos espetáculos; ou ainda a quem zombava de alguém ou de alguma situação nas representações. O jogar dos gladiadores não nos parece que era divertido e sem compromisso. Pelo contrário, mesmo sendo uma atividade simulada, uma representação de momentos épicos dos romanos, para os seus praticantes era uma atividade séria, com treinamentos prévios, regras rigorosas e com objetivos bem determinados, ou seja, jogar para os gladiadores romanos além de divertir os espectadores era lutar. Estas são algumas das possibilidades de definição do jogar na Roma Antiga. Mas será que na antiga Grécia, onde vários eventos oficiais eram praticados – eventos e jogos que influenciaram também os jogos na Roma Antiga e mesmo os Jogos Olímpicos Modernos –, encontraremos mais pistas para entender o conceito de jogar?

A primeira pista nos encaminha para entender o jogar, na Grécia Antiga, como um ritual, pois “vários eram os jogos realizados na Grécia Antiga, todos eles em um período quadrienal, em diferentes cidades” (RUBIO, 2001, p. 112), que aconteciam para homenagear os deuses gregos.

Os jogos Pan-Helênicos, denominação de quatro grandes competições – Jogos Olímpicos, Píticos, Ístmicos e Nemeus – eram realizados para celebrar homenagens a deuses como Zeus, em Olímpia, Jogos Olímpicos; Apolo, em Delfos, com o nome de Jogos Píticos; em Corinto, festejavam-se os Jogos Ístmicos a Poseidon; em Nêmea os Jogos Nemeus, dedicados a Heracles [...]. (RUBIO, 2001, p. 112).

Outra pista para entender o jogar na Grécia Antiga era como as diversas provas eram executadas: eram simulações da vida real que, ao contrário dos jogos da Roma Antiga, eram praticadas pelos aristocratas gregos, pois eles tinham tempo para se prepararem para os vários jogos que aconteciam por toda Grécia envolvendo combates físicos, hípicos, poéticos e musicais – e tais práticas faziam parte da formação do homem grego. O jogar, então, era simular ou mesmo representar.

O jogo é um universo específico, distinto em particular da guerra. São certamente exercícios guerreiros, mas são justamente apenas exercícios (fingimento). O dardo ainda é lançado, mesmo que tenha sido abandonado pelo exército; o mesmo ocorre com a biga. (BROUGÈRE, 1998, p. 40).

Podemos encontrar nos termos gregos *athlos* e *agon* outras pistas para entendermos o jogar naquele período. O termo *athlos*, além de jogo, pode ser utilizado para compor a definição de palavras como “luta, prova esportiva, combate, competição e concurso” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 336), e o termo *agon*, como “reunião, assembleia, local onde se realizam jogos, jogos sacros, jogos de luta, luta” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 117). Tais termos nos mostram que o jogar, além das possibilidades já apresentadas, pode ser compreendido também como uma prática na qual as pessoas encontram-se em reunião ou assembleia e, dessa forma, o jogar pode representar um envolvimento coletivo em determinada atividade, em uma peça de teatro, por exemplo. Os gregos se reuniam para assistir aos jogos, aos concursos, e não apenas com o intuito de se divertir (tal qual em Roma), mas para participar do ritual dos jogos. “Os jogos revelam-se [...] como um instrumento particularmente operatório de federação, de integração, em suma, de harmonia e de consenso” (BROUGÈRE, 1998, p. 40). Uma das diferenças do jogar da Grécia

Antiga para o da Roma Antiga está nos praticantes, já que os gregos, mesmo estando representando ou simulando uma situação do real, não se preocupavam somente em dar espetáculos para uma plateia que estava no local para assistir e se divertir, mas em vencer um adversário (pelo menos aqueles que participavam dos jogos de competição).

Ao observarmos as diversas definições apresentadas no início deste tópico, resgatadas de Houaiss e Villar (2008), perceberemos que uma das possibilidades apontadas para o jogar é o apostar em algo ou mesmo em um jogo de azar. O jogar como apostar é uma possibilidade de tradução que está vinculada a própria história do jogo, pois aqueles que assistem a ele são estimulados a apostar em algo (na vitória, na derrota, entre tantas possibilidades) ou mesmo a participar em jogos de azar (carta, sorteios, dados, entre outros). Tal tradução (o jogar como apostar em algo, em um jogo de azar) nos encaminha para estudos matemáticos de probabilidade, estudos estes que nos afastariam de um jogar no qual o envolvido está se relacionando com outra pessoa. Optamos em não aprofundar tal definição, mas somos sabedores que tal possibilidade – o jogar como um apostar – também é uma possibilidade de tradução para o verbo aqui analisado.⁴¹

Após elencarmos algumas definições e realizarmos algumas ponderações etimológicas para entender tais definições sobre o jogar, podemos dizer que este conceito pode significar, entre tantas possibilidades de compreensão, uma ação, um processo – envolvido na seriedade de um ritual – em que o praticante, ou praticantes, trabalham com um determinado objetivo (vencer um obstáculo ou mesmo um adversário; representar uma situação; divertir-se; superar-se; entre outros). Tal ação é dinâmica, os envolvidos realizam movimentos – metaforicamente ou não – combinados (previamente treinados ou ensaiados), ou mesmo improvisados. Neste jogar, o envolvido (ou envolvidos) ajusta-se (ou ajustam-se) durante a execução de sua prática com a própria atividade, ou com um parceiro ou mesmo com um adversário. Esse processo, a princípio, executa-se em um local determinado que se diferencia de uma realidade.

Dentro dessa possibilidade de compreensão do jogar, destacada no parágrafo acima, podemos perceber que, na escola, na relação pedagógica, tal conceito também pode ser pensado e analisado, mas não como um jogar de faz de

⁴¹ Tal possibilidade de definição do jogar, como um apostar ou como um participar em eventos envolvendo apostas, pode ser aprofundado nos estudos de Duflo (1997 e 1999).

conta, de apostar em um vencedor, perdedor ou um jogar para um simples divertimento dos envolvidos;⁴² mas sim como um jogar cercado de possibilidades e complexidades inerentes àquele espaço (escola e sala de aula) e àqueles jogadores (alunos e professores). Desta aproximação com o conceito de jogar, efetivada por meio da pesquisa etimológica, podemos pensar o *jogar como um ritual* e, com essa aproximação, teremos condição de apontar um elemento criativo para ajudar no desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*.

4.2 JOGAR COMO RITUAL

A palavra ritual tem sua origem no termo latim *ritus* e, para Cunha (2011, p. 566), pode ser definida como “um conjunto de regras e cerimônias que se devem observar (na prática de uma religião)”. Tal termo, na atualidade, não é utilizado somente para retratar práticas religiosas, mas, como “sua origem está vinculada a questões religiosas” (FARIA, 1962, p. 874), pode referir-se à seriedade e à manutenção de certos atos de eventos ceremoniais. Desse modo, podemos pensar o termo ritual como um “conjunto de atos e práticas próprias de uma cerimônia ritualística” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 2463).

Ciente da amplitude de possibilidades para entender o termo e o significado do conceito ritual, Rivière (1997) propõe uma definição que não tem a intenção de restringir a compreensão do conceito nem realizar um prejulgamento do “conteúdo das crenças” (RIVIÈRE, 1997, p. 30). Para esse autor, ritual pode ser pensado como:

[...] um conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual, ou de postura), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente [...] baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito. (RIVIÈRE, 1997, p. 30).

Um evento ritualístico se repete com certa frequência e, por ser repetitivo, tem uma codificação, representatividade e objetivos próprios. Bitencourt *et al.* (2005, p. 24-25) apresentam três funções que podem ser percebidas na discussão do ritual

⁴² Isso não significa que os envolvidos na relação pedagógica não possam se divertir durante a prática pedagógica; a atividade é séria, o jogar é sério, mas também pode ser divertido.

desenvolvido por Rivière (1997). Uma das funções, segundo aqueles autores, é introduzir um indivíduo a um grupo social específico; outra é resolver, por meio da simbologia a que pertence o grupo, situações de crise; e uma terceira função seria a de “manter a estrutura social através de eventos cílicos que simbolizem a coesão social, o sentimento de pertença e configure as identidades individuais e coletivas” (BITENCOURT *et al.*, 2005, p. 25).

Nesse sentido, podem existir diversos tipos de rituais, inclusive os religiosos, mas o que nos interessa é a forma e o jeito do ritual, e não a especificidade de que trata um evento ritualístico, este é jogo (o evento), aquele é o jogar (o processo). E é esse processo que estamos explorando. Um processo ou um jogar que, segundo Huizinga (1999, p. 10), torna-se sério “apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual”. Um processo que envolve os participantes de tal maneira que eles, ao estarem envoltos por uma representação *mística* – e não necessariamente religiosa –, invisível e inebriante, faz com que o jogar adquira uma forma séria e comprometida pela inspiração simbólica do próprio ritual. “Os participantes [...] estão certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevadas do que aquela em que habitualmente vivem” (HUIZINGA, 1999, p. 17).

De acordo com Huizinga (1999), alguns eventos festivos e outros competitivos realizados pelos povos antigos, tais como os Antigos Jogos Olímpicos, podem ser pensados como rituais que tinham como um dos objetivos, através da repetição e manutenção de seus *ritos*, periodicamente, manter o bom funcionamento de itens cotidiano, tais como: boas colheitas, procriação, saúde, entre outros. E, para alcançarem esse objetivo, incluíam em seus rituais inspirações em feitos heroicos de antepassados ou mesmo de seus deuses.

Todas estas formas de competição atestam repetidas vezes suas relações com o ritual, pela crença constante de que são indispensáveis para a harmoniosa sucessão das estações, o amadurecimento das colheitas e a prosperidade de todo o ano. (HUIZINGA, 1999, p. 64).

Ao identificar alguns itens no conceito de ritual que podem ser percebidos no jogar – tais como, o envolvimento de questões codificadas, o caráter simbólico, a adesão mental, entre outros – pudemos pensar o *jogar como um ritual* e, com este entendimento, percebemos, ao analisar alguns eventos festivos e outros competitivos que existiam, por exemplo, na Grécia e na Roma Antiga (tais como os

Jogos Olímpicos na Grécia e os Jogos na Roma que envolviam diversas atividades, inclusive lutas entre gladiadores), que eram eventos ritualísticos e, ao serem executados cicличamente, tinham como intuito manter um bom funcionamento de itens cotidianos de ordem social. Dentro daqueles eventos ritualísticos, que eram praticados em locais restritos; em que *regras sagradas* eram respeitadas; *momentos épicos* eram lembrados e valorizados; e *deuses* eram enaltecidos, o *jogar*, que era uma adesão a condutas codificadas, lembrava momentos históricos ou mesmo *lendários* que justificavam o que os participantes faziam naquele ritual, pois suas ações estavam vinculadas a um grupo que aceitava aquela representação. Sendo assim, pretendemos explorar mais adiante a *relação pedagógica como uma adesão a condutas codificadas* com o objetivo de entender o que acontece na relação pedagógica atual.

4.3 O JOGAR SOB DIFERENTES OLHARES

Neste tópico apresentaremos e exploraremos como alguns estudiosos utilizaram-se do conceito de jogar para o desenvolvimento de seus aprofundamentos teóricos. Aprofundamentos que não abordaram somente o jogar, ou seja, o processo, mas também o jogo, o evento em si. Sendo assim, se jogar é o processo de um evento, ao compreendermos o evento (o jogo) teremos pistas para entender o jogar dentro das teorizações apresentadas.

O conceito de jogar, em função de suas possibilidades de aprofundamentos teóricos, é encontrado em diversas áreas (Filosofia, Sociologia, Psicologia, entre outras) e está presente em estudos de diferentes autores, tais como dos franceses Blaise Pascal (1984), Henri Wallon (2007), Gilles Brougère (1998) e Colas Duflo (1997; 1999); dos alemães Johann Christoph Friedrich von Schiller (2002), Norbert Elias (2005) e Hans-Georg Gadamer (1990; 2008); do bielorrusso Lev S. Vigotski (2010); do holandês Joham Huizinga (1999); do suíço Jean Piaget (1954, 1961, 1971, 1983, 1994, 1999); entre tantos outros. Nestes autores, que direcionam e embasam inúmeros trabalhos acadêmicos, encontramos, além da amplitude que o vocábulo jogar apresenta, algumas possibilidades para interpretá-lo. Possibilidades que estão influenciadas pela área de estudo na qual os autores escrevem suas teorias.

Ao realizar uma simples pesquisa em dicionários de alemão, francês e inglês, constatamos a extensão do termo jogar – uma diversidade de possibilidades de traduções para o português. A palavra jogar pode ser traduzida para o inglês para a palavra *play* (HOLLAENDER; SANDERS, 1996); para o alemão, *spielen* (GADAMER, 2008); e para o francês, *jouer* (DUFLO, 1997). Contudo, tais palavras, naqueles idiomas (inglês, alemão e francês), podem ser definidas – além de jogar – como brincar, disputar, divertir, tocar, ligar, representar, entre outras. Percebemos como as palavras *play*, *spielen* ou *jouer* têm várias possibilidades de traduções e nos proporcionam uma variedade de definições que, quando apresentadas em textos acadêmicos, estão relacionadas ao contexto no qual estão inseridas, apresentando mais que uma definição: uma possibilidade para compreender o significado do conceito de jogar.⁴³

O filósofo francês Duflo (1997 p. 54) assevera que o jogo é um conceito complexo e é uma invenção de uma liberdade dentro de uma legalidade. Logo, o jogar, pelo que nos esclarece esse autor – como indicamos em outro momento (BRITO, 2012, p. 336) – pode ser um processo que nos leva para além de um limite imaginado (pois é uma invenção), guiado por uma racionalidade e razoabilidade que determinam as escolhas de atitudes, sustentadas por normas enraizadas por uma legalidade que atua como uma gramática específica e que, segundo Chauviré (1998, p. 88), “determina o que tem e o que não tem um sentido” naquela ação.

Ao refletirmos sobre o conceito de jogar, pelas colocações acima, podemos dizer que algumas ações, tais como dirigir um carro, praticar esportes, representar, entre tantas, podem ser consideradas como um jogar, “pois estão envoltas em uma gramática específica que determina o seu funcionamento dentro de uma legalidade aceita para aquele momento” (BRITO, 2012, p. 336). Quando uma pessoa está praticando um esporte, um jogo de basquetebol, por exemplo, para que ela possa jogar, seguindo a definição acima, deve aceitar os acordos que legalizam tal prática, como o tempo de jogo; a limitação do espaço físico; a permanência na zona de defesa; o valor de cada cesta; entre outras limitações que legalizam o basquetebol. O jogar nos parece aqui como uma obrigação com funções definidas, assim, o jogar, por esta visão, é uma relação funcionalista e estruturalista na qual cada participante tem sua posição e função definidas.

⁴³ Questão que exploramos no tópico anterior.

Mas, será que, ao explorarmos outros autores, com outros aprofundamentos teóricos, encontraremos o mesmo significado para o jogar? Item que abordaremos no próximo subtópico em que optamos em apresentar e investigar, entre tantos teóricos que discutiram o jogar – e que citamos na introdução deste tópico –, os significados abordados pelos psicogeneticistas Wallon (2007), Piaget (1951; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999) e Vigotski (2010), nos quais buscaremos a compreensão de como os indivíduos podem estar no jogar; pela teoria do filósofo Huizinga (1999), para percebermos a complexidade do conceito de jogar e como os indivíduos experimentam o jogar; e pelo estudo do sociólogo Norbert Elias (2005), para pensarmos como o jogar pode ser compreendido em um grupo social. Após tal exploração conceitual, em que pretendemos abstrair elementos criativos, apresentaremos algumas colocações sobre a teoria do filósofo alemão Gadamer (1990; 2008) que nos mostra como os indivíduos experimentam o jogar (pois é um apontamento filosófico). E este será nossa opção teórica para respaldar, epistemologicamente, a discussão sobre o jogar, que nos possibilitará romper com alguns pensamentos baseados em uma escola moderna.

4.3.1 O jogar em diferentes teorias – um olhar sociológico

O sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), no clássico *Introdução à Sociologia* (ELIAS, 2005), afirma que uma das tarefas da Sociologia é examinar e interpretar as “forças compulsivas específicas que agem sobre as pessoas nos seus grupos” (ELIAS, 2005, p. 18), mas tal exame, de acordo com Elias, não deve ser feito somente olhando para as partes de uma coletividade para se entender o todo – isso é o que o autor chama de “atomismo científico”, e também não é recomendado, ainda segundo esse sociólogo, examinar as coisas de uma sociedade privilegiando a totalidade para entender as partes, ou seja, uma “perspectiva holística” (ELIAS, 2005, p. 78). Norbert Elias propõe outra possibilidade para realizar tal exame: uma “experiência mental” (ELIAS, 2005, p. 79) que torna mais fácil demonstrar, por meio de uma série de modelos de jogos competitivos, o modo como se entrelaçam os fins e as ações das pessoas.

