

# RELAÇÕES SOCIAIS NÃO TEMATIZADAS NA EDUCAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Marcelo Vinicius Miranda Barros<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um artigo de viés ensaístico que tenta apontar a impressão de que na instituição escolar habita uma densa crise existencial. A suposição que norteia essa reflexão visa a crise na educação escolar como uma aparência que costuma continuar velada na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização atual: o afastamento do sentido humano ontológico-social e do significado da experiência escolar que relacionam intersubjetividades professor-estudante, que chamaremos de Relações sociais não tematizadas. A relação professor-estudante se apresenta aqui no seu sentido ontológico, ou seja, como categoria fundante do ser social que problematiza a educação como uma relação ontológica do ser humano com o trabalho e com a alteridade. Portanto, não se refere ao tratamento de uma pedagogia, mas, sim, ao enfatizar que o conhecimento só tem valor quando é capaz de dar sentido à existência humana. A investigação nesta atividade será realizada, de um lado, a partir de conceito recentemente desenvolvido, as *relações sociais não tematizadas*. De outro, através de uma tentativa de aplicação desse conceito nas nossas experiências em escolas, nas quais atuamos como psicólogo da educação.

**Palavras-Chave:** Relações sociais não tematizadas. Educação escolar. Existência. Intensidades.

**ABSTRACT:** It is an article of essayistic bias that tries to point the impression that the school institution inhabits a dense existential crisis. The assumption that guides this reflection focuses on the crisis in school education as an appearance that usually remains veiled in most critical discourses about the current schooling: the removal of the ontological-social human meaning and the meaning of the school experience that relate teacher-student intersubjectivities, which we will call non thematic social relations. The teacher-student relationship presents itself here in its ontological sense, that is, as a foundational category of social being and problematizes education as an ontological relationship of the human being with work and otherness. Therefore, it does not refer to the treatment of a pedagogy, but to emphasize that knowledge only has value when it is able to give meaning to human existence. The research in this work will be carried out, on the one hand, from a newly developed concept to *non-thematic social relations* itself. On the other, from an attempt to apply this concept in our experiences in schools in which we act as an educational psychologist.

**Keywords:** Non thematic social relations. School education. Existence. Intensities.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

## 1. INTRODUÇÃO

O termo “aluno-problema” ganhou importância redobrada nas últimas décadas. Podemos destacar a psicóloga escolar Maria Helena de Souza Patto ao discutir muito bem a respeito desse termo. Ela faz um apanhado histórico até chegar ao tal “aluno-problema”<sup>2</sup>.

O que seria “aluno-problema”? Refere-se ao dito fracasso escolar que é atribuído exclusivamente ao próprio aluno ou um desdobramento do contexto social e cultural no qual ele faz parte. Essa atribuição é acrítica, deixando a responsabilidade nas mãos do aluno sem considerar toda a complexidade psicossocial. Patto reconhece isso através de uma revisão crítica da literatura sobre o fracasso escolar e uma vasta pesquisa de campo. A revisão crítica está presente na primeira parte de sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, publicada em 1999; na segunda parte, Patto se debruça nos dados coletados nos seus anos de pesquisa de campo. Ao analisar tanto a literatura existente como sua densa pesquisa, a autora se surpreende com as explicações preconceituosas a respeito do fracasso escolar.

Patto enfatiza e discute a reprodução teórica eurocêntrica presente em estudiosos brasileiros que naturalizavam a estratificação social. Eram teorias unilaterais, sem poder *escutar* a realidade do oprimido socialmente, colocando a ideologia de raça – Teoria das Raças – para justificar a desigualdade social mediante a raça, como os povos miscigenados, negros, que são considerados como incapazes por natureza. Essa tese, segundo Patto, beirava a irracionalidade, fazendo com que especialistas, como Silvio Romero, propusesse o branqueamento da população para, segundo ele, haver o progresso do país. Ainda surgiram outras teorias, como o Darwinismo social, que apontava para o entendimento da seleção natural, na qual os mais aptos sobreviviam, daí surge a ideia de que o sucesso e o fracasso estariam atrelados a aptidões individuais. É o que hoje é comumente conhecido, com devidas adequações, como meritocracia. Além dessas teorias, havia a Teoria da Carência Cultural, que designava o fracasso escolar como sintoma da carência sociocultural de crianças pobres. Foram ainda criadas teorias de que o fracasso escolar ou a reprovação tinha como base fatores genéticos.

---

<sup>2</sup> Refiro-me especialmente à obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (CASA DO PSICÓLOGO, 1999), de Maria Helena de Souza Patto.

Podemos observar que Patto apontava para uma gama de teorias que buscava no aluno pobre a explicação do fracasso escolar. Apesar de haver alguns contrapontos presentes na época que contrariavam essas teorias de culpabilização do aluno pela sua própria reprovação, a estudiosa, no geral, afirma

que no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural<sup>3</sup>.

