

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARNEY EDUARDO FERREIRA CRUZ

**A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E
UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA SUBJETIVIDADE**

BRASÍLIA – DF
2009

MARNEY EDUARDO FERREIRA CRUZ

**A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E
UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título de
mestre em Educação – Área de Concentração:
Educação e Ecologia Humana – Linha: Educação e
Subjetividade.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Brasília

2009

MARNEY EDUARDO FERREIRA CRUZ

A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA SUBJETIVIDADE

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação – Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana – Linha: Educação e Subjetividade.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Orientadora – Faculdade de Educação – UnB

Prof^a Dr^a Isolda de Araújo Günther – Membro externo – Instituto de Psicologia – UnB

Prof^a Dr^a – Leila Chalub Martins – Membro – Faculdade de Educação – UnB

Prof^a Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – Suplente – Faculdade de Educação – UnB

DEDICATÓRIA

Aos meus dois filhos Clara e Lucas e a todos os jovens
que um dia passarão pela graduação;
Ao meu sobrinho Marley e a todos os jovens que superarão
os conflitos existenciais na graduação e
Aos professores e pesquisadores que me inspiraram e que acreditam
numa educação como instrumento para a transformação social.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira;

À CAPES pelo suporte financeiro;

À UnB – Universidade de Brasília pelo aporte

na casa do estudante de pós-graduação;

Aos meus pais Bismanio e Socorro pela vida, influência e amor;

À minha amada Neta pela compreensão, paciência e amor dedicados

nesse difícil período de escrita e defesa da Dissertação;

À Sr^a. Gilda Carriconde pela acolhida em sua casa

no percurso final da escrita da Dissertação e

Ao meu grande amigo Alger Carriconde pelas sábias

sugestões e companheirismo nesses anos de

amizade.

RESUMO

Busca-se neste trabalho investigar as influências do professor sobre o aluno de graduação em filosofia com o aporte da subjetividade. Identificou-se as influências exercidas pelo professor sobre o aluno no ambiente formal da sala de aula, bem como as influências e inter-relações dos alunos entre si. Os sujeitos foram seis alunos já graduados em filosofia pela Universidade Federal do Ceará. O aporte teórico adotado nessa pesquisa foi o da Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de González Rey. O estudo realizado foi de caráter exploratório e qualitativo. Para as análises utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Os dados analisados identificam que os sujeitos da pesquisa se constituem subjetivamente por meio das inter-relações que estabeleceram na sala de aula e fora dela. Apontam ainda para as influências exercidas do professor sobre o aluno, respostas que identificaram duas classes: formal e informal. A classe formal identificou as características tidas pelos alunos como influenciadoras: a didática, a metodologia e a capacidade sintetizadora de expor os conteúdos. Na classe informal, componentes influenciadores surgiram como: a possibilidade de por em prática a teoria aprendida, além de outros tipos de sujeitos influenciadores como familiares, professores e amigos. A influência do comportamento do professor sobre o aluno foi identificada em duas classes: o comportamento afetivo e cognitivo do professor. Conclui-se que as inter-relações e a influência do professor sobre o aluno contribui para a constituição da subjetividade do mesmo.

Palavras-chave: Inter-relação, professor, aluno, educação e subjetividade.

ABSTRACT

Search in this essay to investigate the influences of the teacher over the graduate student in philosophy with the input of subjectivity. We identified the influences exerted by the teacher on pupils in the formal class environment, as well as the influences and inter-relationships among the students themselves. The subjects were six students were graduated in philosophy from the Universidade Federal do Ceará. The theoretical framework adopted in this research was the Theory of Subjectivity and the Epistemology Qualitative of González Rey. The study was exploratory and qualitative. For the analysis we used the technique of contents analysis proposed by Bardin. The data analyzed identify the subjects of research are constituted subjectively, through the inter-relationships that have established in the classroom and beyond. They point also to the influences exerted to the teacher over student, responses that identified two classes: formal and informal. The class formal identified the characteristics taken by students as influencers: the didactics, the methodology and synthesizing capability of content presentation. In the informal class, influents components emerged as: the possibility of putting into practice the theory learned, and other types of subject influencers such as family, teachers and friends. The influence of the teacher's behavior over the students was identified in two classes: the affective and cognitive behavior of the teacher. We conclude that the inter-relationships and the influence of the teacher on the student contribute to the constitution of the subjectivity of it.