Em muitos casos [...] só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros [...] onde os indivíduos, devido à sua interdependência e ao modo como as suas ações e experiências se interpenetram, formam um tipo de configuração, uma espécie de ordem relativamente autônoma da ordem dominante. (ELIAS, 2005, p. 79).

O sociólogo alemão apresenta os modelos de jogos competitivos – utilizados como metáforas – que, além de exemplificar sua perspectiva teórica, “servem para tornar mais acessíveis à reflexão científica certos problemas relativos à vida social” (ELIAS, 2005, p. 100), sendo o poder um dos problemas que podem ser observados com os modelos de jogos competitivos: “O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (ELIAS, 2005, p. 81).

Para muita gente o termo “poder” tem um aroma desagradável. Isto deve-se ao fato de, durante todo o processo de desenvolvimento das sociedades humanas, o equilíbrio de poder ter sido extremamente desigual; pessoas ou grupos de pessoas com possibilidades relativamente grandes de acesso ao poder, exerciam habitualmente essas possibilidades em pleno, muitas vezes de um modo brutal e sem escrúpulos, tendo em vista os seus próprios fins. As conotações ofensivas que consequentemente acompanham o conceito de “poder” podem impedir que se distinga entre os dados factuais a que o conceito de poder se refere e a avaliação que se faz desses dados. (ELIAS, 2005, p. 80).

Para esse autor, o equilíbrio de poder “constitui um elemento integral de todas as relações humanas”, e temos que ter consciência, ainda segundo Elias (2005, p. 80), de que este elemento, “tal como de um modo geral às relações humanas, é, pelo menos, bipolar e, usualmente, multipolar”, isto é, o poder não está centralizado em uma única pessoa (ou grupo). Para exemplificar a questão do equilíbrio de poder, de uma maneira bipolar, o autor cita a relação entre um escravo e seu senhor:

O senhor tem poder sobre o escravo, mas o escravo também tem poder sobre o seu senhor, na proporção da função que desempenha para o senhor – é a dependência que o senhor tem relativamente a ele. Nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. (ELIAS, 2005, p. 81).

Os modelos de jogos competitivos “poderão ajudar relativamente a uma melhor compreensão do tal equilíbrio de poder, não como uma ocorrência

extraordinária, mas como uma ocorrência quotidiana" (ELIAS, 2005, p. 80) e "são uma forma excelente de representar o caráter distintivo das formas de organização que encontramos no nível de integração que as sociedades humanas representam" (ELIAS, 2005, p. 105). Dessa maneira, os modelos de jogos competitivos (que também podemos entender como modelos de relações sociais) são classificados, de acordo com Elias (2005), em jogos de competição primária sem regras; jogos de duas pessoas; jogos de muitas pessoas a um só nível; jogos multipessoais a vários níveis; modelo de jogo de dois níveis do tipo oligárquico; e jogo de dois níveis do tipo crescentemente democrático. Para esse autor, os modelos, com exceção do primeiro, assemelham-se a jogos reais como xadrez, futebol, tênis, ou tantos outros esportes.

Todos os modelos se baseiam em duas ou mais pessoas que medem suas forças. Esta é a situação que encontramos sempre que os indivíduos entram ou se encontram em relação uns com os outros. No entanto, a consciência desse fato é muitas vezes suprimida quando refletimos sobre as relações humanas. (ELIAS, 2005, p. 80).

Os modelos de jogos competitivos – que são representações metafóricas de relações sociais – apresentados por Elias (2005) foram propostos para facilitar a leitura de situações envolvendo pessoas em determinadas relações. As relações não podem ser pensadas como um conceito estático, mas, tais como os jogos humanos, como processos (ELIAS, 2005, p. 102) e, desse modo, dinâmicos. Em cada modelo competitivo apresentado pelo sociólogo alemão existe um tipo de jogar, um jeito de fazer as coisas para aquele modelo de jogo. E neste jogar, visto como um processo e não como um tipo específico de jogo, o poder entre os envolvidos ora está de um lado ora de outro, num movimento de vaivém determinado pelo deslocamento e dependência funcional existente entre os envolvidos naquele processo, ou seja, no jogar existe um equilíbrio de poder. Mas o autor não pensou em modelos de jogos competitivos somente para refletir situações de equilíbrio perfeitas – um jogar perfeito –, mas também para situações nas quais o equilíbrio de poder desloca-se para um dos lados:

Dependemos dos outros, os outros dependem de nós. Na medida em que somos mais dependentes dos outros do que eles são de nós, em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são por nós, estes têm poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes deles pela utilização que fizeram da força bruta ou pela necessidade que tínhamos de ser amados, pela necessidade de dinheiro, de cura, de estatuto, de uma carreira ou simplesmente de estímulo. (ELIAS, 2005, p. 101).

Quando o jogo competitivo envolve vários participantes, o seu decurso, ou seja, o seu jogar, para Elias (2005, p. 102), pode ser determinado “pelas intenções e ações de uma pessoa”, de um dos lados do evento, que pode confrontar com as intenções e ações de outra pessoa – do outro lado do jogo – e, sendo assim, suscitar caminhos que ninguém tinha planejado.

[...] o processamento de um jogo, que surge inteiramente como um resultado do cruzamento das jogadas individuais de muitos jogadores, toma um rumo que não foi planejado, determinado ou pensado antecipadamente por nenhum dos jogadores individuais. Pelo contrário, o decurso não planejado do jogo influencia repetidamente as jogadas de cada jogador individual. (ELIAS, 2005, p. 103).

O jogar, quando envolve muitas pessoas, pode pedir, em função dos entrelaçamentos das ações não planejadas dos envolvidos, consequências que ninguém previu. Tais consequências, em determinadas relações, podem ser produtivas para seus envolvidos – exigindo de seus participantes decisões criativas que surpreendam os adversários e mantenham o jogo acontecendo – e mostrar a dependência que se estende de um indivíduo para outro, no mesmo grupo, formando redes que penetram umas nas ações das outras.

Da teoria sociológica de Norbert Elias (2005) – em que o jogar pode ser pensado como um processo que, dependendo das diferentes ações dos envolvidos, cria novas possibilidades de reações para um determinado evento – podemos dizer que um indivíduo, ou um grupo, experimenta o jogar como uma relação de interdependência, que interfere e incide sobre diferentes posições e fatores dentro de uma relação social. Esta é uma alternativa em que notamos, por um viés do sociólogo Elias (2005), como o jogar pode ser compreendido no grupo social. Para explorar a complexidade desse conceito – e até mesmo aprofundar como as pessoas experimentam essa interdependência – no próximo subtópico, exploraremos o conceito de jogar pelo viés filosófico de Huizinga (1999).

4.3.2 O jogar em diferentes teorias – um olhar filosófico

O filósofo holandês Joham Huizinga (1872-1943), em seu livro *Homu Ludens* (HUIZINGA, 1999), aponta-nos que, para entender o jogo (e, por analogia, o jogar), devemos percebê-lo como “uma função da vida, que não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (HUIZINGA, 1999, p. 10), mas sim na complexidade dos itens que envolvem esse conceito. Para Huizinga, seria óbvio considerar que toda e qualquer atividade humana seja pensada como jogar. Se assim fosse, encontraríamos o jogar não como “uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum” (HUIZINGA, 1999, p. 6), mas como algo que se confundiria com todas as práticas diárias – voluntárias, involuntárias e/ou obrigatórias.

Dentro de um jogo, o local que pode ser demarcado de maneira material ou imaginária é um fator determinante, que demonstra a consciência do jogar dos envolvidos em um determinado evento:

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc. têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 1999, p. 13).

Esses locais demarcados, com suas regras e objetivos determinados, fundem-se com o mundo real, mas são destinados para a prática de uma atividade especial, o jogo. Para Huizinga (1999, p. 11-14), existem alguns itens fundamentais que caracterizam o conceito de jogo e com os quais poderemos entender o conceito de jogar. O primeiro seria perceber que o jogo é um evento livre, o que justificaria a afirmação de que jogar é uma atividade voluntária; a segunda característica, que para o autor está ligada diretamente à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real” (p. 11), pelo contrário, os envolvidos têm consciência dessa evasão e são cientes de que as ações no jogar têm uma orientação própria e específica para aquele evento, o jogar é uma representação ou simulação; a terceira é o isolamento e a limitação do jogo: “É jogado até ao fim dentro de certos limites de tempo e de espaço” (HUIZINGA, 1999, p. 12). Sendo assim, jogar diferencia-se das ações da vida cotidiana tanto pelo lugar quanto pela duração, pois possui direção e um objetivo próprio. Uma quarta característica do jogo, conforme Huizinga (1999, p.

13), é que ele “cria ordem e é ordem”, e o processo, o jogar, tem uma perfeição temporária e limitada, estipulada pelo evento, no qual aquele que desobedece às ordens supremas acaba estragando o jogo.

Após colocarmos essas características do jogo, podemos entender a definição que Huizinga (1999) apresenta para esse conceito. Para ele, jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (HUIZINGA, 1999, p. 34).

No jogar, da teoria de Huizinga (1999), as ações e as estratégias são norteadas por regras rígidas que determinam o funcionamento da atividade. Na perspectiva de Huizinga, o jogar constitui-se, pois, como uma experiência básica humana nas suas diversas e variadas situações e dimensões, que são marcadas pela natureza do jogo. Podemos pensar o jogar, na teoria de Huizinga (1999) como um *envolvimento*, em determinadas atividades, de maneira séria. O indivíduo ao jogar envolve-se de tal maneira que suas ações podem interferir nas ações de outras pessoas. Apesar do jogar, dentro desta perspectiva de Huizinga, envolver o lúdico, este ato apresenta uma seriedade própria e até mesmo ritualizada. Huizinga (1999) teoriza o jogar enquanto experiência lúdica, portanto, para ele, o jogar não tem relação com a constituição do outro sujeito, mas em ajustar a relação com o outro.

4.3.3 O jogar em diferentes teorias – um olhar nas teorias do desenvolvimento

Ao buscarmos o conceito de jogar nos estudos de alguns pesquisadores que trabalharam com teorias do desenvolvimento – como os estudos de Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), Wallon (2007) e Vigotski (2010) –, poderemos perceber como os sujeitos, envolvidos em uma atividade, em uma relação, estão ali naquele *jogar*. Os estudos de Vigotski, Wallon e Piaget apesar de apresentarem divergências – que não destacaremos aqui, pois não é este o nosso objetivo – também apresentam afinidades e, segundo Lepre (2008, p. 311), os três estudiosos “comungam [...] de uma visão interacionista de desenvolvimento humano e aprendizagem”. Piaget, Wallon e Vigotski, entre tantos pesquisadores que

influenciaram a educação brasileira e mundial, além de desenvolverem pesquisas que direta ou indiretamente incidiram sobre a educação, também pontuaram sobre o jogar e, mesmo nem todos sendo psicólogos em sua formação inicial – é o caso de Piaget –, assinalam possibilidades para entendermos como os sujeitos estão ali, naquela ação, naquela experiência, naquele processo, enfim, naquele jogar.

Na visão sociointeracionista do psicólogo Vigotski (2010) – que tem com um de seus pressupostos teóricos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro, e a cultura faz parte da natureza humana “num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24) –, o desenvolvimento intelectual acontece por meio da interação social, sem desprezar a evolução biológica, e a aprendizagem é uma experiência social mediada por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 2010). Os instrumentos são as ferramentas ou meios pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo.

Um signo, de acordo com o pensamento vigotskiano, é aquilo que representa algo de interação pelo significado (linguagem) e pela ação (VIGOTSKI, 2010). Por exemplo, o ato de indicar um objeto, para uma criança pode não ter nenhum significado, mas quando a criança aponta para um objeto no intuito de alcançá-lo, e alguém pega esse objeto para dar à criança (interação), nesse instante, o ato de apontar começa a ter significado. Assim, a criança começa a perceber o significado socialmente compartilhado de apontar para um objeto, ou seja, a criança internaliza o jogar através da “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2010, p. 57).

Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. [...] Suas funções e seu significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 57).

A questão do significado e da ação, para Vigotski, são itens primordiais para entender o posicionamento e o desenvolvimento de um sujeito (criança) na vida real ou mesmo em uma brincadeira (jogo). Apesar da brincadeira, para aquele autor, ser uma atividade diferente das atividades realizadas no cotidiano das pessoas, esta “não é o aspecto predominante da infância, [...] é um fator muito importante do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 120). Sendo assim, o brincar – o jogar – é

necessário para o desenvolvimento das crianças, pensando no desenvolvimento em termos gerais que inclua tudo aquilo que é motivo para colocar a criança em ação – no sentido de executar alguma coisa – e propicia condições para a criança deslocar-se de um estágio do desenvolvimento para o outro.

[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VIGOTSKI, 2010, p. 108).

E as motivações, tendências e incentivos podem ser percebidas quando as crianças estão brincando (jogando). Para Vigotski, nem todas as atividades podem ser consideradas como jogo e este não é resumido somente às atividades prazerosas, mas também àquelas que não são agradáveis e que envolvem resultados desfavoráveis. Para o bielorrusso – Vigotski –, existem duas razões para não definir a brincadeira como uma atividade prazerosa (VIGOTSKI, 2010, p. 107). Primeiro porque existem outras atividades que proporcionam uma experiência de prazer, para a criança, mais intensa que o jogar (o autor cita como exemplo a ação de chupar chupeta); e segundo porque, mesmo em determinadas brincadeiras, a atividade pode ser desagradável e até mesmo frustrante, como é o caso, segundo Vigotski (2010, p. 107), dos jogos esportivos em que tenha um vencedor e um perdedor: em tais atividades os participantes (as crianças), quando o resultado é desfavorável, sentem não o prazer, mas vivenciam um desprazer (VIGOTSKI, 2010, p. 107), mas, ainda assim, importante para o desenvolvimento dos pequenos.

O jogar, para Vigotski (2010, p. 108), está ligado com a imaginação e com a realização de atividades nas quais as crianças vivenciam situações irrealizáveis. Para as crianças menores, os desejos são realizados de imediato; ninguém encontrará uma criança com menos de três anos de idade que queira realizar alguma coisa dali a alguns dias, no futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 108). As coisas devem ser resolvidas imediatamente, quando possíveis. Enquanto são pequenas e, conforme Vigotski, com a imaginação ainda em desenvolvimento,⁴⁴ ela vai ficar brava, caso não consiga realizar o que deseja, mas vai esquecer. Já para as crianças em idade pré-escolar (e mais velhas que as citadas acima), em que os

⁴⁴ A imaginação, para Vigotski (2010, p. 109), “é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.”

desejos normalmente não podem ser imediatamente atendidos ou satisfeitos, tal situação – a não realização de uma determinada atividade – pode gerar tensão, pois nesta fase do desenvolvimento os desejos não são facilmente esquecidos. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2010, p. 108-109).

A partir dessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. (VIGOTSKI, 2010, p. 109).

O mundo da brincadeira, no qual a criança utiliza a imaginação para realizar alguns desejos irrealizáveis – como, por exemplo, ocupar o lugar da mãe – é um mundo permeado por regras – nele “não existem brinquedo sem regras” (VIGOTSKI, 2010, p. 110). No jogar, mesmo que as crianças estejam brincando de ocupar o lugar da mãe, elas seguem regras de comportamentos (neste exemplo, regras do comportamento maternal) que direcionarão o brincar. Da mesma maneira que uma situação imaginária contém regras de comportamento, todo jogo com regras formais contém uma situação imaginária. Para exemplificar tal situação, o sociointeracionista Vigotski (2010, p.112) cita o exemplo do jogo de xadrez, no qual os movimentos das peças são determinados e próprios para aquele jogo, e as ações que existem nele (capturar ou proteger as peças) são conceitos do xadrez, mas que propiciam uma situação de imaginação, limitada pelas regras, que estimula outras possibilidades de ações propiciadas pelas restrições das regras.

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. (VIGOTSKI, 2010, p. 112).

Mas, assim como o jogo com regras elimina algumas ações, ele cria alternativas dentro do que é permitido pelas regras, estimulando a imaginação. No exemplo acima (o jogo de xadrez), a imaginação pode determinar a ação dos envolvidos naquele jogo, ou seja, a ação surge das ideias e não dos objetos. A imaginação é percebida como uma liberdade, uma independência sobre os objetos que a criança mais madura adquire e, de acordo com Vigotski (2010, p. 114), por meio de um processo de desenvolvimento construído ao longo do tempo, que permite utilizar-se desta consciência, a imaginação, para realizar as ações no jogar.