Patto, então, começa a desenvolver uma análise crítica demonstrando como as relações de poder, inclusive no cotidiano escolar, influenciavam nas práticas pedagógicas. Por essa análise, ela vai desconstruindo certos preconceitos, ideologias que eram cientificamente legitimadas e que culpabilizavam o aluno pelo seu fracasso escolar. Ou seja, a ideia de um “aluno-problema” é uma construção sócio-histórica em vez de um dado natural. Na sua pesquisa de campo, a autora também identificou o discurso ideológico presente na tal literatura agia na vida, enviesando o processo ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisadora constatou, no modo como se desenvolvia as relações intersubjetivas na escola, especialmente a relação professores e alunos, que o fracasso escolar era unicamente responsabilidade do aluno e de sua família, ignorando todo um processo estrutural da sociedade. A força de uma ciência da época e do saber-poder da instituição escolar se apresentavam tão fortes que as famílias e os alunos eram convencidos de que a culpa do fracasso escolar era exclusivamente deles. Com efeito, havia violência simbólica e física em sala de aula que são constatadas em pesquisa, tendo como fundamentação as pseudoteorias científicas de tais literaturas que classificavam, discriminavam e patologizavam certos alunos. As constatações são frutos de dados coletados na pesquisa de Patto.

*Grosso modo*, a autora promove em sua pesquisa de anos, que se tornou no livro já mencionado aqui, uma quebra de paradigma na análise histórica das causas do fracasso escolar, afastando-se de teorias científicas aqui mencionadas e tratando tal fenômeno social como uma produção histórica. O livro também não se limita a analisar uma época e sua visão de mundo atual, mas mostra como ainda esse efeito histórico resvala, ciente

---

<sup>3</sup> PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 159.

ou não, até hoje nas relações intersubjetivas professor-aluno. Por isso, o termo “aluno-problema” abarca fatores sociais, políticos e históricos que ocultados, colocando a responsabilidade, os problemas e o fracasso unicamente nas mãos de certos alunos. Algumas pesquisas mostrarão mais adiante que não estamos livres de teorias pseudocientíficas que idealizam o “aluno-problema”, mesmo já denunciadas por Patto e outros especialistas da atualidade.

Basta perguntar a qualquer professor ou professora, e ele ou ela possivelmente listará os estudantes que considerou difíceis de lidar, e talvez até os remeta como “alunos-problema”. Ao sair da graduação e assumir sua própria turma, é comum que um educador faça a constatação: uma classe formada por alunos “perfeitos” é uma utopia. A sala de aula do imaginário ideal, onde todos ficam quietos na carteira durante a aula expositiva, conversam apenas nos momentos de intervalo ou do trabalho em grupo, acatam as ordens e entregam todas as tarefas benfeitas, rapidamente desaparece já nos primeiros dias de aula.

A quantidade de *alunos-problemas* passa de 10% nas salas de aula, de acordo com 60% dos professores ouvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O dado é da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, que ouviu mais de 15 mil professores e diretores de 34 países. O Brasil foi o que mostrou maior índice de alunos ditos como problemas por seus professores<sup>4</sup>, isto é, “o estudo aponta que 60% dos professores brasileiros ouvidos têm mais de 10% de alunos-problemas em sua sala de aula, o maior índice entre os países participantes do estudo”<sup>5</sup>. Tais problemas podem ser evidenciados por

altos índices de repetência e evasão, baixo rendimento. De acordo com algumas teorias estabelecidas, a culpa pelo fracasso escolar é do aluno e suas condições físicas, cognitivas, sociais e psicológicas. Para a especialista em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem Maria Helena Souza Patto, do Instituto de Psicologia (IP) da USP, o problema reside na complexidade das concepções baseadas em

---

<sup>4</sup> OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acesso em: 20/10/2018.

<sup>5</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas*. Cadernos PDE. Vol. II. Curitiba: SEED/PR, 2016, p. 10.

preconceitos e práticas cotidianas da instituição escolar no processo de escolarização dos alunos<sup>6</sup>.

Maria Helena de Sousa Patto revelou a falta de assentimento com o processo de exclusão (evasão e repetência) nas escolas brasileiras. As relações interpessoais entre alunos e professores são muito complexas e, principalmente por isso, os alunos se desinteressam pela escola e o discurso melancólico toma conta dos professores, discurso esse contaminado pelo preconceito histórico que culmina em afirmações como “que o aluno não quer nada”, “estudante é desinteressado”, etc., acarretando ainda mais a exclusão das crianças e jovens das camadas mais desprotegidas da sociedade<sup>7</sup>.

Apesar da importância desse tema que se apresenta com bastante discussão, a partir deste ponto, não iremos buscar mais um modelo histórico – que por sinal é tão bem trabalhado pela Helena Patto, como vimos brevemente – para nos questionarmos a respeito desse tal “aluno-problema”. Partiremos, então, de outro ponto de vista.

Sendo assim, este ensaio pretende discutir filosoficamente a questão do “aluno-problema”. Ele terá, fundamentalmente, uma perspectiva inacabada, porque está inserido no início de uma metodologia de pesquisa mais ampla em torno do que pode ser o ser humano e as suas produções de sentidos.

No que tange ao ensaio, trata-se de um de viés ensaístico que tenta apontar a impressão de que a instituição escolar habita uma densa crise existencial. A suposição que norteia essa reflexão visa a crise na educação escolar como uma aparência que costuma continuar velada na maior parte dos discursos críticos acerca da escolarização atual: o afastamento do sentido humano ontológico, social e do significado da experiência escolar que relacionam intersubjetividades professor-estudante que chamaremos de *relações sociais não tematizadas*.

A investigação desse fenômeno será realizada, de um lado, a partir de conceito recentemente desenvolvido, a saber, as relações sociais não tematizadas. De

---

<sup>6</sup> PARRINI. (2017). *Culpa do fracasso escolar gera discursos conflitantes*. Agência USP de Notícias. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=5934>>. Acesso em: 14/11/18.