Key words: inter-relationship, teacher, student, education, subjectivity.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Dedicatória | IV |
| Agradecimentos | V |
| Resumo | VI |
| Abstract | VII |
| Sumário | VIII |
| Lista de quadros | IX |
| APRESENTAÇÃO | 10 |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| Eu, o pesquisador e o tema estudado: memórias de um sobrevivente | 12 |
| CAPÍTULO 1. | |
| OS CAMINHOS QUE LEVAM DA FILOSOFIA À SUBJETIVIDADE | 16 |
| 1.1 A Subjetividade nas diferentes áreas de conhecimento | 16 |
| 1.2 O Sujeito e a Subjetividade na Filosofia | 17 |
| 1.3 A Psicologia e a Subjetividade | 20 |
| 1.4 A Subjetividade e a Psicologia no Brasil | 21 |
| 1.5 A Psicologia Social e a Subjetividade no contexto Sócio Histórico | 22 |
| CAPÍTULO 2. | |
| INFLUÊNCIA DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO | 26 |
| 2.1 Relação do professor com o aluno: o ‘ponta-pé’ inicial para a influência | 25 |
| 2.2 As influências do Professor sobre o Aluno | 31 |
| CAPÍTULO 3. | |
| EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE | 37 |
| 3.1 Educação e sujeitos de sentidos | 37 |
| 3.2 Teoria da Subjetividade | 42 |
| 3.3 Principais conceitos: Sentido Subjetivo, Configuração Subjetiva, Subjetividade Individual e Subjetividade Social | 46 |
| 3.4 Epistemologia Qualitativa | 49 |
| CAPÍTULO 4. | |
| PERCURSO DA PESQUISA | 52 |
| 4.1 Objetivo Geral | 52 |
| 4.2 Objetivos Específicos | 52 |
| 4.3 Justificativa | 52 |
| 4.4 Percurso Metodológico | 52 |
| 4.5 Participantes da pesquisa | 56 |
| 4.6 Instrumentos | 57 |
| 4.7 Lócus da Pesquisa | 58 |
| 4.8 Procedimentos | 62 |
| CAPÍTULO 5. | |
| RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS DOS GRADUADOS: análises dos resultados | 66 |
| CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICES | 105 |
| APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA | 105 |
| APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 106 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01: Influência Sócio Familiar e Educativa | 67 |
| Quadro 02: Relação com outros Alunos | 69 |
| Quadro 03: Relação com os Professores | 72 |
| Quadro 04: Influência do Professor sobre o Aluno | 75 |
| Quadro 05: Influência do comportamento do professor sobre o aluno | 80 |
| Quadro 06: Identificação com o conteúdo dado | 85 |
| Quadro 07: Identificação com o conteúdo escolhido | 85 |
| Quadro 08: Influência do conteúdo das disciplinas na profissão | 86 |
| Quadro 09: Influência das Relações durante a graduação na vida profissional | 88 |
| Quadro 10: Profissões e Projetos Futuros | 90 |
| Quadro 11: Definição pessoal | 92 |

APRESENTAÇÃO

A Teoria da Subjetividade sob a perspectiva de González Rey 1997,1999,2002, 2003, 2005 (a,b,c,d), 2007, tem oferecido inegáveis contribuições ao estudo de fenômenos sociais e psíquicos em diversas áreas como Psicologia e Educação. Quanto aos aspectos como educação, saúde e psicologia vêm colaborando com novas formas de apreensão da realidade e das questões que incidem sobre o processo educativo. O objeto de estudo aqui definido busca conhecer a influência do professor sobre o aluno na graduação em filosofia à luz da subjetividade.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, de forma a privilegiar: a compreensão do tema investigado; a influência do professor sobre o aluno na graduação em Filosofia em conformidade com os objetivos definidos; os caminhos metodológicos percorridos para sua melhor apreensão; a análise e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa e as conclusões. O presente estudo conduziu às reflexões extremamente essenciais à pesquisa.

No primeiro capítulo apresentar-se-ão as definições e as formas de como o conceito de sujeito e subjetividade se desenvolveu desde a Grécia Antiga aos dias atuais.

No segundo capítulo serão discutidos aspectos do fenômeno estudado: da relação do aluno com o professor e da influência do professor sobre o aluno.

No terceiro capítulo serão apresentadas as relações da educação com a psicologia.

O quarto capítulo destacará o percurso da pesquisa por meio dos seus objetivos, justificativas, participantes da pesquisa, instrumentos utilizados, *lócus* da pesquisa e os procedimentos adotados.

O quinto capítulo dará ênfase às análises e discussões dos dados, destacando as relações e influências dos professores sobre os alunos durante o período da graduação.

Sendo assim, os objetivos da pesquisa em destaque são: investigar as possíveis influências do professor sobre o aluno graduado no curso de filosofia pela Universidade Federal do Ceará à luz subjetividade, bem como identificar as influências e as relações estabelecidas entre professor e aluno, no ambiente formal da sala de aula e nos demais espaços informais. Ainda sob o foco da Epistemologia Qualitativa, investigar quais as influências e relações dos alunos entre si.

INTRODUÇÃO

Com a presente pesquisa, pretende-se conhecer a influência do professor sobre o aluno na graduação em filosofia à luz da subjetividade.

No contexto educativo, a ausência de mais pesquisas sobre a subjetividade desperta novas incursões em diversas áreas do conhecimento humano. Pode-se citar na filosofia de pensadores como Deleuze & Guatarri (1992), Foucault (1996), dentre outros, com disposição em pesquisas sobre subjetividade; na psicologia, tem-se González Rey, Odair Furtado e Silvia Lane, que também se empenharam acerca do tema.

Essas informações remetem os pesquisadores e educadores, à necessidade da prática da pesquisa. Descrever e analisar o fenômeno da influência exercida pelo professor sobre o aluno da graduação e compreender a constituição da subjetividade no processo educativo, podem contribuir para o avanço dessa temática.

O instrumental da educação e da psicologia pode subsidiar o entendimento dos processos educativos e psíquicos através da compreensão do fenômeno estudado. Com isso, tem-se no presente estudo o intuito da investigação da influência do professor sobre o aluno. Será utilizada a Pesquisa Qualitativa como método e a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey- 1997, 1999, 2002, 2003, 2005 (a, b, c, d), 2007, como fundamentos para essa pesquisa. Tais abordagens propõem fazer entender o sujeito em seus vários processos de constituição subjetiva.

Inicialmente, haverá a retomada do conceito de subjetividade, concernente à relação e à influência do professor sobre o aluno. A definição de subjetividade não acontece de maneira tão simples. Contrariamente, representa um:

“(...) complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” como nos afirma González Rey (2003, p.IX).

A partir dessa compreensão acima, este estudo busca responder a questões relativas às possíveis influências do professor sobre o aluno de Filosofia. Por meio de entrevista, esta pesquisa obteve breves fragmentos da história de vida acadêmica dos alunos, seu histórico sócio-familiar e as relações e influências durante a graduação, assim como o nível dessa relação associado à influência com outros alunos, alguns professores e sem mais delongas, do professor sobre o aluno.