Mas, antes da criança alcançar entendimento do significado sobre a ação, inicialmente, no brinquedo, ela é direcionada pelo objeto, isto é, o objeto determina um significado para uma ação.

[...] os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem. Resumindo, os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeita às ações de uma criança muito pequena, e determinam [...] extensivamente o comportamento da criança [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

A ação na situação em que o objeto determina um significado ensina a criança a portar-se frente a determinados elementos e também a portar-se pelo significado da situação. É por meio do jogo que a criança pode desenvolver a imaginação (e a percepção dos significados), percorrendo a fase na qual o objeto determina a ação para outra em que a ação determina o significado do objeto. Ao dominar a imaginação, a criança vai emancipando-se e decidindo o significado do brinquedo. No brincar, “o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

No brinquedo [...] os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê. (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Como citamos no começo de nossa explanação sobre a teoria de Vigotski sobre o jogar, os itens significado e ação, para esse autor, são fatores essenciais para perceber o posicionamento e o desenvolvimento de um sujeito (criança) na brincadeira (jogo) ou mesmo na vida real. Mesmo sendo o jogar, segundo Vigotski, diferente da vida real das crianças – e elas têm consciência deste fato (as mais velhas) –, a experiência (que podemos pontuar como jogar) propiciada na brincadeira pode ajudar no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do indivíduo, pois é uma atividade envolta de interação (seja com o próprio brinquedo ou com outros participantes) em que a criança “se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 116), e, dessa maneira, vivencia diversas experiências que auxiliam em seu desenvolvimento. Quando a criança brinca, a ação está subordinada ao significado, ou seja, o jogar está dependente; quando está no dia a dia, a ação domina o significado (VIGOTSKI,

2010, p. 121). Não tem como separar ação e significado, estes itens estão relacionados e são dependentes na teoria de Vigotski. O significado vem pelo fato do indivíduo estar no jogar ou, no dia a dia, na ação, se pensarmos em expandir o conceito de jogar para além de um divertimento, como um processo, podemos dizer que o jogar domina o significado.

Para Vigotski (2010, p. 109), o jogar para crianças pequenas “é a imaginação em ação” que evolui nas crianças em idade pré-escolar, e mesmo nos adolescentes, para uma imaginação no brinquedo sem ação. O sujeito ao estar no jogar obedece a certas regras que estão na atividade, e esta experiência (o jogar) nem sempre é prazerosa, podendo ser, em algumas atividades, até frustrante. Nessa perspectiva, o indivíduo ao jogar coloca-se em situações de desafios imaginários que propiciam possibilidades para questionar os problemas que estão presentes em sua realidade fora do evento, ou seja, o jogar é uma situação diferente da rotina do dia a dia, mas propicia uma melhor adaptação do indivíduo com o meio no qual está inserido.

Para o bielorrusso, o “brinquedo é um jogo sério” (VIGOTSKI, 2010, p. 124), e no evento, que nem sempre é prazeroso, existem regras. Embasados pela teoria de Vigotski, podemos compreender o jogar como uma experiência diferente do cotidiano, e como uma simulação representativa e importante para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, pois, ao jogar, o participante adquirirá um aprendizado necessário para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e mesmo social.

Das ponderações desse autor, podemos dizer que o jogar está subordinado a um significado (ou significados). Nesse sentido, para compreendermos na atualidade a relação pedagógica, seria proveitoso explorar e perceber os significados que envolvem os diversos acontecimentos que influenciam os envolvidos naquele encontro. Na sequência, traremos algumas colocações sobre a teoria do desenvolvimento do francês Henri Wallon (2007) com o intuito de entender o jogar e aprofundar a compreensão de como o indivíduo se encontra no jogar.

O francês Henri Wallon – que era médico, psicólogo e filósofo – nasceu em 1879 e morreu em 1962, na cidade de Paris, e é um dos dois grandes pioneiros dos estudos, escritos em francês, de psicologia da criança.⁴⁵ Segundo Gratiot-Alfandéry

⁴⁵ O outro é o suíço Jean Piaget (WALLON, 2007, p. XV).

(2010, p. 11), toda obra de Wallon “foi consagrada ao estudo da criança, das condições de seu desenvolvimento, das características de sua conduta e de sua evolução”. A teorização deste autor foi construída baseada em anos de observações e mesmo em interações com as crianças, primeiro em hospitais onde trabalhou com a psiquiatria infantil “com interesse marcado pelas anomalias motoras e mentais das crianças” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 12), e posteriormente em um laboratório que montou em uma escola no subúrbio de Paris, que era o seu lugar de pesquisa e ensino, visto que recebia alguns estudantes de licenciatura e futuros supervisores de educação interessados em suas pesquisas (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 12).

Em 1925 – ainda extraíndo informações de Gratiot-Alfandéry (2010) –, Henri Wallon defende sua tese de doutorado intitulada *L'enfant turbulent*, que consagra as pesquisas relacionadas aos estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância. Tal aprofundamento teórico lhe propiciou condições para ministrar uma série de conferências na Universidade Sorbonne e, anos depois, o levou a uma cadeira no *Collège de France*. A partir desse período (1925), Wallon mostra-se interessado, cada vez mais, pelo desenvolvimento psicológico e pela utilidade prática de suas investigações no campo da Educação Infantil. Interesse que lhe fez manter contato com grandes estudiosos europeus daquela época que discutiam a educação, entre eles Maria Montessori; Ovide Decroly; Édouard Claparède; entre outros. Tal preocupação com a educação se mostrava cada vez mais latente tanto que, junto com o físico Paul Langevin, foi autor de um projeto de reforma do ensino francês que, mesmo não implantado, foi o mais completo e original do século XX, influenciando não apenas a educação do seu país, indiretamente, mas também de outros.

Henri Wallon está entre os diversos teóricos, que no início do século XX, impulsionaram importantes mudanças na educação, a partir de contribuições teóricas inovadoras. Sua ampla formação e seu envolvimento político tornam seu pensamento abrangente e largamente fundamentado e, do ponto de vista da psicologia, campo central de suas contribuições, seus trabalhos fizeram ver aspectos até então desconhecidos do desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano. (GRANDINO, 2010, p. 31).

A teoria do desenvolvimento da personalidade de Wallon (2007) acentua uma integração entre quatro elementos básicos (que ele chama de níveis funcionais): a *afetividade*, o *ato motor* (movimento), o *conhecimento* (a inteligência) e a *pessoa* (a formação do eu como pessoa). Os níveis funcionais são fatores

primordiais nesta teoria que, além de dialogar o tempo todo entre si, acompanham o desenvolvimento do indivíduo em um movimento dialético interferindo e incidindo em todos os estágios. A dinâmica entre os níveis funcionais não acontece de maneira linear, ou seja, os diferentes estágios pelos quais passam as crianças⁴⁶ acabam sendo marcados por rupturas e sobreposições, em que, ao iniciar “uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as” (GRANDINO, 2010, p. 34). O desenvolvimento da personalidade, para Wallon, não se encerra na adolescência, mas se estende ao longo da vida do indivíduo.

No nível funcional, nomeado por Wallon (2007) como *afetividade*, estão relacionadas funções responsáveis pelas emoções (sentimentos como raiva, paixão, medo, alegria, tranquilidade, fúria etc.), e a ela – à emoção – “compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas” (WALLON, 2007, p. 124). Mesmo um recém-nascido, quando tem espasmos ou choros provocados pelas cólicas, provoca um impacto no outro (adulto) propiciando uma interação de relação dela (a própria criança) com o meio. O *ato motor* (o movimento), dentro desta teoria, tem sua relevância tanto pela qualidade do gesto, enquanto ato motor propriamente dito que assegura o deslocamento do corpo no tempo e no espaço (as reações posturais e o próprio domínio corporal para executar diversas tarefas), como também por sua possibilidade de interação com o meio, não apenas como um espaço físico e palpável, mas como um contexto de interação ou, como afirma Wallon (2007, p. 151), “na medida em que o movimento traz em si o meio, também se confunde nele”. Dessa forma, a disposição de materiais em um espaço é predominante para influenciar e entusiasmar, nas crianças, atos motores que favoreçam esta conexão com o meio.

O *conhecimento* – ou a inteligência –, na teoria de Wallon (2007), está associado a um conjunto cognitivo envolvendo dois aspectos: o raciocínio simbólico e a linguagem, sendo a linguagem não apenas uma forma de expressão verbal, mas também como uma ferramenta de comunicação, identificação, expressão e interação

⁴⁶ Émile Jalley, na introdução do livro *A evolução psicológica da criança* (WALLON, 2007, p. XVI), pontua que podem ser identificados, dentro da teoria de Wallon, 5 estágios do desenvolvimento infantil: Estágio 1 – até 12 meses: dividido em Impulsivo (0 a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano); Estágio 2 – até os 3 anos, dividido em Sensório-motor (12-18 meses) e Projetivo (até os 3 anos); Estágio 3 – Personalismo (dos 3 aos 6 anos): dividido em: Crise de Oposição (3 a 4 anos), Idade da Graça (4 a 5 anos) e Imitação (5 a 6 anos); Estágio 4 – Categorial (6 a 11 anos); e Estágio 5 – Adolescência (a partir dos 11 anos).

com o meio. Conforme a criança vai avançando nos estágios de desenvolvimento e aprendendo a imaginar coisas fora de sua presença, o raciocínio simbólico também se desenvolve, oportunizando condições para ampliar a sua capacidade de representação de coisas que não estão presentes bem como a capacidade de ampliação linguística.

A identificação dos objetos e sua classificação nos diferentes tópicos qualitativos, inclusive o de quantidade, não são as únicas exigências do conhecimento. [...] Mas o contato real com as coisas e a necessidade de agir sobre elas ou simplesmente de agir força a sair disso. (WALLON, 2007, p. 176-177).

O nível funcional definido como pessoa (a formação do eu como pessoa) é o conjunto que representa a integração de todas as funções e possibilidades, pois “no desenvolvimento da criança, sua pessoa também se forma” (WALLON, 2007, p. 183). Este campo funcional é o responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu:

Durante muitos anos, a pessoa da criança vai se familiarizando dessa forma com as mais diversas combinações, assim como seu conhecimento das coisas com os seus usos e suas propriedades. Sua adaptação ao meio parece estar muito próxima da do adulto quando chega a puberdade, que rompe o equilíbrio de maneira mais ou menos súbita e violenta. (WALLON, 2007, p. 183).

Na teoria de Henri Wallon, a noção de meio – ou meios – é central, pois o indivíduo (a criança), para esse autor, não é moldado de maneira linear em um único local social, mas vai se constituir na relação entre os diferentes meios em que a pessoa se insere, “como a família, a comunidade onde mora, a escola” (WALLON, 2007, p. XII). Os apontamentos desse pesquisador francês possibilitam visualizar que a personalidade da criança é moldada mais pela influência social (meios) que pela genética, e um dos meios que molda a personalidade das crianças é a escola. Henri Wallon demonstrava interesse especial pela escola, pois, para ele, esta instituição é “um dos meios fundamentais em que se desenvolve a criança” (WALLON, 2007, p. XI).

Na teoria de desenvolvimento do francês Wallon, o jogar também está presente. Para ele, jogar é uma atividade própria, fundamental e voluntária da criança (WALLON, 2007, p. 54), que quando está jogando tem como objetivo, aparentemente, o próprio brincar, mas, nas brincadeiras, ela vai explorando os

níveis funcionais e adaptando-os dentro de cada um dos estágios de desenvolvimento. Na teoria desse pesquisador, apesar de o jogar ser espontâneo, este não pode estar vinculado a um fim, isto é, não pode ser utilizado como um meio, pois, se assim for, “perde o atrativo e as características do jogo” (WALLON, 2007, p. 56). O jogar é uma atividade livre e espontânea, mas não significa que em um jogo não exista esforço:

O brincar não é essencialmente aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória: é o caso de certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitária mas livremente. (WALLON, 2007, p. 55).

No jogo existem regras, entretanto estas costumam ser a organização do acaso, mantendo o funcionamento lúdico daquele momento; se as regras avançam para uma estrutura mais rígida – que sufoca “o livre ímpeto do jogo e o prazer a ele vinculado” (WALLON, 2007, p. 64) – podem suprimir o jogo, pois se torna obrigação. Da mesma maneira, com a questão da competição, que pode ocasionar desavenças com os parceiros, busca de uma superação a qualquer custo, trapaças, enfim, “ruptura entre os jogadores, descontentamento recíproco” (WALLON, 2007, p. 65), o evento livre se transforma, segundo esse autor, em seu contrário, uma competição.

O acaso é o antídoto do destino cotidiano, contribui para subtrair o jogo dele. Dessa forma, mistura aos prazeres funcionais certo sabor de aventura. Mas, se ele for exagerado ou exclusivo, mais uma vez o jogo é suprimido, pois só resta ao jogador a angústia da expectativa. (WALLON, 2007, p. 66).

O jogar para esse autor é uma ação espontânea, na qual os envolvidos participam voluntariamente e de maneira lúdica; logo, se a atividade for imposta, deixa de ser um jogo e os indivíduos param de jogar. O jogar, dentro da perspectiva de Henri Wallon, além de ser compreendido como uma ação voluntária, prazerosa e espontânea, não pode almejar um objetivo como, por exemplo, somente uma vitória sobre um adversário na prática de um esporte.

Se um dos objetivos de explorarmos a teoria de Wallon era averiguar como os indivíduos estão no jogar, podemos dizer que o sujeito está no jogar, conforme esse autor, de maneira espontânea e prazerosa, um jogar no qual as regras existem, mas não podem ser rigorosas, pois, se assim forem, o indivíduo deixa de estar naquela experiência de maneira livre e torna-se uma obrigação, não sendo, portanto, mais um jogar. Da teoria do francês Henri Wallon podemos destacar, entre outras

possíveis, o termo *aceitação espontânea*, pois, no jogar descrito pelo francês, os indivíduos devem estar naquela ação de maneira livre, porém não apenas no sentido de estar sem nenhuma obrigação, mas uma espontaneidade que permita uma fluidez da ação com a aquiescência dos agentes presentes naquele evento.

Antes de apresentarmos algumas considerações sobre a teoria de Piaget, gostaríamos de ressaltar que nosso objetivo, ao trazer alguns apontamentos deste estudioso para esta tese, não é o de utilizá-lo como fonte principal de embasamento teórico, mas de buscar respaldo teórico para entendermos o conceito de jogar. Por esse motivo não apresentaremos todas as discussões possíveis de Piaget, mas um resumo pontual. Temos consciência de que resumir a teoria de Piaget não é uma tarefa fácil, tendo em vista a vasta obra produzida por esse pesquisador suíço e, sendo assim, optamos pelo seguinte caminho: iniciaremos com uma breve biografia de Piaget, para na sequência comentar sobre sua teoria de investigação e seu método de pesquisa. Posteriormente abordaremos os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo proposto por tal autor e as características dos três tipos de jogos relatados por Piaget, em que pontuaremos o que compreendemos por jogar dentro da teoria de Piaget.

O pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980) formou-se em Biologia, no ano de 1915, na Universidade de Neuchâtel (sua cidade natal), onde também estudou filosofia e, após concluir seu doutorado (1918), transferiu-se para Zurique (Suíça) com intuito de estudar Psicologia. Em 1919 foi convidado a trabalhar com testes de inteligência infantil, em Paris, no laboratório do francês Alfred Binet – onde atuou como psicólogo infantil (MUNARI, 2010, p. 141). Foi nesse período que Jean Piaget descobriu “a maravilhosa riqueza do pensamento infantil” (MUNARI, 2010, 14). Os estudos de Piaget, naquele momento, envolviam questionamentos realizados, principalmente, com crianças hospitalizadas. Tais estudos, em Paris, levaram-no a perceber que as crianças da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nos testes que realizavam e, assim, concluiu que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

A convite do psicólogo suíço Edouard Claparède – que criou o Instituto Jean-Jacques Rousseau para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino – Piaget, em 1921, vai para Genebra (Suíça), onde inicia suas pesquisas com as crianças em seu *habitat* e, principalmente, na escola (MUNARI, 2010, p. 15).

[...] a Casa das Crianças do Instituto Jean-Jacques Rousseau converteu-se então, no seu principal campo de pesquisa. Seus trabalhos, nesse centro privilegiado da educação moderna e, em seguida, nas escolas primárias de Genebra [...] levaram, provavelmente, Piaget a compreender a distância que, com demasiada frequência, separava as capacidades intelectuais insuspeitas que acabara de descobrir nas crianças, e das práticas normalmente utilizadas pelos professores das escolas públicas. (MUNARI, 2010, p. 15).