<sup>7</sup> PATTO. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

outro, através de uma tentativa de aplicação desse conceito nas nossas experiências em escolas, nas quais atuamos como psicólogo da educação.

É no contexto dessa relação professor-estudante que pretendemos apresentar nossa conjectura conceitual. Contudo, antes de adentrarmos diretamente na questão do sentido humano ontológico-social e na acepção da experiência escolar, precisamos apresentar o conceito de relações sociais não tematizadas, preparando-nos para nossa abordagem a respeito das relações professores e alunos.

Assim, cabe frisar também que a nossa análise do “aluno-problema” terá respostas ainda excessivamente breves que deverão ser melhor desenvolvidas em outra oportunidade.

## 2. RELAÇÕES SOCIAIS NÃO TEMATIZADAS

De acordo com a fenomenologia contemporânea, o que é a intencionalidade da consciência? Pode soar excêntrico colocar ainda essa questão depois dos primeiros trabalhos de Edmund Husserl, iniciados, mais ou menos, em 1887, e especialmente com as *Meditações Cartesianas*, em 1931. Considerando também a especificidade dessa pergunta, poderemos ir mais longe, por exemplo, com trabalho de Franz Brentano, intitulado *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, de 1874. Todavia, apesar de adentrarmos brevemente nesse conceito, não é o nosso objetivo aqui analisar o mesmo. Isso também devido ao limite natural desta atividade, mas ele será o nosso ponto de partida para outro intento a respeito do que são as relações sociais não tematizadas.

Entendido isso, precisamos nos voltar novamente à indagação presente no início deste tópico. Uma resposta possível é que a **intencionalidade** é um conceito recriado por Husserl, a partir de Brentano, para afirmar que toda consciência é consciência (de) alguma coisa. Nessa perspectiva fenomenológica cabe destacar também que o conhecer implica, antes do mais, em dar-se conta de que o objeto não é a consciência e que a consciência não é o objeto. Para Husserl, a palavra **intencionalidade** significa a característica geral da consciência de ser consciência (de) alguma coisa. *Grosso modo*, por exemplo, toda crença, desejo, tem, necessariamente, seus objetos: o desejado, o acreditado, etc.

Ao dizer ainda que a consciência é sempre consciência (de) alguma coisa, afirmamos que a consciência é aquilo que dá sentido às coisas, aos objetos, pois as coisas em si não têm sentido, nós é que as interpretamos, ou seja, é somente pela

consciência que as coisas têm sentido. Isso é uma análise trivial do pensamento de Husserl, que define a **intencionalidade** como “[...] a particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de *cogito*, o seu *cogitatum* em si próprio”<sup>8</sup>. Basta-nos a conclusão husserliana para iniciarmos uma análise a respeito do conceito apresentado aqui. Entretanto, não iremos nos valer totalmente de suas premissas.

A partir desse conceito husserliano, obtemos o primeiro passo: o ser humano é *preso* ao mundo. Ser humano é *estar-no-mundo*. Como se sabe, a consciência não é concebida na fenomenologia como algo independente do mundo, dos outros e dos objetos. A concepção de uma consciência intencional implica no fato da consciência ser sempre consciência de, consciência aberta ao mundo, sempre consciência de algo. É nessa afirmativa que nos encontramos com o dizer de Maurice Merleau-Ponty: “estamos presos ao mundo e não conseguimos nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se o fizéssemos, veríamos que [...] toda consciência é consciência de alguma coisa”<sup>9</sup>. Compreendemos, assim, que a consciência é consciência do mundo.

Até aqui apreendemos que o ser humano está preso ao mundo, ou melhor, que ele é *estar-no-mundo*, levando em consideração outros humanos. Para nós, quando falamos “mundo”, incluímos o outro que, obviamente, congrega o nosso mundo. O outro, por ser um humano, é também *estar-no-mundo*. Logo, o humano se relaciona com outros no mundo. A esse “relacionar com os outros”, denominamos comumente de relações sociais. O humano, por estar preso ao mundo, não pode deixar de se relacionar com o outro, seja de que maneira for essa relação. Daí que ele não pode escapar – mesmo se for simplesmente para negá-la – da alteridade e do encontro com o outro.

Aqui, ao falarmos de **intencionalidade**, estamos falando da consciência, do mundo, do outro, em suma, das relações sociais ou intersubjetividades. As relações sociais dizem respeito à conduta de múltiplos humanos que se orientam reciprocamente pelo próprio sentido das suas ações. Isto é, nas relações sociais, o comportamento de cada um entre múltiplos humanos envolvidos – que podem ser em presença direta ou um grande número e sem contato direto entre si – orienta-se por sentido reciprocamente compartilhado. Isso pode ser de forma tematizada ou não tematizada por uma sociedade

---

<sup>8</sup> HUSSERL. *Meditações cartesianas*: introdução à fenomenologia. Porto: RÉS, 2001, p. 48.

<sup>9</sup> MERLEAU-PONTY. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945, p. 11.

visível ou invisível com a percepção do pensamento humano. O sentido reciprocamente compartilhado pode estar não tematizado, sendo condição e contexto ontológico do comportamento humano.

O humano, por ser esse estar-no-mundo, mesmo o que é tomado isoladamente por ele, intervém regularmente como modelo, apoio e adversário. O outro está implicado desde a origem. Por outro lado, conforme aquele exemplo do *mito* das “meninas-lobo indianas”, sem esse outro como relação seríamos – como no relato – *lobos*, não seríamos humanos.