Por fim, há de se destacar como se deram as experiências profissionais dos sujeitos envolvidos após a graduação e os resultados práticos das influências vivenciadas durante a graduação.

A subjetividade na perspectiva sócio-histórica oferece os seguintes conceitos: zonas de sentido, sujeitos de sentidos, constituição da subjetividade e o de subjetivação ou processos de subjetivação. São esses alguns dos conceitos encontrados em González Rey -1997, 1999, 2003, 2005 (a,b,c,d), 2007, que serão utilizados no presente estudo. Segundo o autor, os processos de subjetivação não escapam à percepção de que:

“(…) O sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade concreta. (GONZÁLEZ REY,2003, p.IX)

É provável ser a dinâmica dessas realidades simbólico-emocionais, um dos sentidos da educação, podendo ser entendido como o amalgamar de sentidos para pensar a si mesmo, principalmente por meio das relações com os outros na sala de aula, sejam com professores ou alunos.

A influência que os professores exercem sobre os alunos merece devida atenção, apesar da difícil tarefa de analisar sujeitos de sentidos em constante constituição de suas subjetividades, na universidade.

Eu, o pesquisador e o tema estudado: memórias de um sobrevivente

Nascido em uma família privada de recursos como muitos brasileiros no final da década de 70, encontrei nos meus pais, de origem pobre e interiorana do estado do Ceará, a determinação e coragem para lutar. Ouvi de minha mãe muitas histórias que circundam os tempos em que alfabetizava. Dentre tantas, lembro com propriedade daquelas que diziam respeito aos alunos bem sucedidos por causa dos estudos. Questionava-me por que razão ela não ingressou numa faculdade, mas a resposta veio há seu tempo. Como manteria a prole se os bordados e a venda da comida não fossem a certeza do alimento do dia seguinte?

Começo a falar da minha vida parafraseando Patativa do Assaré: “Sou brasileiro, filho do nordeste, sou cabra da peste, sou do Ceará”. Nasci em 26 de junho de 1978, às 1h e 10m em Fortaleza, Ceará. Darei um salto histórico e não falarei dos meus primeiros anos de escola e nem mesmo da minha adolescência, pois existe um vácuo em minha memória.

Recordo-me dos meus questionamentos sobre os ditames das escolas em que fiz o ensino Fundamental e Médio, resultando em três sofridas expulsões. Louvo a atitude de minha mãe por nunca ter desistido de mim. Dizia-me que, “enquanto morasse com ela, teria que estudar”. Um dos fardos que carreguei foi ter cursado a sétima série (antiga nomenclatura) por três anos seguidos. Conflitos de uma adolescência difícil e confusa. Da primeira vez, uma apendicite me impediu de fazer as provas finais, seguido do desinteresse por já ter estudado aquele conteúdo e por fim, não cria que aquilo me servisse algum dia.

Um fato foi culminante para que eu acordasse para a vida e compreendesse todos os passos que minha mãe seguia ao tentar me fazer crer que os estudos valiam a pena, sim! Deparei-me com Língua Portuguesa e a reprovação por ínfima contagem de pontos. Recebi uma proposta da professora Ana Pimentel para que eu lesse a obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis. Se a minha pontuação na prova escrita fosse entre sete ou nove, a recuperação seria a única saída. Porém, um 10 me encaminharia à aprovação direta.

Fiquei deslumbrado e apaixonado pela leitura, graças ao desafio a mim proposto, cujas honras faço com todo prazer, já que sua sábia decisão me tornou um profundo leitor e sedento pelas letras. Eu, um aluno-problema do ensino fundamental II, passou a ver a leitura com outros olhos. Olhos de fascinação! Ela foi a minha primeira boa influência na escola, ainda exercendo sua profissão no Ensino Fundamental II e Médio.

Na graduação me deparei com bons professores que me influenciam até hoje, principalmente em sala de aula. Um lapso de memória da minha adolescência me traz à lembrança, “A Metamorfose”, de Kafka, “O Anticristo” e “Assim Falava Zaratustra”, de Nietzsche. Não me recordo de quem oportunizou tais literaturas, mas, reconheço que foram

imprescindíveis. Despertaram amor e paixão pela sabedoria, pelo conhecimento e o estranhamento entre a minha pessoa e os outros.

Como não estava preparado psicologicamente para a literatura supracitada, vivenciei crises existenciais precoces, aumentando meu desejo de conhecer-me intrinsecamente.

Há 15 anos, busquei experiências que eram rechaçadas pela sociedade como esportes radicais e a convivência com pessoas à margem da sociedade.

Durante anos seguidos fui às festas e campeonatos, viajei nos finais de semana com skeitistas, surfistas, roqueiros e jovens militantes do movimento estudantil. Neste último, procurei fazer parte de um mundo de pessoas marginalizadas, seja por exclusão ou por excluírem simplesmente. A eloquência de alguns me seduziu a ingressar numa organização chamada União da Juventude Socialista-UJS, cujos líderes eram partícipes de grêmios estudantis, centros acadêmicos, diretórios centrais de estudantes e até da União Nacional de Estudantes-UNE. As lideranças me extasiavam com seus discursos, enxergando nelas, um futuro a ser seguido.

Os anos foram se passando e a minha atuação tornou-se muito enfática. Meu poder de oratória me deu certo status no grupo. Lutar pelos oprimidos, falar em nome do coletivo e abraçar as causas bem expressivas, fizeram com que eu desse mais valor à vida.