Diante das diversas observações realizadas com as crianças no Instituto Jean-Jacques Rousseau, Piaget lança seu primeiro livro, em 1923, *A linguagem e o pensamento da criança* (PIAGET, 1961), uma obra que, segundo Edouard Claparède – que prefaciou esse livro –, demonstrava a capacidade acadêmica de Piaget em observar e relatar os acontecimentos das crianças, mas não em “observar pelo prazer de observar” como um colecionador, mas um observador que, ao analisar sua coleta de dados, extraía preciosidades que propiciaram discutir e aprofundar as hipóteses levantadas pelo autor da obra (PIAGET, 1961, p. 21). Tal metodologia de pesquisa, a de observar e anotar as crianças em suas atividades rotineiras, foi uma das características de Piaget, que teve as suas teorias, em grande parte, baseadas em estudos e observações de seus próprios filhos – Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931) – oriundos de seu casamento, em 1924, com Valentine Châtenay, uma de suas assistentes (MUNARI, 2010, p. 141).

Piaget, para explicar o desenvolvimento da inteligência nos seres humanos, utilizou-se de uma teoria de investigação denominada *Epistemologia Genética*, que busca, entre outras possibilidades, estudar o “desenvolvimento dos conhecimentos, [...] da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico” (PIAGET, 1990, p. 3-4), ou seja, o conhecimento dentro desta teoria é estudado a partir de suas formas mais elementares até as suas formas mais complexas, com o intuito de saber como um indivíduo sai de um estágio de inteligência inferior para outro superior. Apoiado nesta teoria, Piaget ancorou seus estudos sobre a evolução da inteligência das crianças desde a mais tenra infância (MUNARI, 2010, p. 22) – como fez com seus filhos acompanhando e relatando o desenvolvimento deles a partir do seu nascimento, item que pode ser constatado na descrição que realiza em diversas obras como, por exemplo, em seu livro *A formação do símbolo na criança* (PIAGET, 1971, p. 20), em que o autor suíço, para exemplificar a primeira da fase do primeiro estágio de desenvolvimento da criança,

relata o comportamento de seu filho Laurent desde a noite seguinte ao seu nascimento.

Piaget, para estudar o desenvolvimento das crianças, usava o Método Clínico, um método realizado com um núcleo inicial de questões que iam se ampliando para seguir a direção das condutas ou explicações dos pesquisados. O Método Clínico é um tipo de pesquisa que envolve diversas estratégias (BAMPI, 2006) – tais como: conversas, observações diretas, entrevistas, questionamentos, entre outras – que Jean Piaget empregava para desenvolver suas pesquisas junto às crianças com o objetivo de investigar as características do pensamento delas e seu desenvolvimento. A característica essencial do Método Clínico é proceder de um modo misto; ao mesmo tempo em que emprega a experimentação, na medida em que o interrogador levanta hipóteses, faz variar as condições em jogo e controla, pelos fatos, cada hipótese no contato com a reação provocada. Também inclui a observação direta, uma vez que o pesquisador leva em conta todo o contexto mental e deixa-se dirigir ao mesmo tempo em que dirige.

Através desta metodologia, Piaget constatou, entre outras descobertas, que o processo de aquisição das noções morais nas crianças ocorre em etapas e evolui de acordo com a sua idade (PIAGET, 1994) – tal como o desenvolvimento cognitivo – e também está relacionado com o desenvolvimento das interações sociais com o exercício do respeito, da reciprocidade e da cooperação entre as crianças (PIAGET, 1994, p. 74). Segundo as observações desse estudioso, a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento até alcançar sua maturidade, são eles: *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal*.⁴⁷

O primeiro estágio, o *sensório-motor*, é o período no qual as crianças evoluem por meio das percepções (sensório) e das ações (motor). Nessa etapa, elas constroem os seus esquemas motores e sensoriais como forma de ação sobre o mundo. A criança brinca sozinha, sem ainda qualquer noção de regras. O segundo estágio é nomeado de *pré-operatório* que é caracterizado pelo início da representação, no qual a criança começa a perceber um objeto através de outro, ou seja, começa a ver o mundo por meio de símbolos. As crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz-de-

⁴⁷ Existem, dentro de cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, outras subdivisões que este autor propõe para detalhar a sua teoria. Tais subdivisões podem ser exploradas em diversas obras de Piaget como, por exemplo, em *Seis estudos de Psicologia* (PIAGET, 1999).

conta. No estágio das operações, ela consegue realizar eventos reversíveis, retornando mentalmente a um ponto inicial. O terceiro estágio, conhecido como período das *operações concretas*, tem como uma de suas características a realização de operações lógicas de conservação, seriação e classificação. As crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Essa é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, voleibol, xadrez, entre tantos outros. O quarto estágio do desenvolvimento cognitivo, o *período operatório formal*, é o estágio mais desenvolvido das estruturas cognitivas, em que a criança conquista a organização lógica das representações e consegue dominar o pensamento hipotético-dedutivo (PIAGET, 1999).⁴⁸

Nas pesquisas que Jean Piaget realizou para discutir sobre a teoria de desenvolvimento, também escreveu sobre o jogo. Não com a preocupação de propor uma discussão filosófica conceitual sobre esse termo, mas para apontar como as crianças estão em determinadas experiências cotidianas, em determinadas atividades, enfim, como elas se portam quando estão brincando, ou seja, jogando (PIAGET, 1971). Na teoria de Jean Piaget, os jogos consistem numa “assimilação funcional” (PIAGET, 1971, p. 115), num exercício das ações individuais já aprendidas gerando um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados de desenvolvimento cognitivo e dar prazer funcional e equilíbrio emocional à criança (PIAGET, 1971). Jean Piaget (1971, p. 144) classificou os jogos em *jogos de exercícios, simbólicos e de regras*. Apesar de esse pesquisador suíço pontuar os períodos que tais jogos acontecem, não significa que esses jogos não possam se sobrepor ou mesmo se estender por toda infância, adolescência ou mesmo na fase adulta.

Os *jogos de exercícios* acontecem a partir do primeiro período de desenvolvimento da criança, ou seja, no estágio *sensório motor*. Esse é o primeiro tipo de jogo que aparece no desenvolvimento dos pequenos, e é nele que a criança também começa a explorar e a conhecer seus sentidos, sensações e movimentos. Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples.

⁴⁸ Cabe ressaltar que, para cada estágio de desenvolvimento, Piaget determinou uma idade ou um período específico. Dessa maneira, tal divisão, obedecendo ao esquema *piagetiano*, fica limitado da seguinte maneira: Período *sensório-motor* - do nascimento até os 2 anos aproximadamente; Período *pré-operatório* - dos 2 aos 6/7 anos aproximadamente; Período das *operações concretas* - dos 7 aos 11/12 anos aproximadamente; e o Período *operatório formal* - dos 12 anos em diante. (PIAGET, 1999).

Esses exercícios consistem em repetições de gestos e movimentos como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, entre outros. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Embora tais jogos comecem na fase maternal, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta. O jogar, nos jogos de exercícios, pode ser percebido como uma exploração prazerosa.

[...] quando um sujeito pula um riacho pelo prazer de saltar e volta ao ponto de partida para recomeçar etc., executa os mesmos movimentos que se saltasse por necessidade de passar para a outra margem; mas fá-lo por mero divertimento e não por necessidade, ou para aprender uma nova conduta. (PIAGET, 1971, p. 144).

Os *jogos simbólicos* acontecem, de acordo com Piaget, a partir do segundo estágio de desenvolvimento, a fase *pré-operatória*, que é o estágio em que a criança começa a representar e a simbolizar alguma atividade da vida real. O símbolo implica a representação fictícia de algo não presente, mas que tem um sentido real (PIAGET, 1971, 146). Uma das funções desse tipo de jogo consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos, isto é, tem como função assimilar a realidade. No jogar do jogo simbólico, os envolvidos, usando termos piagetianos, têm o predomínio da “assimilação” sobre a “acomodação” (PIAGET, 1971, p. 115). Entendendo que a assimilação é um mecanismo em que a criança interpreta e incorpora as informações vindas do ambiente onde ela está inserida aos seus esquemas ou às suas estruturas prévias para compreendê-los, e a acomodação consiste na modificação das estruturas do conhecimento do sujeito no sentido de compensar as perturbações que dificultam ou impedem a assimilação (PIAGET, 1983).

[...] quando o sujeito faz de conta que come uma folha verde que ele qualifica de espinafre, temos, além do esboço sensório-motor da ação de jantar, uma evocação simbólica caracterizando uma estrutura diferente da imagem representativa adaptada, porque ele procede por assimilação deformante e não-generalizadora. (PIAGET, 1971, p. 144).

Os *jogos de regras* aparecem quando a criança abandona a fase egocêntrica, possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais. De acordo com Piaget, esses jogos iniciam no período das *operações concretas* e se estendem por toda vida. O jogo de regras pode ser compreendido como uma “atividade lúdica do ser socializado” (PIAGET, 1971, p. 182), pressupondo a existência de parceiros e de um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe

confere um caráter eminentemente social. Nesse contexto, Piaget distingue dois tipos de jogos de regras: as transmitidas e as espontâneas. As regras transmitidas se referem aos jogos institucionais que se impõe por influência das gerações anteriores. Já as regras espontâneas se referem aos jogos de natureza contratual e momentânea.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos [...] e regulamentadas quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. Os jogos de regras podem ter origem quer em costumes adultos que caíram em desuso [...], quer em jogos sensório-motores que se tornaram coletivos [...], quer, enfim, em jogos simbólicos que passaram igualmente a coletivos mas esvaziando-se, então, de todo ou parte de seu conteúdo imaginativo [...]. (PIAGET, 1971, p. 184-185).

Podemos pensar o jogar, no jogo de regras, como uma *adaptação* a novas situações e desafios envolvendo relação com outros, pois os jogos, especificamente de regras, “constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1994, p. 23) – abrangem pessoas e abarcam um sistema complexo de regras, às vezes já impostas culturalmente e outras construídas no processo, no jogo. E são nos jogos de regras que o jogar (o processo) propicia um desenvolvimento de – além de questões cognitivas – valores morais que estão presentes na interação entre indivíduos que realizam determinada atividade (jogo), incidindo sobre o desenvolvimento da consciência moral dos sujeitos.

Em suas pesquisas, Piaget (1994) concluiu que, assim como a inteligência, a moral também evolui em um processo de interiorização de regras e valores que ocorre em uma sequência de etapas. Para esse autor, o desenvolvimento moral acontece simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo e é parte integrante dos desenvolvimentos social e emocional da criança. Esses processos fazem parte do desenvolvimento do indivíduo como um todo, ou seja, da constituição de sua personalidade que dependerá da interação que a criança fará com o meio em que vive. Para o pesquisador suíço, as regras morais que a criança aprende a respeitar já são elaboradas e transmitidas pela maioria dos adultos (PIAGET, 1994, p. 23). Para que seja possível compreender o papel das regras no desenvolvimento moral, é importante considerar que “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire

por essas regras" (PIAGET, 1994, p. 23). Desse modo, a essência da moral estaria no respeito que adquirimos pelas regras que regulam a convivência social.⁴⁹

Outro conceito que não podemos esquecer na teorização de Piaget é o de afetividade, que é compreendida como o combustível, a energética das ações. Piaget (1954) considera que há um paralelismo entre cognição e afetividade, dois aspectos indissociáveis de cada ação. A afetividade é compreendida como o combustível, como energética das ações, sendo fundamental para o funcionamento da inteligência (todavia não modifica a estrutura). Para esse autor, a afetividade é a mola propulsora da conduta, ou seja, o que leva o sujeito a agir de determinada forma. Em todas as ações, a motivação e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto os procedimentos e os ajustamentos dos meios utilizados constituem o aspecto cognitivo. Portanto, não há ação puramente intelectual, como também não há atos somente levados pelos afetos; um elemento implica ao mesmo tempo o outro. É a afetividade que dá sentido ao conhecimento. Para Piaget, nem o objeto, nem a necessidade do sujeito, por si sós, são capazes de determinar a conduta, sendo preciso considerar ainda um terceiro elemento, que é a relação entre necessidade e objeto.

A criança, especificamente, não entra no jogo porque ela quer ser moral ou porque o jogo é moralmente interessante. Ela entra pela questão da afetividade. Sendo assim, sem afeto "não há interesse, necessidade e motivação [...], não há também questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental" (PESSOA, 2000, p. 102). A afetividade e a inteligência se completam, na teoria de Piaget, e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra. "Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana". (PIAGET, 1999, p. 22). Não podemos refletir a questão moral somente de uma maneira racionalista e normativa, tendo em vista que o desenvolvimento moral ocorre em contexto de relações interpessoais que não são somente intermediados por regras, mas também por "afeto, identificações, valores, afinidades e desejos." (FRANZOLOSO, 2011, p. 204).

Ao observar as crianças envolvidas nos jogos, Piaget constatou que, para entender também o desenvolvimento da consciência moral, é importante conhecer como as crianças lidam, em situação de interação social, com as questões das

⁴⁹ No livro *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1994), o autor apresenta um amplo estudo que efetivou para discutir a questão do desenvolvimento moral na criança.

regras, seja para o funcionamento de um jogo ou mesmo para o relacionamento entre elas. Sendo assim, é na rede de relações que a criança vai construindo, gradativamente, sua consciência moral com a internalização dos modelos que imita, das regras que segue, das diferentes noções de respeito e valorização de princípios e valores justos – dessa maneira a criança vai construindo sua personalidade. Podemos entender que jogar dentro da teoria de Piaget – complementando o que já colocamos anteriormente e adicionando a questão da regra e da moral – é o processo no qual o indivíduo está em interação social, direcionado ou construindo e desenvolvendo regras atreladas a valores morais de justiça para o funcionamento de um evento, isto é, de um jogo.

Na visão de Jean Piaget, o desenvolvimento humano e a aprendizagem acontecem pela interação entre o indivíduo (questões internas) e o meio (questões externas) onde a pessoa está inserida. Nesse sentido, podemos dizer que o sujeito no jogar é visto como um ser ativo que, ao interagir com o meio, além de *adaptar-se* ao outro, desenvolve-se e aprende novas possibilidades de interação no próprio jogo. Também percebemos que esse autor, ao relatar o desenvolvimento cognitivo, moral e mesmo afetivo das crianças, observando-as nos diferentes jogos e, principalmente nos jogos de regras, estava retratando uma relação. Por analogia, podemos até pontuar que era uma relação pedagógica (mas temos ciência de que Piaget não abordou diretamente tal tema, pois não era este o objeto de estudo daquele pesquisador) na qual os envolvidos estavam em interações sociais (permeados por questões afetivas), executavam exercícios de respeito, de cooperação e de justiça quando lidavam com as questões das regras em seus eventos. Com efeito, o sujeito que está no jogar, na teoria de Piaget, pode ser visto como um ser ativo que, ao interagir com o meio, *adapta-se* ao outro e à situação, desenvolve-se e aprende novas possibilidades de interação no próprio jogar.

Dentro da teoria de Piaget o conceito de *adaptação* é muito relevante, pois está ligado diretamente à construção da inteligência. Trata-se de um processo ativo em que o sujeito é capaz de transformar a realidade na qual interage e de transformar a si mesmo. A inteligência, para o pesquisador suíço, é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova, é a capacidade de adaptação do sujeito ao meio e envolve a construção contínua de novas estruturas que, segundo Piaget (1983, p. XI), modificam-se por meio de necessárias adaptações. Piaget entende a estruturação do conhecimento como um esforço criador do sujeito para

adaptar-se às circunstâncias novas. A adaptação pode ser pensada como um ajustamento ao ambiente num movimento de equilíbrio contínuo entre dois outros mecanismos, “a assimilação e a acomodação” (PIAGET, 1971, p. 115).

Após abordarmos algumas ponderações de Jean Piaget, podemos apontar, entre outras possibilidades, que o jogar dentro da teoria piagetiana pode ser visto como um entrar em outra relação (com outra pessoa ou mesmo com outro grupo) e, ao entrar em outra relação, o indivíduo deve adaptar-se àquela nova situação.⁵⁰ Podemos apontar da teoria deste pesquisador suíço o termo *adaptação*, que está relacionado a outros dois componentes (dentro da teoria de Piaget): a *assimilação* e a *acomodação*. Componentes que, concomitantemente ao conceito adaptação, poderiam propiciar uma amplitude na discussão sobre a relação pedagógica, visto que os indivíduos (professores e alunos), ao estarem na relação pedagógica, devem, além de incorporar e interpretar, também organizar e estruturar novas informações para uma adaptação na relação pedagógica na qual alunos e professores estão inseridos. Por conseguinte, para compreendermos a relação pedagógica, pelo que percebemos da teoria de Piaget, deveríamos olhar como os envolvidos nesse encontro (professores e alunos) estão se adaptando aos diversos esquemas que acontecem nesse jogo (entendendo, metaforicamente, o jogo como um encontro face a face envolvendo professores e alunos em um mesmo ambiente) e como resolvem as diversas situações, pela adaptação, que nesse evento acontecem.