O sociólogo e antropólogo David Le Breton afirma que sem o outro a sociabilidade é precária<sup>10</sup>, o indivíduo reclama incessantemente a permanência de um elo elementar entre os seres humanos para que se tenha a socialidade humanizada, caso contrário, ele não passaria de “lobo”. Assim, “na origem de toda a existência humana, o outro é a condição de sentido: ele é fundador da diferença e, assim, do ele social. Um mundo sem outras pessoas é um mundo sem elo social, destinado à dispersão e à solidão”<sup>11</sup>. Logo, entendemos que o possível ponto de vista do outro faz falta ao humano para manter a coerência de sua visão das coisas. Dado isso, o outro é aquele que me interpela. Os objetos quaisquer não são capazes disso, salvo mediados pelo outro com seu *olhar interpelante*. O que há é uma interpelação a partir do outro. Relação com outro é um existir que, por sua vez, significa ser para si a interpelação do sentido acerca desse existir, como: “qual o sentido e a finalidade da realidade como um todo ou dos seres em geral?”, “Há um sentido último para a existência do mundo?”, “A organização do mundo é necessariamente essa com que deparamos, ou seriam possíveis outros mundos?”, “Quem sou eu?”, “Do que se trata isso?”, “Quem é você?”, “O que está acontecendo?”, ou “Não me entendo...”. Em suma, instala-se a crise existencial. É pela relação com outro que assegura o lugar do humano no meio das coisas: se é verdade que o outro me interpela em vez de jazer passivamente, é verdade também que os objetos qualquer não me interpelam.

---

<sup>10</sup> Aqui, podemos usar como exemplo, dentre outros parecidos, o caso das meninas lobo que foram duas crianças ditas selvagens encontradas na Índia, no ano de 1920. Não havia nelas um comportamento social humano. Um adendo: apesar de alguns considerarem as meninas lobo uma controvérsia, o sociólogo e antropólogo Le Breton vai demonstrar diversos casos permeados por discussões e com fontes sólidas de pesquisas sobre crianças ditas selvagens em *Antropologia das Emoções* (VOZES, 2019).

<sup>11</sup> LE BRETON. *Antropologia das Emoções*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 42.

Para efeito de analogia, obviamente sem assumir as suas premissas, Jacques Lacan conta uma história pessoal que ilustra bem isso o que expomos até aqui: quando ele tinha cerca de vinte anos e estava em um barquinho com pescadores de um pequeno porto na Bretanha, ocorreu um momento de puxar a rede, assim, “Joãozinho” mostra para Lacan alguma coisa que boiava na superfície das ondas. Era uma latinha de sardinha. “Ela respelhava ao sol. E Joãozinho me diz: – *Tá vendo aquela lata? Tá vendo? Pois ela não tá te vendo não!*”<sup>12</sup>. A lata jamais interpela, salvo pela mediação do outro. A tal lata jaz passivamente. Não é a lata que é visada em si, mas, sim, o outro humano, um humano visa o outro mediando as coisas, os objetos: ele utiliza as técnicas ou as condições já dadas historicamente por outros, mas o ser humano pode as transcender. Por estar preso ao mundo, não há possibilidade para o ser humano renunciar esse outro que o interpela. O outro é aquele que me interpela. O outro *com um fundo de vários outros*, ou seja, a sociedade.

Sendo assim, até a vida cotidiana implica, efetivamente, em uma realidade social na qual os humanos são produções e reproduções constantes de suas condições de existência. É no campo de tensionamentos entre as diferentes esferas da vida cotidiana que se estabelece a condição ontológica do humano. Nesse sentido, ao processo de subjetivação, é sempre inerente o processo de intersubjetivação. Com efeito, até uma verdade psicológica tem de ser ao mesmo tempo uma verdade social. Mas nem sempre isso tudo é feito às claras. Por isso, chamamos de termos “tematizados” e “não tematizados”, ou “visível” e “invisível”. O ser humano, portanto, detém algo de obscuro.

Neste ponto, já poderemos fazer uma analogia com o pensamento de Santo Agostinho:

quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> LACAN. *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 94.

<sup>13</sup> SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 218.

Santo Agostinho discorria a respeito do tempo que é familiar a cada um, mas que nenhum de nós pode explicá-lo aos outros. Ele é preciso que se diga das relações sociais não tematizadas, que até agora as consideramos supostamente como a “essência” humana. Esse mundo – as relações sociais – tem sido estranho ao humano, apesar de lhe ser um *companheiro* existencial. O ser humano até está ciente de que carrega consigo algo não tematizado, mas que não compreende e não consegue dizer isso aos outros: “não sei dizer do que se trata, só sei que é algo intenso”, por exemplo. A sua “essência” lhe é estranha a si mesmo, pois, se procurarmos articulá-la no pensamento, se perguntarmos o que é essa nossa “essência”, o que é este mundo, se tentarmos dar um sentido que contemple de fato as tais relações sociais, penetramos em um labirinto de enigmas e absurdos. Mas por que isso ocorre?