A busca pelo ser me levou à necessidade do ter e essa inquietude me fez sair à procura de um emprego. Fui açougueiro, vendedor lojista, vendedor externo, garçom e distribuidor de panfletos nos semáforos. O mísero ganho me proporcionou apenas diversões, roupas novas e nada mais. O comodismo de morar com meus pais já me bastava. Meu pai trabalhava em um depósito de material de construção e a minha mãe era cozinheira e culinária profissional. Dedicados ao comércio, gastavam seu precioso tempo na labuta e não lhes restava quase nada para o lazer. O tempo foi passando e montaram uma lanchonete, um restaurante, uma loja de bolsas e calçados, uma bomboniere e por fim, um bar.

Nova empreitada comercial, novas condições de vida. Deram-nos o privilégio de estudar nas melhores escolas, fato que não aconteceu com eles. Eu fugi às regras e na etapa final do segundo grau, estudei em escola pública. Além das dificuldades financeiras que se sucediam, meus pais não viam nesse que vos escreve um futuro promissor, já que o estudo não me fascinava.

Eles ansiavam que eu concluísse o segundo grau. O fato de não terem cursado uma Universidade não os impedia de acreditar que o estudo era importante, visto que meus irmãos, aos dezessete anos, passaram no vestibular. Administração de empresas e História foram suas escolhas. O prazer que eles tinham na leitura era o que mais encantava meus pais.

Saí de casa e passei a morar sozinho, abandonando o curso Médio. Assumi minhas despesas com o ínfimo salário que recebia. Sucessivas demissões, decepção e a perda

dos amigos e familiares me levaram a compreender que eu havia feito as escolhas erradas. Fui roubado e dormir ao relento foi a parte mais difícil que me coube.

A proibição de ver meus pais e os meus dois filhos, deixou profundas cicatrizes em mim. Toda aquela liberdade já não me fascinava.

Certo dia(mais expressivamente em sete de fevereiro de 2002), folheei mais uma página do meu livro que intitulei 'Vida' e resolvi dar um novo rumo a minha história.

Conclui os estudos, passando no vestibular no ano seguinte. Comunicação Social, Jornalismo e Filosofia eram a minha meta. Senti-me capaz e Filosofia tornou-se o meu habitat natural. Quatro anos na Universidade Federal do Ceará foram essenciais para selar o meu destino. O diploma de Filósofo foi o melhor troféu que recebi, além do reconhecimento dos meus pais.

Alguns questionamentos me instigavam às certas compreensões: O que move as pessoas a tomarem certas atitudes? O que faz um sujeito bom ou mal? Até que ponto eu devo deixar que outros interfiram em minha vida? Não teria que repensar sobre mim mesmo? Até que ponto as influências podem ser benéficas ou não?

A primeira revelação que tive foi que as pessoas exercem influência sobre outras, sim. Cabe a cada um, discernir para que sua didática seja positiva e sensata. Alguns professores foram extremamente hábeis e inteligentes, outros não tão didáticos e outros, sequer deixaram marcas. Vivenciei certas posturas em sala de aula nada corretas, como sentar-se numa cadeira e ler textos sem nenhuma emoção ou manter-se pé ao lado do birô, cabisbaixo, fazendo um discurso ininteligível. Esses modelos jamais eu quererei segui-los.

O sábio professor Doutor Manfredo Araújo Oliveira era renomado internacionalmente, com militância política e eclesiástica, dotado de exímia eloquência. O professor Doutor Custódio Almeida trazia em suma, as mesmas qualidades. O exalto por ter ouvido minhas queixas existenciais e sido um incentivo para mim, por sua expressiva conduta. Líder em potencial e apaixonado pelo ensino, permaneceu em sala de aula, mesmo sendo pró-reitor.

As viagens e atividades extra-classe foram essenciais para que aprendesse mais sobre o corpo docente e lutasse pela educação no Brasil, seguindo a carreira acadêmica com mais afinco. Após a graduação, experimentei a educação social em Fortaleza-Ceará, ensinei dezenas de turmas do ensino médio na rede pública em Brasília e por último, a uma turma de graduação em pedagogia da Universidade de Brasília-UNB, administrando com a professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a disciplina de Psicologia Social.

Esta foi minha orientadora, sedenta pelo saber e dotada de exímia organização, disciplina, polidez e dinamismo em sala de aula. A influência dos professores de graduação e pós-graduação foi posta em prática no primeiro semestre de 2009, ao fazer um estágio docente obrigatório, já que o mestrado exigia no currículo, tal prática. Como discente, aprendi mais ainda a me ver como principiante educador.

. As minhas maiores influências se devem aos que me ensinaram na graduação. A relevância científica poderá ser identificada com a leitura dessa dissertação.

CAPÍTULO I: OS CAMINHOS QUE LEVAM À SUBJETIVIDADE

No primeiro capítulo, apresentam-se um pouco do percurso histórico e as definições dos conceitos essenciais para o entendimento e, por conseguinte, à realização do presente estudo. Ao longo desse, realizou-se busca e escolha detalhadas sobre uma das constituintes da subjetividade humana, imprescindível ao processo educativo na graduação: a influência dos professores sobre os alunos. Também foi adotada a noção de sujeito como construtor de significados dentro do contexto social e histórico onde vive, o qual, embora ideologicamente determinado, é também um produtor da atividade. Serão apresentadas conceituações de alguns pensadores da filosofia ocidental, frisando que não seguem uma cronologia. Evitou-se esse erro por acreditar também que esses pensadores e seus escritos não determinam contornos de uma época de pensamento.