Ao estudarmos as teorizações de Piaget (1954, 1961, 1971, 1983, 1994, 1999), percebemos que elas podem nos levar a considerar o juízo moral mais importante do que o *engajamento* das pessoas em determinadas situações. Dessa maneira, para esse autor, as questões da moral podem ser abordadas a partir dos aspectos cognitivos e, sendo assim, dissociadas dos compromissos morais que, de alguma forma, nos permite viver em comunidade. Mas, na contemporaneidade, o mundo atual nos mostra possibilidades diferentes, e nos parece que pode ser mais importante observar o engajamento moral das pessoas do que o juízo delas. O juízo pode ser *perfeito*, mas *elas se engajam* democraticamente em determinada situação como, por exemplo, na escola? Pensar a relação pedagógica tendo como

⁵⁰ Temos ciência de que tal apontamento não se encaixa, completamente, a toda teoria piagetiana (como, por exemplo, a teoria do jogo de exercícios). Por esse motivo colocamos que este apontamento é um entre outras possibilidades para entender o jogar em Piaget.

embasamento epistemológico somente as contribuições de Jean Piaget nos levaria a discutir todo este *engajamento* percebido na teorização de Piaget, questão que não é o foco desta tese.

Sob o prisma teórico dos três “psicogeneticistas” (DE LA TAILLE *et al.*, 1992)⁵¹ apresentados nos parágrafos anteriores (Vigotski, Wallon e Piaget), além de destacarmos elementos que poderíamos pensar a relação pedagógica, percebemos como os indivíduos encontram-se no jogar,⁵² sendo que este era um dos objetivos deste tópico. Cada pesquisador nos apresentou uma maneira do indivíduo estar em um processo – em um jogar –, constatação aceitável, pois cada teórico estava embasado por um tipo de referência que defendiam e norteavam os seus estudos.

No próximo tópico, com o intuito de continuarmos nossa exploração teórica visando compreender a amplitude do conceito de jogar, apresentaremos algumas ponderações extraídas das teorizações de Gadamer (1990; 2008). O jogar na teoria desse filósofo também é apresentado como uma questão de ajustar uma relação, assim como o jogar percebido em Huizinga (1999) –, mas além de uma análise das condições do jogar, este autor também aponta as condições em que ocorrem esse jogar, como uma *experiência* na qual o próprio processo direciona e mantém o jogar funcionando.

4.4 O JOGAR COMO UMA EXPERIÊNCIA CIRCULAR

Neste tópico traremos o conceito de *jogar* discutido pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, embasado no texto *A ontologia da obra de arte e seu significado hermenêutico*, que foi apresentado no livro *Wahrheit und Methode I* (GADAMER, 1990, p. 107) e na tradução para o português *Verdade e Método I* (GADAMER, 2008, p. 154). Naquele tópico especificamente, Gadamer (1990) – que foi “o grande platônico do último século, [...] e o maior filósofo da Hermenêutica do século XX” (REALE; ANTISERI, 2007, p. 180) – utiliza os conceitos de jogar

⁵¹ A psicogenética pode ser definida como o estudo da origem e do desenvolvimento da mente e do conhecimento. Portanto, “as teorias psicogenéticas coincidem em seu objeto de estudo: definir a maneira como se origina e se desenvolve o conhecimento no ser humano”. (LEPRE, 2008, p. 311).

⁵² Temos ciência de que, ao fazermos tais ponderações, não podemos esquecer que os autores citados (Vigotski, Wallon e Piaget) teorizaram sobre o jogo no desenvolvimento infantil e, por este motivo, propomos realizar tal aproximação teórica por analogia, pois o jogar discutido em nossa tese extrapola a idade infantil e perpassa as diversas idades que encontramos em uma relação pedagógica.

(*spielen*) e o de jogo (*spiel*) como fios condutores para explicar a ontologia da obra de arte (GADAMER, 1990, p. 107). Tal teorização é realizada através de um exercício hermenêutico apresentado por Gadamer (1990). Nesta obra o filósofo alemão mostra, na introdução de seu livro, como ele pensa a questão da hermenêutica e como a utiliza no desenrolar daquele texto:

A hermenêutica aqui desenvolvida não é [...] uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que as ciências humanas são na verdade, para além da sua auto-consciência metodológica, e o que as liga à totalidade da nossa experiência do mundo. (GADAMER, 2008, p. 31).

O pensamento hermenêutico mostrado por Gadamer (1990) apresenta-se como “uma abordagem crítico-reflexiva central na filosofia das ciências humanas na filosofia da linguagem, da crítica literária e também da filosofia da arte” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 11). Segundo Silva Júnior (2005), Gadamer (1990) propôs uma ruptura com uma hermenêutica de caráter essencialmente metodológico, presente até o final do século XIX e início do século XX, assim como o questionamento do princípio da subjetividade moderna como fundamento para explicar o fenômeno da compreensão humana.

Na perspectiva de uma hermenêutica de caráter essencialmente filosófico, o que a partir de então começa a ser considerado é um contexto de tradição ao qual sempre está ligado o ato de compreender e interpretar. Isso implica a radicalidade de uma existência prévia necessária à compreensão do objeto, predeterminando-o. (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 11-12).

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica proposta por Gadamer (1990) é uma crítica a uma postura iluminista da hermenêutica de outros períodos, que “consistia em absolutizar um método de busca pela verdade” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 12). Para Gadamer (1990), a compreensão e a interpretação, antes mesmo de serem conhecimentos, representam o modo de ser do homem ligado a uma tradição. “Tradição que também significa transmissão, testemunho imprescindível de que o passado interpela-nos quando se trata de compreendermos algo” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 16). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que Gadamer (1990) propõe uma ruptura com a tradição racional, mantém uma ligação com a tradição cultural.

Partindo do pressuposto de que o homem não pode ser explicado somente por uma Ciência Exata – tais quais as teorias da Modernidade pensavam –, Gadamer (1990) avança (com a utilização da hermenêutica) em novas maneiras de

pensar o homem e mesmo a própria Ciência. Sendo assim, Gadamer (1990), rompendo com a Modernidade, apresenta-nos uma discussão sobre o conceito de jogar e o jogo que neste tópico exploraremos.

O termo jogar, para Gadamer (1990), pode ser compreendido, semanticamente, como uma possibilidade para pensar a ação na Arte e na representação teatral, pois a palavra em alemão, *spiel*, possui uma série complexa de possibilidades de associações semânticas (GADAMER, 1996, p. 143). Uma destas associações a une ao mundo do teatro: uma peça teatral também pode ser um *spiel*, um jogo; os envolvidos (escritor, ator e espectador) são *spieler*, jogadores; assim *uma obra teatral também se joga*. Desse modo, a língua alemã sugere a associação entre a ideia de jogar e de representar (*spielen*).

Quando falamos de jogo no contexto da experiência da arte não nos referimos ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do jogo e muito menos à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte. (GADAMER, 2008, p. 155).

A obra de arte, neste caso, é o jogo propriamente dito, e este absorve todos os participantes de uma maneira plena e *consentida*, ou seja, os envolvidos aceitam, de uma maneira ou de outra, participarem daquele jogo e sabem que aquele evento é um jogo, não é uma coisa séria e, por isso mesmo, é que se *representa* respeitando “uma seriedade própria, até mesmo sagrada” que se dá no jogar (GADAMER, 2008, p. 154). No jogo a identidade é transformada, e aquilo que era antes não é mais. O verdadeiro, no jogar, é o que *aparece*, é o que se *representa*. Aquela experiência vivenciada no jogo é a verdade, e esta é sagrada (mesmo os envolvidos sabendo que não é).

Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmacha prazeres. (GADAMER, 2008, p. 155).

Ao assistirmos a um filme, por exemplo, estamos jogando, e neste jogar existe um faz de conta (uma representar, uma experiência). As pessoas sabem que o que acontece no filme não é de verdade, mas assistem a ele e esperam o fim deste. Aquele que lembra o tempo todo que é só *um filme* é o *desmacha*

prazeres,⁵³ pois todos sabem que é um jogo, mas querem pensar, naquele momento, que não sabem. Aquele que joga sabe que está jogando e por isso se comporta de uma maneira a fazer com que aquele jogar, aquele processo, aquela ação continue acontecendo, tendo em vista que a atividade tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam.

Nesse entendimento de jogar, abstruído da teoria de Gadamer, o elemento central do jogo não é o jogador, ou jogadores, mas o próprio jogar, que se realiza e se concretiza em si mesmo (GADAMER, 1990, p. 108).⁵⁴ O indivíduo, ao fazer parte do jogo – e, dessa maneira, deixar ser *abduzido* por este – aceita a representação que lhe cabe no jogo, envolvendo-se e pertencendo ao evento. Ora, o *jogo* é sério e determina funções para o jogar que se somam às características do jogador e, ao sair do jogo, o indivíduo volta a ser o *sujeito de si* podendo incorporar alguma representação daquilo que vivenciou no jogo.

A auto-representação do jogo faz com que o jogador alcance sua própria auto-representação jogando algo, isto é, representando-o. É só porque jogar já é sempre um representar que o jogo humano pode encontrar-se na própria representação a tarefa do jogo. (GADAMER, 2008, p. 162).

É a experiência, o jogar que direciona e mantém o praticante na atividade e, nela, está implícito o vaivém de um movimento, o qual não está fixo em nenhum alvo, pois o jogar “é a realização do movimento como tal” (GADAMER, 2008, p. 156-157):

O movimento que é o jogo [sic] não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em permanente repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação do jogo que chega a ser indiferente quem ou que executa esse movimento [...]. (GADAMER, 2008, p. 156).

Esse movimento sem fim e circular que é o jogar, para Gadamer (2008, p. 156), pode ser pensado figurativamente, “quando falamos do jogo das luzes, [...] das ondas, [...] da peça da máquina no rolamento, do jogo articulado dos membros”. Segundo esse autor, a execução de tarefas e obrigações durante um jogo não determina o seu fim, mas a própria continuidade dessa atividade. Mesmo em jogos em que exista apenas um participante, um jogador, é necessário que haja um outro

⁵³ “Wer das spiel nicht ernst nimmt, ist ein spielverderber” (GADAMER, 1990, p. 108).

⁵⁴ “Das subjekt des spieles sind nicht die spieler, sondern das spiel kommt durch die spielenden lediglich zur darstellung.” (GADAMER, 1990, p. 108).

elemento com o qual se possa ter uma interação, um contralance. Para entender tal colocação, o filósofo cita o exemplo de um gato jogando (brincando) com um rolo de lã (GADAMER, 1990, p. 111) – nesse jogo, o gato reage – e reagir é jogar – de acordo com o posicionamento ou respostas daquele outro (neste caso, o rolo de fio de lã de algodão) que, assim como em outros jogos de bola, por exemplo, determinam as possibilidades das ações e movimentos de continuidade do jogo.

Desse modo, este jogar implica uma liberdade de decidir – de acordo com a posição e/ou reação do outro – por uma ou outra possibilidade de contralance. Mas, este movimento de vaivém do jogar não acarreta uma competição, na qual existam vencidos e vencedores, mas uma manutenção da própria atividade. E para fazer essa manutenção do jogo, um contralance, existe um risco que restringe a liberdade de decisão – o próprio jogo é um risco para o jogador, pois este não sabe como reagirá ao estímulo ou provocações ocasionadas ao estar no jogo. Essa tensão é o que mantém o sujeito no jogo e estimula o jogar:

O atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco. Desfrutamos assim de uma liberdade de decisão que está correndo riscos e está sendo inapelavelmente restringida. [...] O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...] É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém nele. (GADAMER, 2008, p. 160).

Ao aceitar e escolher o jogo, o indivíduo aceita que quer jogar e assim aceita tudo que envolve aquele evento. Como, por exemplo, as regras de uma determinada atividade, que para alguns podem ser vistas como limitadoras mas, dentro da teoria de Gadamer (1990), é a expressão da liberdade, pois o evento foi escolhido pelo participante e, dentro daquelas determinações e limitações das regras, o jogador tem liberdade para ser criativo e livre.

A isso corresponde que o espaço onde se desenrola o movimento do jogo não é simplesmente o espaço livre do desenrolar-se do jogo, mas sim um espaço limitado e reservado para o movimento do jogo. [...] Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga. (GADAMER, 2008, p. 161).

O jogar é um movimento circular e, sendo assim, não tem um fim, mas busca a manutenção do próprio jogar. E este jogar, para Gadamer (1990), é entregar-se à tarefa do jogo, colocando-se em jogo. O jogar não é um método para alcançar um fim previamente determinado, mas um processo, ou modelo estrutural, que pode mostrar e explicar, com determinados pressupostos, como se dá e deve

ocorrer uma *transformação*⁵⁵ naquele que joga. Podemos abstrair, da teoria de Gadamer (1990), que o jogar, pode ser percebido como uma *experiência* – circular – que direciona e mantém o envolvido em uma atividade que, além de conservar a experiência – oriunda de outra situação externa àquele evento – amplia, *transformando* a experiência inicial em uma experiência agregada a novos elementos que podem melhorar as possibilidades de desempenho do jogar no evento ou em outro jogo.

No próximo tópico, retomaremos os itens abstraídos no transcorrer deste capítulo, amarrando algumas considerações e indicando quais elementos e *insights criativos* utilizaremos para ampliar a compreensão do conceito de relação pedagógica.

4.5 ABSTRAÇÕES DO CONCEITO DE JOGAR – UMA APROXIMAÇÃO COM A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Iniciamos este capítulo analisando o termo jogar e buscamos uma possibilidade de compreensão para o seu significado. Ao analisar as teorias que trouxemos para discutir as ideias do capítulo,⁵⁶ podemos entender o jogar como uma ação envolta de expectativas, que gera sentimentos de tensão e riscos que fazem com que o jogador, ou jogadores, envolvam-se neste processo. Processo no qual a ação pode ter um significado como colocar-se em jogo, pois não basta apenas estar no processo, mas é preciso estar envolvido de fato nessa ação. Dessa maneira, podemos pensar o jogar como um estar envolvido em uma ação que alimenta a si mesma. Contudo, o jogar também acontece com propriedades subjetivas, tais como: liberdade; afetividade; frustração; o senso de risco; consciência de que apenas após ter jogado será conhecido o prazer de tal prática. E são estas propriedades subjetivas, entre outras, que, quando pensamos a *relação pedagógica* como um *jogar*, também estariam presentes. Um jogar que, às vezes, mexe com o jogo (com o evento), e o jogo implica um estilo de jogar, ou seja, um jeito de estar na relação pedagógica.

Para chegarmos a esta compreensão do conceito de jogar, percorremos alguns caminhos neste capítulo. Em nosso primeiro tópico – “Possibilidades de

⁵⁵ A “transformação [...] significa que aquilo que era antes não é mais” (GADAMER, 2008, p. 166).

⁵⁶ Que envolveram teóricos da Sociologia, Psicologia e Filosofia.

compreensão para o termo *jogar*” – percebemos como o termo jogar é polissêmico e, dependendo do contexto no qual esse termo está inserido, ele pode assumir diferentes significados. Com o auxílio de uma pesquisa etimológica, compreendemos por que o jogar pode ser pensado enquanto uma ação, um processo e algo dinâmico. Tal compreensão nos foi apontada pela pesquisa que realizamos da palavra jogar nas suas origens grega e latina, as quais nos mostraram toda complexidade que existiu para constituir as várias possibilidades de seu entendimento na atualidade.

Podemos perceber, então, que *jogar* enquanto *experiência* (e é esta experiência, este processo que nos interessa) também pode ser identificado na escola, mas não somente pela sua origem que envolve a raiz etimológica do termo lúdico (que pode nos levar a um jogar de faz de conta), mas um jogar que possui uma dimensão fixa e objetiva, tal qual um ritual, mas também uma outra dimensão que é processual, que ocorre na mais absoluta seriedade e pode envolver possibilidades de improvisação durante o seu praticar. Naquele primeiro momento – o nosso primeiro tópico – no qual exploramos o termo jogar por um viés inicialmente gramatical e posteriormente etimológico, retiramos a primeira abstração que utilizaremos como um *insight* criativo e um recurso interpretativo para entender algumas características do conceito que estamos ampliando.