Porque a suposta “essência” humana, que é conjunto das relações sociais, escapa do ser humano ao se transformar em objeto de reflexão deste, já que se trata aqui da **intencionalidade da consciência**. A **intencionalidade** é o que nos prende ao mundo, nos constituindo como conjunto das relações sociais ao mesmo tempo em que não permite que conheçamos tais relações sociais. Se toda consciência é consciência de alguma coisa, ao nos voltarmos para apreender as relações sociais que somos, tais relações já se tornam objetos da consciência. Com outras palavras, ainda que pudesse tentar conhecer a minha “essência”, seria ainda eu mesmo no âmago desta “essência” que sou e, no próprio epicentro desta “essência”, teria de ser o humano que o encara.

*Grosso modo*, entendemos, portanto, que o humano é a próprias relações sociais em si. Ele não tem uma essência, para que possa ser conhecida, já que, quando a conhece, se transforma em objeto do conhecimento dele mesmo (intencionalidade). Da mesma forma que o olho não pode olhar para si mesmo por ele ser exatamente esse olho, o humano não pode olhar para as relações sociais que *parece* o constituir por ele ser exatamente essas próprias relações sociais.

É possível ainda dizer que o olho pode olhar a si mesmo por um reflexo do espelho, e mesmo assim, a rigor, o que o olho vê é o seu reflexo no espelho, não a si mesmo. Da mesma forma é o ser humano, pois, como dito, ele não pode olhar para as relações sociais que parece o constituir por ele ser exatamente essas próprias relações sociais. A metáfora do olho de que não pode olhar para si mesmo, por ele ser exatamente esse olho, apresenta bem o porquê de o ser humano ser precisamente essas

próprias relações sociais. Nessa perspectiva, não se conhece aquilo que não se diferencia de si, mas, ao se diferenciar de si, não se trata mais de *si*, porque se diferenciou, trata-se, agora, de qualquer outra coisa no mundo.

Entendido isso, considerando o não tematizado como intencionalidade, o mundo já está sempre “ali” antes da reflexão ou tematização, como uma existência inalienável, cujo esforço todo consiste em refletir, agir, pensar a respeito do mundo. Logo, buscar o conhecimento do mundo não é buscar aquilo que ele é em fantasia, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização, e isso, em uma analogia, é um esforço de Sísifo<sup>14</sup>.

Em suma, as *relações sociais não tematizadas* – que também poderemos denominar de *relações não tematizadas* – são relações de intensidade que, por não serem tematizadas, passam despercebidas pelo ser humano. O que não quer dizer que tais relações não o impliquem no mundo. Na verdade, não *há relações sociais não tematizadas* sem estar-no-mundo. Elas marcam a própria presença humana no mundo. Se os remanescentes da experiência das relações sociais não tematizadas estiverem órfãos de estar-no-mundo, por conseguinte, estarão órfãos de outrem, negando a apreensão do humano como ser social.

Como visto, se as relações sociais não tematizadas são estar-no-mundo no seu mais absoluto, a *criação de sentido* já é o esboço de uma *prática-sem-senso* encarnada no corpo que afasta as relações de uma mera “abstração” de uma consciência como mera relações de *fantasmas*, implicando no humano no mundo. Ele precisa estar-no-mundo.

As relações sociais não tematizadas *são encarnadas*. Assim, se um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer concomitantemente de um número maior de coisas, tanto mais o humano é capaz de fornecer um número maior de sentidos. Então, compreendemos

---

<sup>14</sup> Na célebre mitologia grega, Sísifo foi condenado por toda a eternidade a rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que, toda vez que ele estivesse quase alcançando o topo, a pedra rolaria novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Assim é o humano: condenado a criar sentidos e, quando parece estar quase dando conta do mundo (por exemplo: “agora as coisas fazem sentido”), volta a uma espécie de ponto de partida, começando outra vez. O humano é condenado a inventar.

porque não temos de nosso corpo senão um entendimento muito confuso, ele é caos na apreção de que *são relações sociais não tematizadas*.

O humano é capaz de fornecer vários sentidos, e tanto mais capaz e quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode se relacionar com o outro, logo, a ideia de cada uma dessas maneiras envolverá relações sociais não tematizadas de ambos os humanos. Disso se segue que o humano dá sentido, juntamente de sua “experiência”, a “experiência” de muitos outros ou, em última análise, da sociedade.

Assim sendo, as ditas psicopatologias, problemas de aprendizagem, “anormalidades” passam a existir igualmente como fidelidade a uma norma única perante o social, porém impor uma normatividade única a expectativa do ser humano parece guiá-lo no interior dos embates da existência social, ou seja, o humano tenta nomear as suas relações sociais não tematizadas que são ele mesmo e tenta dar conta de si, porque, para concretizar seus atos, é preciso também que seu sentido ou sua “experiência” perpassasse pelo outro, pelo coletivo, pela sociedade como nomeação, caso contrário, tende a ser barrado. É preciso que seu sentido, que busca dar conta das relações sociais não tematizadas que ele é mesmo, materialize-se em um fluxo social.

Com outras palavras, para que o sentido criado pelo humano, que tenta abarcar as suas relações sociais não tematizadas, não seja meramente ilusório, ou melhor, para que o sentido exista como prática, ação ou se concretize – já que uma mera contemplação torna mais difícil ainda dar conta de suas implicações ou intensidades –, é preciso que o humano revele um sentido objetivo, isto é, um sentido que vale e exista não apenas para si, mas também para os outros no mundo que compõe as relações sociais não tematizadas, pois os outros são intensidades das tais relações que é o próprio humano.