1.1 A Subjetividade nas diferentes áreas do conhecimento

Antes de pensar sobre a subjetividade enquanto teoria, percebe-se que o filósofo reflete diversas questões a respeito do construto subjetividade, dentre as quais, os aspectos concernentes às áreas de educação e psicologia. Entende-se por subjetividade, a essência, a propriedade, a qualidade e o estado daquilo que pertence ao sujeito, conceituação encontrada em qualquer bom dicionário de filosofia (Abbagnano, 1998).

Subjetividade tem como origem e referência de sentido o sujeito, e este, por sua vez, tem conotações diversas: lógica, ontológica, psicológica ou epistemológica. Como, por exemplo, discutir a subjetividade a partir da filosofia, definindo conceitos, em um consultório ou pesquisas acadêmicas, na psicologia, e até em relação à educação com aporte filosófico ou psicológico.

O sentido etimológico de sujeito vem de *hypokeimenon* – do grego *hipokeimai*, que significa estar colocado debaixo de, servir de base ou fundamento a; e *subjectum* – tradução latina de *hypokeimenon*, que significa: o que foi posto debaixo, o que se encontra na base. Daí sua afinidade com substância e com substrato, ou seja, esse conceito poderia ser usado em relação a um objeto (mesa por exemplo) e no uso desse conceito, poderia estar falando da celulose ou da madeira. Em relação ao ser humano poderia referir ao sujeito como homem pensante.

Pode-se entender algumas acepções do conceito de sujeito como lógico (aquilo do qual se afirma ou se nega alguma coisa, opõe-se ao predicado), ontológico (a realidade que está na base, que sustenta, suporta, o sustentador, o portador), psicológico (considerado um caso particular do sujeito ontológico, significa o eu enquanto sujeito de

seus atos, opõe-se a coisa), epistemológico (o portador de atos de cognição, o cognoscente, como tal, opõe-se ao objeto conhecido, conhecimento e correlação não reversível entre estes dois pólos.

Na educação vê-se que ao longo da história, o homem pode agir pedagogicamente e aprender em sala de aula, em casa, no trabalho, no lazer etc. Porém, a fundamentação teórica é necessária para evitar o espontaneísmo. Assim, faz-se necessário entender o processo de fundamentação teórica e a conceituação da subjetividade.

Aranha (1989, p.07) destaca que "(...) a filosofia da educação deve partir do conhecimento do contexto vivido, fazendo as críticas aos valores decadentes, bem como aos valores emergentes, indagando a respeito de que homem quer formar".

Interessa ressaltar que tal visão não predomina na universidade. Nesta, a filosofia ainda é ensinada com o fim de levar o graduando a refletir para depois, caso venha a exercer o magistério, procurar os próprios meios de levar seus alunos a refletirem. É nesse contexto que ocorre o processo de constituição da subjetividade dos discentes universitários, tanto da licenciatura quanto do bacharelado.

Há uma amplitude de definições que os conceitos de sujeito e subjetividade podem abranger, e para melhor compreender os sujeitos dessa pesquisa (graduados em filosofia), dentro de uma das acepções de sujeito abaixo descritas, a psicológica e o uso desses conceitos, serão repassados alguns marcos históricos da construção e do uso dos mesmos. Definições e usos da subjetividade serão utilizados no decorrer dessa pesquisa.

Por outro lado, poder-se-ia pensar que a subjetividade constituída na universidade, também constitui objeto de estudo na psicologia. Porém, vale destacar que não foram os psicólogos, os criadores do conceito de sujeito, do qual derivou o conceito de subjetividade.

1.2 O Sujeito e a Subjetividade na Filosofia

As dúvidas à respeito da idéia de 'sujeito' também têm sido objeto de reflexão dos filósofos. Na Antiguidade, por meio da prática da espiritualidade, procurava-se associar o sujeito à verdade. Esta não estava disponível a qualquer sujeito e a qualquer momento. Para acender à verdade, era necessário, primeiramente haver uma transformação no sujeito que a buscava em algo distinto. Nesse sentido, percebe-se que:

A verdade não era simplesmente aquilo que era dado ao sujeito para recompensá-lo por seu ato de conhecimento. A verdade era aquilo que proporcionava tranquilidade, era o que aperfeiçoava o sujeito em si mesmo ou o transfigurava. (LESTANI, 2001, p.47)

De Platão partiu a primeira significação para o conceito de sujeito, conforme nos afirma Abbagnano (1998, p.930). Mas é em Aristóteles (384-322 a.C.) que tal conceito é melhor definido como sendo um dos modos da substância. No texto "O Método" de Aristóteles (VII, 3, 1028 b 36, In. Abbagnano, 1998, p.930), vê-se a seguinte afirmação:

“Sujeito é aquilo que se pode dizer qualquer coisa, mas que por sua vez não pode ser dito nada”. Nela, percebe-se a gênese, a essência, a ontologia que bem difere das complexas definições existentes hoje em dia, evidenciadas em Heidegger, por exemplo:

Se para o ente que nós somos e que definimos como ser-aí (do alemão *da sein*) for escolhido o termo sujeito, poderemos dizer: a transcendência implica a essência do Sujeito, é a estrutura fundamental da Subjetividade. Não que o Sujeito exista antes como Sujeito e depois, no momento em que alguns objetos se revelem presentes, ele possa até mesmo transcendê-los. Ser Sujeito significa ser existente na transcendência e enquanto transcendência.” (Von Wessen des Grundes, 1929, II; trad. It., p.30) (In. ABBAGNANO, 1998, p.932).

A partir da citação acima, vê-se que o significado de transcendência para Heidegger diz respeito à relação com o mundo. Disso tira-se que, o sujeito é identificado por ele com essa relação.