Ao explorarmos alguns itens no conceito de ritual que podem ser percebidos no jogar, pudemos pensar o *jogar como um ritual* e, com este entendimento, abstraímos, como ideia metafórica, a *relação pedagógica como uma adesão a condutas codificadas* na qual os envolvidos (no jogar ou na relação pedagógica) respeitam algumas regras sagradas; em que deuses são idolatrados e momentos épicos são lembrados. Com esta ideia metafórica pretendemos, além de entender algumas situações que acontecem na relação pedagógica, visualizar a própria manutenção deste processo, a relação pedagógica, através de uma a adesão a condutas codificadas.

No segundo tópico deste capítulo – “O *jogar* sob diferentes olhares” – debruçamo-nos sobre algumas referências que discutiram o conceito de jogo e, simultaneamente, o de jogar. Nas teorizações do filósofo francês Duflo (1997), percebemos, inicialmente, que o jogar pode ser entendido como uma *obrigação com funções definidas*. Logo, o jogar seria (ou envolveria) uma relação funcionalista e estruturalista na qual cada participante tem sua posição e função fixas e

determinadas. Pensar o jogar pelos apontamentos de Duflo (1997) nos encaminharia a discutir tal conceito e, concomitantemente, a *relação pedagógica como uma obrigação*. O conceito de jogar discutido por Duflo (1997) também nos levaria a aprofundar questões que envolveriam um *jogar como um apostar* ou como um participar em eventos envolvendo aposta, ou mesmo um jogo de azar – questões discutidas por esse filósofo. Pensar a *relação pedagógica como um jogar* que envolve questões de sorte ou de azar nos parece inapropriado, pois achamos que a Educação não pode ser percebida como um jogo de azar no qual existam vencedores e perdedores.

Dando sequência àquele tópico, exploramos algumas referências que nos possibilitaram olhar o conceito de jogar sob diferentes perspectivas teóricas: pelo olhar filosófico de Huizinga (1999) e Gadamer (1990) constatamos como os indivíduos podem experimentar o *jogar*; pela teoria sociológica de Elias (2005) verificamos como o *jogar* pode ser compreendido em um grupo social; e pelos apontamentos de Vigotski (2010), Wallon (2007) e Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1999) identificamos como os sujeitos se colocam no jogar.

Nos modelos *competitivos* apresentados pelo sociólogo alemão Norbert Elias (2005), notamos que, para cada modelo de jogo citado por aquele sociólogo, existe um tipo de jogar, ou seja, para cada evento, os envolvidos criam uma estratégia para vivenciar aquela situação. Neste jogar, visto como um processo, o poder entre os envolvidos ora está de um lado ora de outro, num movimento de vaivém determinado pela dependência funcional existente entre os envolvidos no processo. Pela teoria desse sociólogo podemos entender o *jogar como uma relação de interdependência* entre os envolvidos em uma determinada relação. Uma interdependência na qual a ação de um indivíduo (ou de um grupo) pode interferir e modificar a ação de um outro, assim como na relação pedagógica, em que alunos e professores convivem, ou deveriam conviver, nesta relação de interdependência. O jogar, como temos afirmado no transcorrer da tese, é um processo, mas dentro desse processo existem situações ocasionais. Nesse sentido, entenderemos, da exploração da teoria de Elias (2005), a *relação pedagógica como uma ocasião social de interdependência* que, assim como a *educação como um conectar*, permite uma ligação direta entre os envolvidos.

Ao explorar as teorias de Vigotski (2010), Wallon (2007) e Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1999), apesar de cada autor nos apontar uma possibilidade de

entendimento diferente para situar o indivíduo em um jogar, abstraímos, destes teóricos, uma possibilidade para pensarmos a relação pedagógica que perpassa as três teorias.

Na teoria de Vigotski (2010), compreendemos que o indivíduo está no jogar consciente de que esse processo é uma *simulação representativa e é importante para o seu próprio desenvolvimento*, pois, ao jogar, o participante adquire um aprendizado necessário para o seu crescimento cognitivo e mesmo social, e o outro indivíduo, neste jogar, vai lhe trazer elementos para o crescimento de um relacionamento com a cultura na qual estão inseridos. Da exploração teórica de Vigotski (2010), podemos entender o *jogar como uma subordinação a um significado* que propicia uma melhor adaptação do indivíduo com o meio no qual está inserido, o jogar pode ser pensado como uma *autorregulação de si*. Tal embasamento teórico leva-nos a pensar que uma das finalidades da brincadeira para a criança é a gratificação, ou seja, o brincar (o jogar) preenche certas necessidades dos *pequenos* que exercitam a autorregulação através da criação de regras para si que propiciam uma certa autonomia. A relação pedagógica, tendo como apporte teórico esta possibilidade, pode ser pensada como uma oportunidade que os envolvidos têm para exercitar a autorregulação e, dessa maneira, criarem uma nova *elaboração de si* na e a partir da relação pedagógica.

Para Wallon (2007), o indivíduo está no jogar de maneira voluntária e com *aceitação* e interação espontânea das ações dos praticantes no processo. O jogar, dentro da perspectiva de Henri Wallon (2007), além de ser compreendido como uma ação voluntária, prazerosa e espontânea, não pode almejar um objetivo como, por exemplo, somente uma vitória sobre algum adversário. Assim, o *jogar* para Wallon (2007) encontra seu objetivo no próprio jogar. Neste *jogar espontâneo e prazeroso* os envolvidos, para participarem ativamente, devem constantemente rever suas maneiras de estarem e aceitarem naquele processo – o jogar pode ser pensado como uma *aceitação*. O jogar para Wallon (2007) é uma forma do indivíduo *elaborar um outro modo de si*.

Ao explorar as teorias de Jean Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), podemos pensar, entre outras possibilidades, que o indivíduo está no jogar quando, em interação social, constrói e desenvolve regras para o funcionamento do evento, e tais regras estão atreladas, além de questões afetivas, a *valores morais de justiça*. Podemos entender, ainda dentro da teoria de Piaget, o *jogar como uma*

adaptação e, ao analisarmos especificamente o jogar no jogo simbólico, encontramos uma possibilidade para aprofundarmos a questão da adaptação, pois o jogar ali, no jogo simbólico, aproxima-se de um representar que tem um sentido real e um fim em si mesmo, ou seja, no jogar simbólico os envolvidos podem estar ali para jogarem aquele jogo específico sem outros objetivos que não seja o jogar daquele encontro. Dessa forma, a adaptação no jogar simbólico vai exigir uma nova elaboração do participante. Tal adaptação e *elaboração* vai propiciar uma condição de liberdade dentro daquele jogar.

Ao analisar as teorias de Wallon (2007), Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999) e Vigotski (2010), exploramos, de uma maneira ou de outra, questões de regras de convivência que situam o indivíduo, ou indivíduos, em um jogar. Através de tal exploração abstraímos os termos *adaptação*, *aceitação* e *autorregulação* que exigem que os participantes se *elaborem* e *reelaborem* no jogar. Sendo assim e com tais abstrações, pensaremos a *relação pedagógica como uma elaboração e reelaboração de si*, ou seja, os envolvidos ao entrarem na relação pedagógica devem se *preparar* para aquela ação e, quando o jogar está acontecendo, tanto os discentes como os docentes *elaboram* novas condições de estarem ali, novas maneiras de jogarem, adaptando o seu ser para uma nova situação do jogar.

Pela teoria do filósofo Huizinga (1999), percebemos o *jogar* como um *envolvimento comprometido com a seriedade do processo*. O jogar é envolver-se com austeridade dentro do que é proposto pelo próprio processo. Apesar de o indivíduo experimentar o jogar como se estivesse em uma atividade de simulação de coisas sérias, entendemos o jogar, pela teoria de Huizinga (1999), como uma ação que envolve questões do lúdico e uma atividade de simulação, como se os envolvidos estivessem ali para se prepararem para alguma situação fora daquele processo, mas toda seriedade ali apresentada é para o próprio envolvimento naquela ação, naquele jogar. Tal abstração somada a que conseguimos visualizar na teoria do filósofo Gadamer (1990) – que mais abaixo explicitaremos – levam-nos a entender como os envolvidos experimentam o jogar e, dessa maneira, possibilitem-nos condições para discutir a *relação pedagógica como uma representação circular*, tendo em vista que, nesta representação teatral, existe um envolvimento comprometido com a seriedade de uma *experiência circular*.

Com a teoria de Gadamer (1990), constatamos que os indivíduos experimentam o *jogar* como *conversação* e *interpretação* do próprio jogo, um diálogo com o evento (ou uma *representação*). Esse teórico nos propiciou uma visão que direciona a nossa compreensão para um jogar no qual o indivíduo, ao dialogar com o jogo, vai construindo novas possibilidades de reinventar as ações dentro do próprio jogo. Um jogar circular que não tem um fim, mas a manutenção do próprio processo. No jogar, o envolvido deve entregar-se à ação do jogo e, com este posicionamento, realizar a própria manutenção desse processo. Assim é também na relação pedagógica, na qual alunos e professores devem participar efetivamente para realizar a manutenção de tal relação. Um jogar complexo, com diversas opções de ações, contudo, assim como o jogar em Gadamer (1990), não tem fim, pois “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina” (FREIRE, 2002, p. 77), e, neste vaivém de estímulos, que ora está na ação do professor, ora na ação do aluno, persiste uma atividade sem fim, uma experiência circular.

Dentre os teóricos que nos *ancoram* para entender a complexidade do conceito de jogar – Wallon (2007), Piaget (1954; 1961; 1971; 1983; 1990; 1994; 1999), Vigotski (2010), Elias (2005), Gadamer (1990; 2008), Huizinga (1999), entre outros – fundamentamo-nos, epistemologicamente, na teoria apresentada pelo filósofo alemão Gadamer (1990), que nos propicia um respaldo acadêmico para *percorrermos* alguns caminhos nos quais os outros teóricos não conseguiram nos dar embasamento. Gadamer (1990, p. 107), além de apresentar explicitamente em sua teorização uma diferenciação entre os conceitos de *jogar* (enquanto uma ação) e *jogo* (enquanto um evento) – diferente de outros teóricos pesquisados –; de utilizar o conceito de jogar para entender e desenvolver outro conceito (item similar ao que estamos realizando); de nos fornecer uma condição para entender o *jogar como uma representação* e *como uma experiência* circular que enriquecerá a discussão sobre o conceito de relação pedagógica; também nos possibilita uma condição epistemológica para rompermos com a ideia de uma escola amparada em princípios da modernidade, pois esse autor, como afirmamos em determinadas passagens no transcorrer desta tese, propõe, com sua teoria, uma ruptura com a racionalidade do Iluminismo.

Apesar de termos encontrado na teorização de Gadamer (1990) um respaldo epistemológico mais produtivo para fundamentarmos o conceito de *jogar*, isso não

implica que descartaremos elementos da exploração teórica da ideia de jogar que encontramos junto aos outros teóricos. Toda pesquisa feita neste capítulo está embasada, também, em teorias apresentadas por aqueles estudiosos que nos trouxeram até onde nos encontramos e, após este aprofundamento teórico, podemos compreender, entre outras possibilidades, que *jogar* pode ser entendido como um *processo*, uma *ação*, uma *interação social* entrelaçada por questões afetivas, morais e também permeada por situações de conflitos e tensões. Essas situações podem, além de encorajar reações para a manutenção do próprio jogar, propiciar condições para os envolvidos na ação ampliarem suas possibilidades de desenvolvimento dentro daquele jogar. As diversas características do conceito de jogar apresentadas no decorrer deste capítulo reforçam o apontamento que realizamos na conclusão do capítulo anterior, no qual indicamos que, ao explorar o conceito de jogar, poderíamos encontrar possibilidades para entender algumas situações que ocorrem na relação pedagógica atual, um dos itens que abordaremos no próximo capítulo.

Devido à busca exploratória que realizamos neste capítulo, tivemos condições de, além de compreender o conceito de *jogar*, abstrair algumas ideias metafóricas que fomos destacando e que funcionarão como metalinguagem para ajudar a entender, interpretar, expandir e auxiliar no desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*. Ao analisar as diferentes teorias que nos *ancoraram* e nos *fundamentaram*, assim como também as próprias abstrações, tivemos condições de pensar a *relação pedagógica* como uma adesão a condutas codificadas; como uma ocasião social de interdependência; como uma elaboração e reelaboração de si e como uma representação circular. Com o intuito de explicar estes *insights* criativos que envolvem as diversas abstrações que tivemos, iremos para o derradeiro capítulo de nossa tese, O *jogar* na *relação pedagógica*, no qual aprofundaremos os desdobramentos do conceito de *relação pedagógica* como um *jogar*, com base na exploração realizada nesta pesquisa.

5 O JOGAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

No transcorrer desta tese realizamos, inicialmente, um aprofundamento teórico envolvendo a expressão e o conceito de *relação pedagógica*. Naquela seção, no capítulo 3, compreendemos o significado do conceito de relação pedagógica explorando, além dos termos constituintes do conceito, ou seja, as palavras *relação* e *pedagógica*, alguns apontamentos de determinados estudiosos. Posteriormente, no capítulo 4, ao pesquisarmos o conceito de *jogar* – que funcionou como um recurso gerador de metalinguagem – apresentamos uma fundamentação teórica que fortalece o desenvolvimento do conceito de relação pedagógica, pois, por meio dos elementos criativos abstraídos das diferentes teorias, tivemos condições de apresentar novas maneiras de pensar o conceito a ser desenvolvido. Tais procedimentos investigativos são possíveis pela utilização do método de pesquisa que estamos explorando nesta tese, ou seja, o Desenvolvimento Conceitual que é um dos tipos de pesquisa de Análise Conceitual.

Neste capítulo, “O *jogar* na *relação pedagógica*” – pois se a relação pedagógica é um *jogar*, nesta ação, neste *jogar*, existe um *jeito* de estar ali, sendo assim, existe um *jogar* na *relação pedagógica* –, ao utilizar mais uma das características do método de pesquisa de Desenvolvimento Conceitual, que é a de “estabelecer uma comunicação diferente entre os textos, permitindo compreender e trabalhar com as relações entre os conceitos estudados” (SIMON, 2008, p. 12), apresentaremos o desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica* a partir de um conjunto de *insights* oriundos dos estudos sobre o conceito de *jogar*, discutido ao longo do último capítulo.

Através do Desenvolvimento Conceitual exploramos a ideia de *relação pedagógica como um jogar* e, após buscarmos no conceito de *jogar* subsídios teóricos para ampliar nossa compreensão sobre o conceito a ser desenvolvido, iremos, nos próximos tópicos, apresentar novos significados para a relação pedagógica por quatro perspectivas de análises. Na primeira análise interpretamos a *relação pedagógica como uma adesão a condutas codificadas*, na sequência a *relação pedagógica* é interpretada como uma *ocasião social de interdependência*, posteriormente, interpretamos a *relação pedagógica como uma elaboração e reelaboração de si* e, por último, concluiremos este capítulo, tendo Gadamer (1990) como aporte teórico, interpretando a *relação pedagógica como uma representação*

circular.

5.1 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ADESÃO A CONDUTAS CODIFICADAS

Podemos dizer que na relação pedagógica os envolvidos, ao estarem neste processo, têm sua *movimentação* influenciada, segundo a perspectiva que estamos analisando, como em um ritual. Nesse processo ritualístico, como nos indicou Rivièvre (1997, p. 30), as condutas obedecem a uma codificação de caráter simbólico baseada na adesão mental que afirma um modo de coesão social. Sendo assim, ao pensarmos a *relação pedagógica como adesão a condutas codificadas*, podemos entender algumas situações que persistem na relação pedagógica atual, pois ainda refletem uma adesão relacionada a verdades amparadas na racionalidade da modernidade como, por exemplo, o *poder* de escolha do trajeto a ser percorrido no processo educativo (decidido somente pela instituição e pelo professor); a questão da avaliação (utilizada como maneira de punir e/ou classificar os alunos); a disponibilidade física dos alunos dentro das salas ainda organizadas em colunas e fileiras (ordenadas levando em consideração a disciplina e a indisciplina dos discentes e o interesse dos docentes em controlar, e não em dividir com os alunos aquele ambiente); e mesmo a maneira como ainda são transmitidas e cobradas algumas atividades pedagógicas (em sua maioria das vezes presenciais e hoje, com as novas possibilidades tecnológicas, poderiam acontecer de diferentes maneiras); entre outras questões.