Tentamos dizer que a questão de saber se o pensamento humano, ou o sentido, cabe alguma objetividade não é uma questão de pura contemplação ou teoria, mas uma questão prática. É na ação, na concretização, que o humano coloca em xeque o seu sentido. Uma discussão acerca da não importância ou da importância do sentido objetivo, que é isolada da prática, é um ponto quase como uma ideia puramente *escolástica*.

Portanto, essa busca de sentidos, que pode “determinar” o próprio humano, por tentar abarcar o seu “sem-sentido”, ou melhor, as relações sociais não tematizadas que são ele mesmo, dará sustentação e justificação às diversas práticas na relação professor e aluno, uma vez que um é “intensidade” do outro, um é interpelação do

outro, um implica no outro de forma recíproca, como relações que, quando não tematizadas pelo ser humano, configuram-se como *relações sociais não tematizadas*.

### **3. A RELAÇÃO SOCIAL E EXISTENCIAL COMO PROFESSOR E ALUNO**

Mais importante do que se algo existe ou não, o caso é que o simples fato de os humanos acharem que existe e se comportarem de uma forma pelo fato de acharem que ele existe dá a esse algo uma existência social. Por isso, um sentido “determina” o seu agir, ou melhor, o sentido é o seu próprio agir em função dessa pretensa existência.

A partir dessa lógica, ao nos voltarmos à educação, no dia em que ninguém mais quiser aula de Filosofia, por exemplo, o tal professor terá grandes dificuldades para sobreviver financeiramente e existencialmente (ou ontologicamente), pois não saberá fazer mais nada, a não ser dá aula de Filosofia. Isso serve igualmente para as demais disciplinas escolares, como Biologia, Física, Geografia, História, Sociologia, etc. Dito isso, a sua existência depende do que a sua aula de Filosofia conseguir oferecer como sentido criado no fluxo social para dar conta de suas relações sociais não tematizadas. Como entendido, é preciso que o humano revele um sentido objetivo, ou seja, um sentido que vale e exista não apenas para si, mas também para os outros no mundo; nesse sentido, no caso, é se identificar como professor de Filosofia.

Logo, o produto do seu trabalho, que é a sua aula de Filosofia, vai conseguir, ou não, no fluxo social, uma determinada valoração. Ele tanto será, mais ou menos, em função do que sua aula conseguir. O ser humano que não efetiva o seu sentido não existe socialmente.

O que o sentido conseguir no fluxo social vai *determinar* o que é esse ser humano: se sou ou não alguém e quanto eu sou. O ser humano cria uma identidade por intermédio do seu sentido que tenta dar conta de suas relações sociais não tematizadas, estas sendo relações concretas com o outro de forma não tematizadas ou relações de intensidade. Portanto, sem relação, o humano não existe socialmente. Então, como entender a relação professor e estudante nessa perspectiva? É o que tentaremos ver a seguir.

### **4. “ALUNOS-PROBLEMA” NÃO SE RESUMEM À QUESTÃO PESSOAL, É UMA QUESTÃO SÓCIO-EXISTENCIAL**

Quando era estagiário de Psicologia da Educação – juntamente das atividades em Filosofia – um dia estava a caminho de um colégio estadual no qual eu atuava e estava pensando como seria mais um dia por lá. Penso agora como eu pensava quando era também um estudante do Ensino Médio de um colégio público: ver professores que às vezes me pareciam interessantes, mas que tinham aulas insuportáveis. Então, surgiam indagações: “para que eu queria saber de toda a tabuada?” A professora de matemática me respondia: “é importante o cálculo mental, desenvolve o raciocínio...”. Mas a única coisa que me vinha à cabeça, depois de sua resposta, era: “mas é bobagem querer competir com a calculadora”. Assim, como iria desenvolver o tal raciocínio? Decorando tabuada? Como descobrir soluções? Decorando mais uma vez tabuada? Nada fazia sentido para mim, ou melhor, o sentido que eu criava para abarcar a minha “angústia” como *relações sociais não tematizadas* não correspondia ao fluxo social em vigor representado pela tal professora.

Para que aprender sobre reino protista, reino animal, animal invertebrado e vertebrado? A professora sempre me dizia: “vai que, no futuro, você vai precisar disso, então é bom saber de tudo”. Mesmo com esse argumento, isso não fazia sentido para mim. Depois que a professora me disse aquilo, saí da sala de aula para espairar, para pensar o porquê daquilo tudo e tentar ver sentido cabível no que a professora me dizia. Parecia óbvio o que ela proferiu, mas de fato não era. Minha preocupação, ao caminhar no pátio da escola, só se tornou em duas: fugir do vice-diretor que vivia pelos corredores à procura de alunos fora de sala de aula e entender o porquê de aprender tudo aquilo.

O que eu quero com essa minha experiência no tempo de escola? Dizer aqui que, no termo usado pela Maria Helena Souza Patto, os “alunos-problema”, para nós, são, na verdade, alunos que buscam sentidos para existir enquanto tal, mas que só encontram definições que não correspondem com seu “sem-sentido”, com suas relações sociais não tematizadas. Isso é uma questão importante, pois as relações são intermediadas pelos sentidos e vice-versa, assim, quando um estudante não vê sentido cabível no seu afazer, se evidencia ainda mais a alienação social na perspectiva do estudante não se reconhecer naquilo que produz.