Em Aristóteles (in. Cotrin, 2007), percebe-se uma proposta de acesso à verdade que não envolve a transformação de si por meio da sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição. Na Idade Moderna, há um avanço no pensamento a ponto de se chegar à conclusão de que o conhecimento é a única via de acesso à verdade. Nesse período o processo de aquisição da verdade se dava por meio do conhecimento em si mesmo, a partir, exclusivamente de seus atos de conhecimento, de modo a não modificar a si mesmo, o sujeito que se é, como afirma Lestani (2001). A partir desse momento, pode-se afirmar que o sujeito é possuidor de uma natureza que é capaz de chegar à verdade sempre e quando se fizerem presentes certas condições intrínsecas ao conhecimento e extrínsecas ao indivíduo (Foucault, 1996).

Ainda na Idade Moderna, surge o ‘pai do Método científico’, Francis Bacon (in. Cotrin, 2007), reformulador do caminho oferecido por Aristóteles para o acesso à verdade. Bacon desenvolve a crítica dos ídolos (divididos em quatro classes: ídolos da caverna, do fórum, do teatro e da tribo). A crítica aos ídolos consiste em compreender que as opiniões cristalizadas e preconceitos impedem o conhecimento da verdade pelo sujeito.

O advento da subjetividade na filosofia tem como um dos seus marcos o momento em que ocorre o deslocamento do ponto fixo do ser para a consciência. Por meio de tal deslocamento a subjetividade tem como referencial o *cogito ergo sum* de René Descartes (In. Abbagnano, 1998). Esse renomado filósofo identificava os problemas a serem resolvidos a fim de se chegar à verdade. O conhecimento sensível seria essa fonte de erros e deveria ser evitado.

Para se chegar ao indubitável e ao que é claro e distinto, deveria se questionar com a dúvida metódica. A respeito dela, Cotrin (2007, p.138) esclarece: “Descartes afirmava que para conhecer a verdade é preciso, de início, colocar todos os nossos conhecimentos em dúvida. É necessário questionar tudo e analisar, criteriosamente se existe algo na realidade de que possamos ter plena certeza”. Sendo essa mais uma evidencia reflexiva que tantos filósofos já fizeram, Descartes infere: “Não posso duvidar que duvido; logo eu penso. Se penso, logo existo.”

Quando o filósofo aplica tal dúvida considera como incertas todas as percepções sensoriais e todas as noções adquiridas sobre os objetos materiais conhecidos e pensados. Descartes (in. Cotrin, 2007) chega à conclusão de que a única certeza ou verdade totalmente livre de qualquer dúvida era esta: meus pensamentos existem. Em seguida deduziu sobre sua própria existência, e logo a humana, como sendo de seres pensantes antes de, celeremente concluir: “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo). É possível observar que prevalecendo tal verdade cartesiana, havia pouco espaço para a reflexão sobre a subjetividade ou até sobre alguma teoria da subjetividade.

John Locke (1632-1704) também contribuiu para o desenvolvimento do conceito de sujeito. Em seu principal livro, “Ensaio Acerca do Entendimento Humano”, defende: “nossa mente, no instante do nascimento, é como uma tábua rasa¹, um papel em branco, sem nenhuma idéia previamente escrita” (In. Cotrin, 2007, p.138). Conforme afirma Cotrin (2007, p.138), essa idéia retoma a tese empirista que sustenta não existir nada em nossa mente que não tenha origem nos sentidos. Descartes e Locke constituem a consciência filosófica da nova concepção de ciência e método que define a época moderna. Assim, é possível verificar que a dúvida a respeito de qual é a participação do sujeito na produção de conhecimento não é discussão nova. Os filósofos anteriormente citados foram os fomentadores do debate epistemológico² da ciência moderna a respeito do papel do sujeito, como aponta Lestani (2001, p.49). Mas, outros também apresentaram sua contribuição.

Com o desenvolvimento dos debates epistemológicos, principalmente nos últimos dois séculos, a filosofia se legitimou como ciência. Houve uma sucessão de esforços para reconciliar a herança da metafísica³ com o espírito da ciência moderna. Segundo Lestani (2001), o qual corrobora Gadamer (in. Lestani, 2001), operou-se no século XX a confrontação e a reconciliação da filosofia a favor da metafísica, como em Hegel (in. Lestani, 2001), assim como a favor da ciência, no Círculo de Viena.

1 “Tábua rasa: o substantivo tábua significa ‘tábua’ ou ‘placa de madeira’ ou de outro material; o adjetivo rasa quer dizer ‘plana, lisa’. Assim a expressão tábua rasa, usada por Locke, tem o significado de ‘tábua lisa’, isto é, tábua na qual nada foi escrito nem gravado.” (op. cit. p.150)

2 Epistemológico, ou relativo à teoria do conhecimento: “é um modo de tratar um problema nascido de um problema filosófico específico, no âmbito de determinada corrente filosófica.” (ABBAGANANO, p.183)

3 Metafísica: “Ciência primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros. (Op. cit. p. 660) Herança da Metafísica se refere às discussões essenciais travadas na Grécia Antiga, as questões mais básicas da Filosofia, como por exemplo: quem somos nós? De onde viemos? O que é o amor?

Em tal período, nasce e proclama suas idéias Emmanuel Lévinas (1906-1995), desenvolvendo obras consubstanciadas a respeito da subjetividade sob uma ótica filosófica. Quando, na maturidade, se separa da ontologia e acontece em sua produção uma reconstituição ética da subjetividade e da intersubjetividade como ‘ser-para-o-outro’, ser este constitutivo da subjetividade, é o conteúdo ético por excelência e o filosoficamente primeiro. A respeito da constituição da subjetividade percebe-se que ela está necessariamente implicada no que Lévinas chama de ‘aventura do saber’ ou mesmo numa estrutura gnosiológica (relativo aos limites e valores do conhecimento humano) que em última instância também é ontológica. Para Lévinas, a subjetividade tem como tarefa ontológica encontrar-se, compreender-se e compreender, estabelecer referências com sentido e significar. É exatamente neste ponto que Husserl e Heidegger (in. Lestani, 2001) param com a pretensão de afirmar que o constituir da subjetividade humana é um modo diferente do ser, da consciência e do saber.