Por esta possibilidade de interpretação do conceito de relação pedagógica também podemos perceber por que alguns alunos não se envolvem nesse processo como os professores gostariam, ou vice-versa, pois não podemos ser ingênuos e achar que somente alunos ocasionam situações conflitantes na relação pedagógica. Docentes e discentes podem, mesmo fisicamente juntos naquele processo, fazer adesões que refletem códigos e condutas diferentes. Essas adesões diferentes podem incidir nas ações de alunos e professores e, assim, ocasionarem situações de conflito.

Para auxiliar no entendimento do que apresentamos no parágrafo anterior – as adesões diferentes que podem ocasionar situações de conflitos – traremos o filósofo americano Postman (2002, p. 33) que, ao discutir quais os fins da educação e afirmar “que a escola não pode existir sem alguma razão para seu ser”, indica que

existem alguns *deuses* na atualidade que nossos alunos são convidados a *servir* e, dessa maneira, têm suas ações direcionadas pela adesão ao *sopro divino* de um *deus* que *opta em seguir*. Postman explora, em sua obra (2002), os deuses da Utilidade Econômica, do Consumo, da Tecnologia e do Separatismo e, apesar do filósofo americano discutir somente a influência desses deuses sobre os alunos, pensamos que tais deuses também podem *convidar* os professores, em determinados momentos, a servi-los e, desse modo, influenciar as ações dos docentes pela opção de adesão. Nesse sentido, para entender algumas situações de conflitos que existem na relação pedagógica é necessário, por esta perspectiva que estamos apresentando e pelas indicações de Postman (2002), olhar qual é o *deus*, ou mesmo o *herói*, que alunos e professores estão seguindo, pois aqueles interferem no modo como estes se situam na relação pedagógica.

Se para entender algumas situações de conflito, dentro dessa perspectiva, é necessário analisar o tipo de adesão dos envolvidos, podemos dizer que, quando as ações de professores e alunos estão refletidas em *momentos épicos* da própria relação pedagógica, esta pode fluir de maneira menos conflitante, pois busca em si mesma razões para manter a adesão de professores e alunos, como em uma experiência circular, citada por Gadamer (1990), que encontra em si mesma motivação para manutenção daquele processo.

Diante do apresentado, os envolvidos na relação pedagógica, por tal perspectiva, devem buscar a adesão a condutas e códigos refletidos em grandes feitos *heroicos* da própria relação pedagógica para, além de realizarem a manutenção desta, evitarem também algumas situações de conflito. Os grandes feitos, nesse caso, podem ser uma lembrança de *desafios vencidos* na própria relação pedagógica – como, por exemplo, uma superação em um conteúdo específico; ou um ano acadêmico produtivo; uma atividade que motiva o envolvimento de todos os participantes que acontece ciclicamente, entre outras possibilidades.

O termo *épico* que compõe a expressão *momentos épicos*, além de estar ligado, pelo seu elemento de composição grego “épos, aos termos *palavra, verso, discurso ou poema*” (CUNHA, 2011, p. 251), também está ligado etimologicamente à palavra latina *épicus* e à grega *epikos* e refere-se à “epopeia e aos heróis [...] relativo aos feitos dos heróis” (CUNHA, 2011, p. 251). E são esses feitos, que podem ser pensados como os fatos *heroicos* que estamos apontando, que servem

como *sopro divino* na relação pedagógica para realizar a sua própria manutenção em que os envolvidos têm uma mesma adesão, pois, ao lembrarem momentos épicos, justificam as ações que os participantes desenvolvem.

5.2 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OCASIÃO SOCIAL DE INTERDEPENDÊNCIA

O conceito de *relação pedagógica*, que nesta tese estamos desenvolvendo, está relacionado diretamente com a *educação como um conectar* que acontece na e a partir da escola; um espaço onde diferentes pessoas, entre elas, professores e alunos, encontram-se e, em contexto de *ocasião social*, iniciam e desenvolvem um tipo específico de ação. Esta ação, a relação pedagógica, mesmo que ainda tenha resquícios de outros tempos – em que a ação era padronizada e permeada por certezas e verdades e que, ainda hoje, persistem em algumas escolas e com alguns professores saudosistas – na atualidade convive com novas maneiras e possibilidades das pessoas se encontrarem e se relacionarem a partir da escola.

O conceito de *ocasião social* que estamos utilizando neste desenvolvimento é aquele que apresentamos no decorrer de nossa tese, apontando que tal conceito deveria avançar para além da discussão apresentada por Giddens (2009, p. 83), ou seja, uma ocasião social, que, mesmo realizada em contextos formalizados – tal qual a Sociologia indica – permite uma interação dos envolvidos (alunos e professores) que, ao estarem naquela ocasião social, possam questionar, opinar e interagir de maneira participativa na relação pedagógica.

A relação pedagógica desenvolvida como *ocasião social de interdependência* nos permite perceber o envolvimento entre docentes e discentes – ao estarem *conectados, vinculados, ligados* e assim *interdependentes* – de maneira dinâmica na qual acontece uma transferência de informações que realimenta o vínculo entre eles. O conceito de *interdependência* que estamos explorando neste tópico é aquele que pesquisamos em Thines e Lempereur (1984) e que também foi discutido por Elias (2005). Com a discussão apresentada por esses autores, entendemos melhor a *definição* encontrada em Houaiss e Villar (2008, p. 1633), que nos dizem que *interdependência* é o “estado ou qualidade de duas pessoas ou coisas ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo ou coadjuvação recíproca”.

Ao analisar a *relação pedagógica como ocasião social de interdependência* – e aqui estamos explorando a possibilidade de pensar a interdependência como um estado e não como qualidade – podemos entender que os envolvidos nesse processo, além de terem suas ações influenciando as ações dos outros, como em uma experiência de ação e reação – item que identificamos ao realizar a exploração teórica junto ao sociólogo Norbert Elias (2005) –, não são adversários, mas *coadjuvantes* do próprio processo, ou seja, o objetivo de professores e alunos na *relação pedagógica como ocasião social de interdependência* é realizar a própria manutenção do processo. Sendo assim, os envolvidos nessa ocasião social interdependente são, além de *protagonistas* (tendo em vista que só existe relação pedagógica com a *presença* de professores e alunos), também colaboradores, pois a relação de interação social acaba “exigindo” dos participantes certo grau de cooperação entre eles. Dessa maneira, as reações dos envolvidos, quando provocados, não visam à superação do outro (como se fosse um adversário a ser superado), mas fazem com que cada um pense a sua *estratégia* com o objetivo de *melhorar* a própria relação pedagógica e, assim, melhorar o nível da conexão naquela relação. Podemos dizer que assim como o “jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga” (GADAMER, 2008, p. 161), e a tarefa é, pelo jogar, a manutenção do próprio jogo; a tarefa dos *jogadores* nesta relação pedagógica desenvolvida neste tópico, além da própria manutenção da relação, é permitir, através da interdependência, uma ligação direta, de *mão dupla* entre os envolvidos que facilite o conectar entre alunos e professores.

A *relação pedagógica como ocasião social de interdependência* exige que os envolvidos reestruitem, constantemente, suas maneiras de estarem naquele encontro, pois cada nova postura apresentada sobre uma antiga pede uma nova reação de um dos integrantes, ou seja, um novo *jeito* de estar na relação; uma nova elaboração de si para continuar aquele jogar. Item que abordaremos no próximo tópico.

5.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELABORAÇÃO E REELABORAÇÃO DE SI

Os envolvidos em uma nova relação pedagógica, principalmente os alunos, ao entrarem naquela ocasião social de interação, apresentam uma expectativa e um *jeito de jogar* que trazem de outras situações e mesmo experiências fora daquela

relação (de outra relação pedagógica ou mesmo de outras relações educativas). Por sua vez, os professores, além de apresentarem um *jeito de jogar* construído nas vivências de outras experiências, tais quais os alunos, recebem teoricamente uma preparação, em sua formação acadêmica, para estarem na relação pedagógica.

Os docentes *conhecem* algumas *regras* para lidar na relação pedagógica – como, por exemplo, o que falar; o que vão desenvolver com alunos; a ligação que terão que realizar com outros conteúdos; a administração do tempo; entre outras situações que acontecem naquela situação de interação. Ao contrário, o discente não é preparado para aquela ocasião social específica, sendo assim, inicialmente ele *adapta* o seu jeito de ser ao um novo tipo de situação. Este deve, além de adaptar-se, conectar-se com a nova proposta de relação pedagógica. Dessa maneira, ao *aceitar* (ou não) estar naquela nova situação, os alunos *autorregulam* suas ações na relação por meio da criação de algumas regras que propiciam certa autonomia dentro daquela situação que se apresenta para eles. Em contrapartida, os docentes, mesmo sendo *preparados* para lidar, teoricamente, com uma nova relação pedagógica, também devem adaptar-se, aceitar e autorregular-se para estarem naquele encontro de interação, ou seja, alunos e professores devem elaborar-se e reelaborar-se para estarem na relação pedagógica.

A palavra *elaboração* – que é classificada, gramaticalmente, como um substantivo e, dessa forma, nomeia uma determinada situação – pode ser definida como uma “ação ou efeito de elaborar; [...] uma preparação cuidadosa” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 1106). Para a palavra *elaborar* – que é a ação da elaboração – encontramos algumas definições, como “realizar, organizar, gerir com grande cuidado; [...] tornar mais complexo” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 1106). As palavras *elaborar* e *elaboração* têm sua origem nos termos latins, consecutivamente, *elaborare* e *elaboration* (CUNHA, 2011, p. 236), e as duas têm ligação com o elemento antepositivo, também latino, *labor* que pode ser definido como “trabalho, esforço, dor, fadiga experimentada na realização de um trabalho” (CUNHA, 2011, p. 379).

O termo elaboração originário do latim *elaboration* pode ser pensado como um *elaborare* em movimento, pois o elemento pospositivo de origem latina (*tio*) – como já explicamos em outra passagem deste texto – quando utilizado junto a verbos, indica e forma substantivos verbais de movimento. Desse modo, podemos pensar o termo *elaboração* como algo dinâmico que é executado à custa e esforço

de um trabalho. Um trabalho cuidadoso e árduo que exige dedicação, pois a elaboração tornará a ação, que é executada, mais complexa. O prefixo de origem latina *re* – “utilizado para formar palavras” (FARIA, 1962, p. 843) – presente no termo *reelaboração*, pode indicar, entre outras possibilidades, que a ação a qual está ligada deve ser “feita novamente ou de outra forma” (FARIA, 1962, p. 843). Podemos pensar o termo *reelaboração* como uma ação de fazer novamente a elaboração, mas aqui, nesta tese, ela foi pensada para ser executada não de maneira idêntica a que foi elaborada, mas de outra forma. Sendo assim, entenderemos a *reelaboração* como uma ação de fazer uma nova elaboração: atualizada, aperfeiçoada e melhorada, que incide sobre o *jeito* do indivíduo estar, sair e retornar para a relação pedagógica.

Ao utilizarmos o *insight criativo elaboração e reelaboração de si* para auxiliar a desenvolver uma característica da relação pedagógica, estamos pensando na questão das regras presentes nesse encontro. Regras que para alguns podem ser pensadas como reguladoras ou mesmo restritiva da liberdade ou da criatividade dos envolvidos na relação pedagógica. Mas, são as regras que permitem, segundo Gadamer (1990), a exploração da liberdade dentro do jogar. Nesse sentido, as regras, segundo Gadamer (1990, p. 113), não restringem a liberdade dos envolvidos, mas é em função delas que os participantes experimentam novas possibilidades de liberdade e de criatividade no jogar, ou seja, as regras, na relação pedagógica, estimulam novas maneiras dos docentes e, principalmente, discentes elaborarem e reelaborarem o seu jeito de estarem na relação pedagógica.

Ao analisarmos o jogar que acontecia na Roma Antiga, percebemos que os gladiadores tinham que constantemente *elaborar* e *reelaborar* criativamente sua maneira de jogar. Tal elaboração e reelaboração era *estimulada* através de árduos treinamentos físicos. Caso os gladiadores não reelaborassem *criativamente* o seu jeito de jogar, mesmo conhecendo o enredo da história que estavam simulando, poderiam perder a própria vida, pois apenas *conhecer* a história não era garantia que eles realizariam um jogar que fosse superior aos outros gladiadores. A criatividade, neste exemplo, era uma qualidade que poderia salvar, ou prorrogar, a vida daqueles jogadores. Os envolvidos na relação pedagógica, professores e principalmente os alunos, não perdem a vida se não forem criativos, tal qual acontecia em outros *jogos*, mas podem perder oportunidades de evoluírem dentro do próprio jogar, dentro da própria relação pedagógica. Parece-nos que docentes e

principalmente os discentes, ao elaborarem-se e reelaborarem-se, tanto para entrarem na relação pedagógica como para permanecerem naquela conexão, ampliarão suas possibilidades criativas. Esta criatividade é uma das qualidades almejada e estimulada na relação pedagógica atual que, assim como o jogar apresentado por Gadamer (1990), tem um objetivo em si mesmo, ou seja, a relação pedagógica tem objetivos próprios e específicos para o seu próprio funcionamento que envolve os jogadores (alunos e professores) estimulando a criatividade que deve ser constantemente reelaborada.

5.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO REPRESENTAÇÃO CIRCULAR

Ao observar o elemento pospositivo de origem latina *ação*, que compõe o termo *representação*, podemos dizer – pelo que já discutimos em outras passagens desta tese – que este elemento coloca o verbo ao qual está ligado (representar) em movimento. Sendo assim, pensaremos a *representação* como algo dinâmico, que possibilita mudanças e transformações nos indivíduos que estão envolvidos na representação, pois o prefixo latino *re*, que compõe o substantivo, sugere que aquilo que for feito, a *representação*, seja executado de outra forma, melhorada e transformada. Desse modo, aqueles que estão envolvidos, com austeridade, na relação pedagógica e *comprometidos com a seriedade do processo*⁵⁷ terão como objetivo melhorar o próprio envolvimento naquela representação como uma experiência circular.

Dentro desta perspectiva, de olhar a *relação pedagógica como representação circular*, podemos dizer que ela só cumpre os seus objetivos quando alunos e professores participam de maneira integral desse processo, assim como “o jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo” (GADAMER, 2008, p. 155). Discentes e docentes, ao estarem na *representação circular*, só se *transformam* quando se *entregam* e *integram* à representação, aceitando algumas situações peculiares, inerentes, que só acontecem na *relação pedagógica como representação circular*.

Uma destas situações solicita, para o bom funcionamento da representação, que os envolvidos respeitem as regras próprias e específicas que organizam aquela

⁵⁷ *Insight criativo abstraído da exploração do conceito de jogar realizado junto à teoria de Huizinga (1999).*

relação pedagógica – inclusive aquelas em que alunos e professores discutem e constroem em conjunto. O respeito pelas regras deve ser percebido – tanto pelos discentes como pelos docentes – como necessário para o bom funcionamento daquela representação; mesmo que seja permitida e recomendada, em algumas relações pedagógicas, a discussão e a reconstrução de algumas dessas regras (mas em momentos oportunos). O envolvido que desrespeita as regras na *relação pedagógica como representação circular* pode ser considerado o “*spielverderber*”, ou seja, o *desmancha prazeres* (GADAMER, 1990, p. 108).

As regras, além de serem necessárias para a relação pedagógica – pensando na representação como uma “experiência circular” (GADAMER, 1990, p. 108) –, também fazem parte do processo de transformação que docentes e discentes vivenciam na relação pedagógica como representação. Ora, para não ser o *desmancha prazeres*, o indivíduo, ao aceitar as *limitações* que as regras lhe impõem, e para manter a relação pedagógica em funcionamento, desenvolve outras potencialidades permitidas dentro daquela representação, potencialidades que transformam positivamente o seu jeito de ser dentro da própria relação pedagógica.

Outra situação, dentro desse processo, solicita que os indivíduos ao entrarem na relação pedagógica acrescentem à sua *identidade* individual – construída pela experiência que as pessoas têm em *navegar* e se *conectarem* em diferentes relações educativas e pedagógicas – uma outra, própria para aquela relação pedagógica. A representação vai exigir que os sujeitos desempenhem funções específicas de alunos e professores para cada novo encontro que participem. Para cada nova *turma*, o professor assume um novo jeito de estar naquela representação, assim como os alunos que, para cada *novo professor*, assumem novas maneiras de estarem na relação pedagógica. Isso explica as atitudes e os comportamentos diferentes que cada turma tem com cada professor (e vice-versa), pois em cada encontro, ao realizarem a conexão, os envolvidos assumem uma nova postura de acordo com a nova relação pedagógica.