Há, então, a trama intersubjetiva que ocorre entre esses corpos humanos: alunos e professores, alunos e instituição escolar. Instituição também é um corpo e intensifica diretamente os estudantes e os professores. Na verdade, não há separação da

instituição, estudantes e professores. São corpos que se entrelaçam o tempo todo nas relações sociais não tematizadas.

Essa falta de sentido, ou melhor, esse sentido não tematizado em forma de discurso padrão da sociedade, essas *relações sociais não tematizadas* latentes por parte de certos estudantes acusam que não importa a tabuada em si, a disciplina de Biologia em si, por exemplo, e, sim, o que fazer com isso dentro de sua realidade, e não dentro de um discurso pronto de terceiros. O que tais estudantes fazem com isso? Muitos deles não sabem o que fazer com a tabuada e com a Biologia, dentre outras disciplinas e conteúdos, a não ser para passar no vestibular, se é que o vestibular pode ter sempre algum sentido cabível. Há quem queira (ou só possa) cursos técnicos, ou ir direto ao mercado de trabalho, se possível.

Mesmo assim, por que empurram aos alunos a importância do vestibular se não dizem a eles a importância das disciplinas ainda no Ensino Médio? Aliás, dizem, sim, mas dizem para si mesmos, e não para os alunos. As nossas perguntas angustiantes de estudante ao dizer “para que serve isso?” tem uma resposta, talvez também angustiante, do professor ou professora: “porque vai que você precisa no futuro... Vai que é tema de vestibular...”. No entanto, nem o professor ou a professora sabe, de fato, para que serve a sua disciplina, ou melhor, o seu trabalho, pois não passa de sentidos criados para dar conta das *relações sociais não tematizadas* que são ele mesmo. Ele ou ela responde para “dentro”, e não para “fora”; a sua resposta não nos atinge, professores respondem para saciar a sua angústia, que é do tipo: “para que eu sirvo?”. A pergunta do estudante “para que serve essa disciplina?” implica em uma pergunta colossal existencial que afeta o professor ou a professora. Na verdade, a pergunta melhor formulada seria: “para que o professor serve, qual o seu sentido?”. O aluno que questiona o professor, dizendo “para que serve essa disciplina?”, está, de fato, a perguntar “para o que o senhor serve, professor?”. Isso desmonta qualquer existência humana, porque, como já vimos, o que o sentido humano conseguir vai determinar o que é esse ser humano: se sou alguém ou não sou e quanto sou, por exemplo.

Essa pergunta do estudante para o professor é uma pergunta profunda. Porque está em questão a existência do aluno e a do professor enquanto ser social e ontológico, está em questão um jogo de forças, de relações entre esses corpos que precisam criar um significado, criar um sentido para que os dois – aluno e professor – amenizem esse caos que é as relações sociais não tematizadas.

Também, como adendo, a pergunta da nossa própria utilidade social não deixa de nos incomodar, seja como professor, professora ou como estudante. Um estudante que busca entender para que tal disciplina serve não só coloca a utilidade docente em questão, como também se coloca em questão como algo útil ou não. Útil aqui é o sentido que tenta dar conta das relações sociais não tematizadas que são o próprio humano.

Portanto, a função, o trabalho do professor e da professora perante a sociedade, está em jogo o tempo todo como fundamento da sua existência. Não é fácil entender o peso de uma pergunta como essa realizada por um estudante, mas é relativamente compreensível a resposta padrão que advém dos professores, que nada se insere no mundo do tal estudante, pois tais professores querem encontrar a estrutura que perderam ao se defrontarem com outro corpo: o corpo do estudante, o corpo que interroga, o corpo subversivo, o corpo que assusta, o corpo que coloca o corpo dos professores em questão: “para que o senhor serve, professor?”.

O corpo dos professores é colocado em questão na exata medida em que os corpos dos estudantes são colocados em questão. Isso é uma relação dialética de intensidades que muitas vezes fogem da esfera do conhecimento, que é não tematizada. A relação é o que realmente subsiste, e é somente porque a relação existe que os polos da relação (professor e estudante) também existem. Se o humano é as relações sociais não tematizadas, então, não existe uma essência ou substância, como professor ou aluno, que pudesse ter sentido em si mesma, sozinha, isolada. Uma só tem sentido em relação à outra e vice-versa. Por exemplo, não podemos falar de pai sem nos remetermos à existência do filho, não podemos nos remeter ao filho sem a existência do pai. São dois lados da mesma moeda.

Parece-nos difícil, pois não dominamos o mundo, não podemos prever nada dos “choques” de outros corpos sobre os nossos e, assim, uma pergunta de um estudante abala as nossas estruturas como professores, porque é um “corpo que choca” com o nosso. Um corpo que nos questiona o tempo todo. Um corpo que nos implica. Que nos interpela. Um corpo que, mesmo não perguntando verbalmente “para que serve essa disciplina?”, pergunta corporalmente no momento em que professores os vê solto pelos corredores da escola, “filando” aula, faltando lições. Um corpo pelos corredores é um corpo que interpela: “para que serve as aulas, para que serve a escola, para que serve o senhor, professor? Qual o sentido disso tudo? Diga-me! Preciso saber!”.