Outra importante referência da filosofia para o conceito de subjetividade é dada por Hegel em seu livro História da Filosofia. Um dos influenciados por Hegel foi Marx (1978) que discorre sobre a atuação do sujeito no mundo. Ele desenvolveu vasta obra sobre o conflito de classe como também o materialismo histórico dialético, que defende a explicação do desenvolvimento histórico com base científica permitindo a humanidade prever o desenvolvimento da sociedade com precisão. A grosso modo, o desenvolvimento nunca pára, pois, este constitui a soma de uma tese mais uma antítese cujo produto seria uma síntese que, somada a outra tese forma outra síntese em um processo que se estende *ad infinitum*.

Assim, Marx (1978) faz severas críticas ao capitalismo, apontando a inconsistência nas teses que propunham um sujeito pleno, unificado e soberano. Em sendo produzida pelo modo de produção capitalista, estaria na alienação do sujeito através da mercadoria e de seus fetiches⁴. A alienação seria o distanciamento daquilo que produz e se apresenta, mas Marx (1978) usa três termos em alemão e que no Brasil, geralmente são traduzidos por Alienação. Esses termos são: *Verdinglichung* (Coisificação), *Entäusserung* (Nadificação) e *Entfremdung* (Anulação). Esse sujeito alienado distancia-se do produto de seu trabalho, dos meios de produção de que se utiliza sendo, por fim, mais importante nesse contexto, do que de si próprio. Portanto, tal sujeito se anula, se nadifica, se coisifica. A fatídica rotina de um metalúrgico que trabalha 18 horas por dia, chega em casa, come e dorme e faz o mesmo procedimento sempre, fatalmente se anulará, se nadificará e se coisificará enquanto sujeito por não participar do mundo que o cerca. O trabalho será certamente seu único ofício.

Nesse pequeno esboço histórico percebe-se o quanto o sujeito vai se desenvolvendo até complexos processos e conteúdos de experiências em configurações,

⁴ A palavra ‘fetiche’ designa objetos materiais que são cultuados, adorados por serem considerados a encarnação de um espírito. Quando o fetiche não é uma pessoa, mas parte ou algo de seu uso, tem-se o sentido de perversão.” (Bernardes, 2008, p.105)

chegando até o conceito de subjetividade utilizado e desenvolvido por diversas áreas do conhecimento, inclusive apropriado pelo senso comum.

1.3 A Psicologia e a Subjetividade

A reflexão a partir do sujeito e sua subjetividade leva a perceber a tensão criada pela ‘contradição’ entre o ‘sujeito pleno’ e ‘sujeito cindido’, pelo menos pela psicanálise, tema a impulsionar o debate contemporâneo acerca da subjetividade e do desenvolvimento de pesquisas nessa área, especialmente, pela psicologia. São diferenciadas as concepções na psicologia sobre a subjetividade. Uma vertente destaca que a constituição do sujeito se dá pela socialização (Psicologia Social), enquanto outra, afirma que a subjetividade é imanente ao sujeito (Psicanálise) (Bernardes, 2007).

Há também, por meio da psicanálise, a compreensão do sujeito cindido e inconsciente, que possui algo que foge ao controle. Essa cisão do sujeito do inconsciente produzirá condição singular. Historicamente, é possível perceber, no início do século, o desenvolvimento no mundo do trabalho e da materialidade. Conforme Bernardes (2007), paralelamente a esse desenvolvimento, acima descrito, ocorre um movimento no plano da subjetividade, fazendo aparecer um sujeito novo, do qual se esperam mais diferenças que igualdades a partir das vivências com as novas tecnologias, novas atuações profissionais, de educação e de lazer.

1.4 A Subjetividade e a Psicologia no Brasil

Esse movimento gerado pelo mundo acaba por repercutir no Brasil. Na década de 1980 a visão psicológica referente ao sujeito oriunda da psicologia soviética (sócio-histórica) ajudou a compor aqui um cenário já existente.

Bernardes (2007) destaca as primeiras publicações científicas a utilizarem o conceito de subjetividade oriundo da psicologia. Artigos ilustrativos do uso e assimilação desse conceito como objeto de estudo da psicologia, em diálogo com o mundo do trabalho do psicólogo, são enumerados a seguir. Lê-se em Bernardes (2007, 119-138) que a assunção desse conceito é investida a partir deles,

Em 1987, o conceito de subjetividade aparece pela primeira vez no texto de Dirceu Pinto Malheiro e Rosa Maria Nader, com o título “Contribuição a uma análise da psicologia”.

Em 1998, Maria Cristina Ortiz publica “O trabalhador social e as instituições jurídicas”, buscando o conceito em Freud, Foucault e Guatarri.

Em 1989, Jurandir Freire Costa, pela primeira vez, faz uso do conceito no título de um artigo no Brasil, intitulado “Como se constrói a subjetividade das classes populares”.

Em 1992, tem-se Elaine Pedreira Rabinovich, com o título “A casa sem casas”.

Em 1996, Marcos Villela Pereira publica “Identidade, diferença e produção de subjetividade: uma reflexão sobre amor e restos humanos”.

Em 2000, destacam-se as publicações “Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação”, de Maria de Lourdes Jeffery Contini, e “A fantasia e o baile de máscaras do final do milênio”, de Claudia Cruz Lanzarin.