A representação transforma docentes e discentes, sendo assim, a construção que os envolvidos fazem, constantemente, para estarem naquele encontro pode melhorar a condição deles ao saírem de uma relação pedagógica. As transformações que fizeram para manterem-se conectados na relação pedagógica melhora a condição dos envolvidos fora daquela conexão, fora daquela relação pedagógica. Quando alunos e professores realizarem uma nova conexão, o evento

poderá ser o mesmo, mas a *representação* será outra, mais evoluída, pois professores e alunos estarão em uma nova *conexão*, uma *reconexão*, diferente e mais melhorada que as anteriores. Dentro dessa visão, não é o professor que vai *melhorar* o aluno; é a própria *relação pedagógica como representação circular* que vai propiciar condições para os indivíduos desenvolverem-se melhor. Pois os envolvidos nesta representação – principalmente os discentes – experimentam e exploram diferentes *facetas* neste processo que possibilitam uma representação melhorada dentro da relação pedagógica.

Como contraexemplo deste apontamento, podemos pensar na questão do envolvimento dos participantes, ou seja, se eles – e aqui não estamos falando apenas dos discentes – não estiverem realmente *conectados* com o processo, não farão parte, integralmente, da relação pedagógica, pois não se permitirão serem *abduzidos* pela representação circular. Não basta somente o *corpo* estar presente no encontro para caracterizar a participação e o envolvimento integral na relação pedagógica. Diante das novas possibilidades de estar na relação pedagógica – em função dos diversos recursos tecnológicos que, cada vez mais, de maneira irreversível, fazem parte das diferentes relações incluindo a relação pedagógica –, a aceitação, o envolvimento e o comprometimento dos integrantes na relação pedagógica como representação nos parece mais importante do que a presença física do indivíduo. Esta pode ser substituída em algumas situações pelas novas tecnologias, mas o comprometimento, a aceitação e o envolvimento não. Estar na relação pedagógica é muito mais que dar aula (por parte dos professores) ou assistir à aula (por parte dos alunos). Estar na relação pedagógica é aceitar todas as possibilidades que a *representação* exige e propicia para os integrantes naquele processo. É só assim, com total envolvimento e conexão, que professores e alunos podem se transformar após participarem da *relação pedagógica como representação circular*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos nesta tese uma investigação teórica com foco no conceito de relação pedagógica. Com o objetivo de desenvolver este conceito, exploramos a ideia de *relação pedagógica como um jogar* e utilizamos como método de pesquisa um tipo de Análise Conceitual denominado Desenvolvimento Conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991). Ao utilizar tal método, nessa variedade de investigação, e empregar o conceito de *jogar* como gerador de metalinguagem para auxiliar na interpretação e desenvolvimento do conceito de *relação pedagógica*, apresentamos um olhar diferenciado sobre o tema, pois exploramos caminhos pouco percorridos em pesquisas na área de Educação.

Após realizarmos uma discussão sobre o conceito de relação pedagógica apoiado nas obras de alguns estudiosos e, posteriormente, abstrairmos elementos criativos junto à teorização de outros teóricos que escreveram sobre o conceito de jogar, apresentamos novos significados para o conceito de relação pedagógica por quatro perspectivas de análises. Inicialmente interpretamos a *relação pedagógica como uma adesão a condutas codificadas*, na sequência interpretamos a *relação pedagógica como uma ocasião social de interdependência*, posteriormente *como uma elaboração e reelaboração de si* e, por último, interpretamos a *relação pedagógica como uma representação circular*, com base na qual se propõe um outro tipo de envolvimento na relação pedagógica para esta ser caracterizada como tal. Também indicamos que não basta somente o corpo estar presente no processo para caracterizar a participação e o envolvimento integral na relação pedagógica, pois – em função dos diversos recursos tecnológicos que, cada vez mais, de maneira irreversível, fazem parte das diferentes relações incluindo a relação pedagógica – a *aceitação, o envolvimento e o comprometimento* dos integrantes na relação pedagógica podem ser mais importantes do que a presença física do indivíduo.

Ao realizamos as considerações finais desta tese, percebemos oportuno – além de apresentar os itens que elencamos nos parágrafos acima que resumem pontualmente a nossa tese – ressaltar o método de pesquisa que utilizamos, a Análise Conceitual, e o tipo de investigação, o Desenvolvimento Conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991). Esse método nos possibilitou a aplicação de algumas técnicas de pesquisa, entre elas: a utilização de elementos metafóricos, a conexão entre diferentes textos, a correlação de conceitos e as análises etimológicas. Tais

técnicas nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa e nos propiciaram *insights* criativos que, além de nos conduzir para a interpretação do conceito explorado pelas quatro perspectivas citadas no parágrafo anterior, também instigam os leitores a pensarem e terem outros *insights* e possibilidades de ampliação do conceito de relação pedagógica.

O caminho que apresentamos nesta tese, e que nos levou a desenvolver o conceito de *relação pedagógica como um jogar* através das perspectivas apresentadas, apesar de seguir uma trajetória *limitada* pelo método, teve uma interpretação pessoal do pesquisador. Mas, pela amplitude teórica do método, outros *insights* podem ser possíveis em função da experiência de um outro leitor/pesquisador. *Insights* aguçados pelas possibilidades criativas do método de pesquisa.

Um item que achamos conveniente trazer para encerrar esta seção e, consequentemente, esta tese é uma discussão ancorada nos apontamentos de dois teóricos que estiveram conosco nesta investigação, o americano Neil Postman (2002) e o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1990). Este, através de sua teoria sobre o conceito de jogar, enriqueceu nossa discussão sobre o conceito de relação pedagógica e nos fez entender toda uma circularidade presente nesse processo. Postman (2002), apesar de ter “pequenas”, mas pontuais passagens no texto, é um autor que nos acompanha há algum tempo auxiliando-nos a compreender, enquanto pesquisadores, algumas questões da educação contemporânea.

Se para Postman (2002, p. 8), como destacamos em outro trecho da tese, a escola é responsável por uma educação que pode mudar o jeito das pessoas *enxergarem* o mundo, e para isso é necessário alterar, constantemente, as *lentes* que elas usam, podemos dizer que é na relação pedagógica que tal mudança pode acontecer. Quando um indivíduo vai ao oftalmologista, ele testa e experimenta várias lentes até o médico encontrar, com o aval do paciente, aquela que será usada para ajudá-lo a enxergar melhor. Tais testes – de avaliação do grau de deficiência visual – devem ser feitos periodicamente para manter o paciente enxergando o mundo da melhor maneira possível.

Pela metáfora de Postman (2002), é na escola e, para nós, é na relação pedagógica que as lentes que as pessoas enxergam o mundo serão escolhidas. Se a *relação pedagógica é um jogar*, e este é *circular*, tal qual Gadamer (1990) nos ajudou a entender, os envolvidos naquele processo deverão experimentar, trocar e

compartilhar diferentes lentes, não apenas para ver a relação pedagógica e o mundo, mas ao se verem melhorados, perceberão o mundo e a própria relação pedagógica de maneira diferente, talvez melhorada.

Na relação pedagógica os alunos recebem dos seus professores, inicialmente, algumas lentes que podem melhorar suas visões. Estes, os professores, ao contrário de outros tempos – como já discutimos nesta tese –, não impõem lentes específicas aos discentes – ou não deveriam impor. Como um oftalmologista, o professor, após uma avaliação, apresenta diferentes possibilidades de lentes – embasado em um planejamento inicial, na sua formação, experiência profissional, em livros, textos, entre outras condições – que os alunos vão experimentando e percebendo as vantagens e desvantagens de uma lente comparando com outra. Os professores oferecem diferentes lentes para seus alunos que, neste *processo circular que é a relação pedagógica*, além de experimentá-las, também testam aquelas dos seus colegas, assim como o próprio docente que, ao fornecê-las, também acaba experimentando as dos discentes e, dessa maneira, os envolvidos neste processo experimentam diferentes lentes. E é esta experimentação – esta ação, este jogar – que possibilita àqueles perceberem-se a si mesmos e ao mundo de maneira diferenciada.

Neste intercâmbio de experiências que acontece na *relação pedagógica como um jogar* – que metaforicamente descrevemos nos parágrafos anteriores –, professores e alunos, além de vivenciarem possibilidades que podem melhorar seu próprio jeito de estarem no processo (ou mesmo quando saem daquela relação), também devem se perceber como parceiros dentro daquele jogar. E neste *jogar circular*, como Gadamer (1990, p. 111) nos esclareceu, os envolvidos têm suas reações motivadas pela *movimentação* do outro. Tais motivações, nesta circularidade, não têm objetivo de fomentar uma competição – entre os diversos envolvidos – que vise alcançar uma vitória sobre um adversário, mas de realizar a própria continuidade do processo envolvendo discentes e docentes naquela relação na qual a *movimentação* – o posicionamento, respostas ou mesmo os questionamentos – do outro (aluno ou professor) realiza a sua própria manutenção.

Na relação pedagógica, percebida como um processo circular, professores e alunos ao realizarem a manutenção da *troca de lentes* – retomando a metáfora que utilizamos nesta seção – ou seja, a manutenção da experiência circular do próprio processo – podem vivenciar, usufruir, beneficiar e até mesmo incorporar as

características que neste tipo de relação circular existem, mas não apenas as que apresentamos nestas considerações finais. Aqui destacamos algumas possibilidades, entre outras que existem ao pensarmos a *relação pedagógica como um jogar*, que foram discutidas no transcorrer desta tese.

REFERÊNCIAS

- AGUDELO, J. **Computação paraconsistente**: uma abordagem lógica à computação quântica. 171 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- AMADO, J. *et al.* O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 75-86, jan./abr. 2009.
- AMARAL FILHO, F. O platonismo estético de Gottlob Frege. In: AMARAL FILHO, F. **Prospecções filosóficas**: Platão e Aristóteles, estética, hermenêutica e teologia. Chapecó: Argos, 2012. p. 119-136.
- ANDRADE, F. **A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- ARANHA, M. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, J. **Voos de borboleta**: escola, trabalho e profissão. Porto: Edições Asa, 1999.
- BAMPI, M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BITENCOURT, F. *et al.* Ritual olímpico e os mitos da modernidade: implicações midiáticas na dialética universal/local. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 21-36, jan./jun. 2005.
- BRITO, C. **A indisciplina na educação física escolar**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.
- BRITO, C. O Conceito de fair play e sua relação com a prática pedagógica. In: GARCIA, J.; SELBACH, J; SANTOS, S. (Org.). **Anais do XVI Seminário Internacional de Educação**: Docência nos seus múltiplos espaços. Cachoeira do Sul: Fundação Universidade do Pampa, 2011. p. 83-93.
- BRITO, C. A Relação Pedagógica como um jogo. In: GARCIA, J.; SANTOS, S.; SILVEIRA, P. (Org.). **Anais do XVII Sieduca**: o que o ensino precisa saber sobre a pesquisa. (Livro eletrônico). Cachoeira do Sul: InBooks, 2012. p. 335-341.

BRITO, C. A ruptura de fair play na relação pedagógica como uma das causas da Indisciplina Escolar. In: **IX Seminário de Indisciplina na Educação Contemporânea**, 2013a, Curitiba: UTP, 2013. v. 1. p. 1-10.

BRITO, C. Relação Pedagógica como uma ocasião social. In: GARCIA, J.; SANTOS, S.; SILVEIRA, P. (Org.). **Anais do XVIII Sieduca**: aprendente e ensinante – o mundo nos chama, as relações nos educam. (Livro eletrônico). Cachoeira do Sul: InBooks, 2013b. p. 6-13.

BRITO, C. A escola como um cenário de interação social. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, p. 267-282, 2013c.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARROLA, J. **Representações na relação pedagógica**: a permanência da representação sensível. 500 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2003.

CHAUVIRÉ, C. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

COOMBS, J.; DANIELS, L. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: Suny, 1991. p. 27-41.

COSME, A. **Ser professor**: a acção docente como um acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho**. Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Curitiba: Melo, 2010.

CUNHA, G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CUNNINGHAM, W. **Introdução à educação**: problemas fundamentais e técnicas. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

DE LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIEGUEZ, G. Corpo: liberdade e prisão. In: DIEGUEZ, G. (Org.). **Esporte e poder**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 96-106.

- DUFLO, C. **Jouer et philosopher**: pratiques théoriques. Paris: PUF, 1997.
- DUFLO, C. **O jogo**: de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENDERS, B.; BRITO, R.; MONTEIRO, A. Análise conceitual e pensamento crítico: uma relação complementar na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 295-305, dez. 2004.
- ESTRELA, M. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto, 2002.
- FARIA, E. (Org.). **Dicionário latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, 1962.
- FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2003.
- FERREIRA, A. **A indisciplina na relação professor-aluno**: uma análise com base na teoria dos tipos psicológicos de Jung. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.
- FLICKINGER, H. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C.; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipuc, 2000. p. 27-52.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANZOLOSO, M. **Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil**. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 59-86.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FURNER, J. Conceptual analysis: A method for understanding information as evidence, and evidence as information. **Archival Science**, Los Angeles, n. 4, p. 233-265, fev. 2004.
- GADAMER, H. **Verdad y método I**: fundamentos de una hermenêutica filosófica. 6. ed. Salamanca: Sigueme, 1996.

- GADAMER, H. **Wahrheit und Methode I**: Grundzüge einer philosophischen hermeneutik. 6. auf. Tübingen: Mohr, 1990.
- GADAMER, H. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GARCIA, J. **Metáforas quânticas para interpretar o currículo**: um desdobramento hermenêutico. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.
- GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GARCIA, J. **Repensando a formação do professor interdisciplinar**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt8>>. Acesso em: 09 out. 2013.
- GARCIA, J. **Análise conceitual**: uma introdução. Curitiba: UTP, 2012a. (texto não publicado).
- GARCIA, J. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 211-232, jan./abr. 2012b.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GRANDINO, P. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira In: DIAS, E. (Org.). **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010. p. 31-42.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Henry Wallon (1879-1962). In: DIAS, E. (Org.). **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010. p. 11-30.
- HILSDORF, M. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HOLLAENDER, A.; SANDERS, S. **The landmark dictionary**. São Paulo: Moderna, 1996.
- HOUAIS, A.; VILLAR, M. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JENSEN, D. Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. **International Journal of Qualitative Methods**, Calgary, v. 5, n. 1, p. 35-52, mar. 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Catedra, 2012.

LEDYAEV, V. **Power**: Conceptual analysis. New York: Nova Science, 1997.

LEPRE, R. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 309-318, set./dez., 2008.

MACÊDO-COSTA, K. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, nov./dez. 2011.

MAIA, R. **Dicionário de sociologia**. Porto: Porto, 2002.

MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELLINO, N. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 59-70.

MORGADO, J. **A relação pedagógica**: diferenciação e inclusão. Lisboa: Presença, 1999.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Massanaga, 2010.

OLIVEIRA, A. **Reviravolta línguistico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, M. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PASCAL, B. **Pensamentos**. 3. ed. São Paulo: Abril, 1984.

PERRENOUD, F. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PESSOA, V. Afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 97-107, 2000.

PIAGET, Jean. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 8, p. 1-195, 1954.

- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia - problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PLATÃO. **A república**. 2. ed. São Paulo: Escala, 2007.
- POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2. ed. Rev. Coimbra: Coimbra, 1990.
- POSTMAN, N. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: filosofia pagã antiga, v. 1. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007.
- RETONDAR, J. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 413-426, abr./jun. 2011.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.
- RICOEUR, P. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.
- RIVIÈRE, C. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- RUBIO, K. **O atleta e o mito do herói**: o imaginário esportivo contemporâneo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

- SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SENNETT, R. **Authority**. New York: W. W. Norton, 1980.
- SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: Suny, 1991.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, G. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SILVA JÚNIOR, A. **Estética e hermenêutica**: a arte como declaração de verdade em Gadamer. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SIMON, I. **Indisciplina escolar e autoridade**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.
- SOARES, G. **A política do nome próprio no PAR/MT**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- SOUZA, S.; PRADO, J. Imagens da escola como organização: uma análise comparativa entre o modelo burocrático e a anarquia organizada através de metáforas. In: Encontro da ANPAD, 33., 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-15.
- THINES, G.; LEMPEREUR, A. **Dicionário Geral das Ciências Humanas**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- TRASK, R. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRINDADE, R. **Escola, poder e saber**: a relação pedagógica em debate. Porto: Livpsic, 2009.
- TRINDADE, R. A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que necessária. In: GARCIA, J.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Ética e educação**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 23-84.

VARANDA, I. Nem acaso nem necessidade. O jogo como metáfora da criação. **Didaskalia XXXVII**, Lisboa, v. 1, p. 141-159, 2007.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. **Pragmática da comunicação**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

WILSON, J. **Pensar com conceitos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.