O vice-diretor na escola na qual eu atuava, também em crise, respondia a tais questionamentos, dizendo: “volte para sala!”. Mas isso é resposta? Não, porque o tal professor também não tem a resposta. Angústia, caos, sem sentido, como nomear isso? Professores sabem que repetem o clichê: “servirá um dia”, “serve para o vestibular...”, etc. Todavia, perguntas existenciais que extrapolam os muros das escolas não podem ser respondidas por perguntas ordinárias, do senso comum. Professores, geralmente, não sabem a resposta, porque as ideias que temos dos corpos dos outros indicam mais o estado de nosso corpo do que a natureza dos corpos dos outros nessas relações sociais não tematizadas. O grito do vice-diretor “volte para sala!” é um grito de quem não sabe o que fazer com aquela interpelação que vem de outro corpo: o do estudante “matando” aula.

Nessa concepção, é complexo se perguntar: “para que eu existo?”. Então, joga-se a pergunta de volta ao estudante, e se este não der conta dessa demanda tão colossal, ele é posto como “aluno-problema”.

## CONCLUSÃO

A instituição escolar, além de ser antropológica e social, ela é, acima de tudo, existencial. A escola é existencial porque perguntas verbais e não verbais estão sendo feitas o tempo todo e angustiando a todo o momento a quem pergunta e a quem é perguntado. A escola é existencial porque, como na própria existência, nela tem corpos como tentativas de descrever os fundamentos, as condições, as leis, a estrutura básica, as causas ou princípios, bem como o sentido e a finalidade da “realidade” como um todo ou dos seres em geral. Daí, a pergunta “para que serve essa disciplina, professor?” é o mesmo que dizer: “para que serve o senhor, professor?”. Isso ainda é o mesmo que proferir: “para que o senhor existe?”. Sim, “para que o senhor existe” está implícita na pergunta de um estudante, mesmo que, obviamente, este não tenha consciência disso; e está implícita porque, como mostrado aqui, a minha existência depende do que o meu sentido (minha aula de Sociologia, Biologia, Filosofia, etc.) conseguir se concretizar no fluxo social, isto é, como meu sentido vai ser aceito pelos outros, por exemplo.

Tais perguntas são profundas porque o ser humano cria uma identidade por intermédio do seu trabalho, e se seu trabalho é questionado, é também questionada a sua identidade, ou a sua existência, questiona-se o seu sentido que tenta aplacar sua própria obscuridade, a saber, o que não é tematizado e o compõe.

O dito problema do aluno com o professor no âmbito escolar é um problema social, claramente, como é também um problema ontológico. O que está em jogo é o ser humano na sua intersubjetividade, nas suas relações de intensidade, sejam tematizadas ou não tematizadas.

A educação, como entendida aqui, é sinônimo de ontologia humana. Os estudantes são senhores de questão existencial e a elaboram como base ou elemento fundamental de sua efetiva situação ontológica. Por trás dos corpos que “faltam” aulas e que ficam nos corredores da escola, por trás das perguntas “para que serve essa disciplina?”, há, portanto, a problemática ontológica, histórica e social, e isso, no geral, professor nenhum dá conta. Quem dá conta da existência? Geralmente os professores não respondem a essas perguntas porque não podem prever completamente com que corpos irão se deparar, tampouco conhecem as relações de intensidade de todos esses corpos sobre o seu próprio corpo. Estamos discorrendo aqui sobre as relações sociais não tematizadas, nas quais o sentido cabível, para tentar aplacar essa não tematização, é que “dita” a existência do sujeito. A pergunta “para que serve essa disciplina?” é ao mesmo tempo uma pergunta “para que eu sirvo?”.

Acreditamos que, a esta altura do texto, entender que discorrer sobre a educação não é simplesmente explicar sobre as capacidades intelectuais e morais dos professores e estudantes nas instituições escolares, mas ainda apreender as relações sociais dentro de um modo de produção que ocasionem tentativas de compreender melhor a magnitude de questões levantadas quando se fala da relação entre professor e aluno. Assim, ao pensar na educação, faz-se necessário entender as causas e os resultados dos encontros de corpos – do professor e do aluno –, bem como as composições e as decomposições que esses corpos podem gerar ao se encontrarem.

Quando dissemos que o estudante entra em uma crise existencial, ele entra nas suas relações sociais não tematizadas e pergunta ao professor “para que serve essa disciplina?”. E, quando dissemos também que essa pergunta tira o “chão” do tal professor, é porque isso vem até este, mesmo que não ciente, como “para que serve o senhor, professor?”, e mostra que cada corpo – aluno e professor – é interpelação de maneiras múltiplas, isto é, nenhum corpo (estudantes) é implicado da mesma forma que outro corpo (professores), pois o que toca e leva um indivíduo a pensar “para que serve essa disciplina?”, no caso dos alunos, ou “serve para passar no vestibular...”, no caso dos professores, sempre se expressa de maneira singular, e não genérica, embora as ideias possam ser compreendidas e compartilhadas.

Enfim, tais questionamentos feitos pelos discentes e as respostas da docência a respeito de seus trabalhos (seja estudando ou lecionando), mesmo que não ciente e ainda alienados, no geral, precisam buscar – entre estudantes e professores –, uma colocação imposta pelo fluxo social vigente, pois o ser humano que não produz sentido não existe.

## REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Porto: RÉS, 2001.

LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LE BRETON, David. *Antropologia das Emoções*. Petrópolis: Vozes, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acesso em: 20/10/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas*. Cadernos PDE. Vol. II. Curitiba: SEED/PR, 2016, p. 10.

PARRINI, Luigi. (2017). *Culpa do fracasso escolar gera discursos conflitantes*. Agência USP de Notícias. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=5934>>. Acesso em: 14/11/18.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1987.