Aqui no Brasil, a partir da psicologia soviética e da psicanálise, foram se constituindo em um *corpus* teórico de acordo com as escolhas teóricas de seus pesquisadores conforme pode-se notar nas informações históricas dadas acima.

1.5 A Psicologia Social e a Subjetividade no contexto sócio histórico

Analiticamente falando, Maria Cristina Ortiz e outros psicólogos mencionados tomam emprestado definições do conceito de subjetividade de filósofos contemporâneos renomados, como Deleuze & Guatarri (1992) e Foucault (1996).

Porém, a psicologia sócio-histórica tem como seus representantes L. S. Vygotsky, A. Leontiev e A. R. Luria. Segundo esta, o sujeito nasce social e cultural, cuja inserção nos grupos distintos haverá de torná-lo individual. Para Vygotsky (In. Assunção, 2002, p.43): “O sujeito ao nascer é imediatamente lançado em uma rede social e cultural o que o faz social, cultural e histórico”. Sobre o processo de internalização, visto como criador da consciência, Vygotsky (1984, p.64) ressalta que todas as funções no desenvolvimento da criança “aparecem duas vezes: social e individualmente, necessariamente nessa ordem. primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapsicológico)”. As relações sociais fazendo o seu papel na aprendizagem, internalizando e se construindo interiormente.

Para explicar o uso das reflexões de Deleuze & Guatarri (1992) os teóricos González Rey e Odair Furtado (2002) sustentam que:

Expandiu-se a partir da década de 70, talvez impulsionado por autores como Félix Guatarri e Gilles Deleuze e pelo campo denominado por alguns como pós-moderno, que inclui de maneira genérica autores como Foucault, Lyotard, Baudrillard, entre outros. É provável que a discussão aberta por autores freudo-marxistas tenha sido a principal fonte de divulgação do termo ‘subjetividade’ em tempos recentes.

Depois o termo foi encampado pela psicanálise e hoje é usado indistintamente não somente em psicologia, mas por historiadores, filósofos, cientistas sociais e muitos outros. Nós o encontramos nos cadernos culturais e resenhas literárias da imprensa diária, nos encontros científicos, nas ruas. (FURTADO; GONZÁLEZ REY, 2002, p.08)

Tentando compreender tal conceito e usufruindo da contribuição de Marcos Villela Pereira em suas publicações sobre a subjetividade, é necessário rever e admitir:

A subjetividade não é uma representação que o sujeito (ou os outros que o circundam) faz de si. A subjetividade é uma zona do ser que responde a uma articulação polifônica de forças vitais (vivas e/ou revitalizadas), numa determinada circunstância (...). (GUATARRI; DELEUZE, 1992)

Quando o sujeito age por consideração, representação ou reflexão sobre a condição humana, não necessariamente sugere estar pensando sobre a subjetividade. Porém, se o mesmo ambiciona uma visão coletiva ou individual sobre a condição humana no pós-primeira guerra mundial – com seus traumas, seqüelas, sentimentos e dores – certamente estará tratando de uma articulação polifônica de forças vitais numa determinada circunstância. Um dos autores a especificar e discutir a subjetividade é González Rey (1997, 2002, 2005a), ao desenvolver sua Teoria da Subjetividade.

Segundo González Rey (2005b), o estudo da subjetividade mostra dois grandes desafios, a saber: o primeiro relativo à diferenciação quanto ao modo pelo qual o conceito tinha se fixado na filosofia e as críticas apresentadas a partir do pensamento pós-estruturalista. O segundo diz respeito à possibilidade de dialogar com a filosofia e a psicologia através de uma perspectiva diferente da deles. Busca-se então nessa pesquisa permitir um diálogo do pesquisador, graduado em Filosofia, com a Psicologia Social de González Rey.

Outra interpretação para o conceito de subjetividade se refere ao mundo interno do sujeito. Existem várias definições, inclusive dentro da linha da psicologia.

A psicanálise foi a corrente da Psicologia que desenvolveu expressivos estudos e pesquisas sobre a subjetividade, tornando-se referência para o estudo do mundo interno dos sujeitos, haja visto tratar de questões internas e principalmente, inconscientes do sujeito (González Rey, 2002). Contudo, como não será suporte à essa pesquisa, voltar-se-á o foco à questão sócio-histórica. Neste estudo, utilizar-se-á a corrente sócio-histórica, cujo iniciador e grande expoente foi Karl Marx (1978), com sua visão materialista histórico dialética, destacando-se, em seguida Vygotsky, com a

psicologia histórico-cultural e contemporaneamente e González Rey, com sua Teoria da Subjetividade.

As pesquisas desses autores têm contribuído para o conhecimento do homem em um processo dialético de ensino e aprendizagem. Em Marx (1978), é possível ler a análise do homem a partir de pressupostos filosóficos e econômicos. Todavia, partiu de Vygotsky (1984) e de seus alunos a criação e o desenvolvimento de conceitos para a psicologia histórico-cultural com base no marxismo. Posteriormente, surge Gonzalez Rey (1997) com a interpretação e aprofundamento dos teóricos clássicos soviéticos, em especial de Vygotsky (1984). Esses três autores propõem outra possibilidade de análise do homem: a de um ser social, não mais como um simples ente reflexo do social, mas, inserido nele, transformando-o, assim como sendo transformado por ele, conforme declara Martinez e Montenegro:

O homem abordado nesta perspectiva não é apenas um reflexo do social, mas um ser dotado da capacidade de interpretar, agir e modificar o mundo e, nesse processo dialético, vai se construindo como ser humano, através da práxis. (MARTINEZ & MONTENEGRO, 2008)

O homem não é simplesmente o resultado da repetição de experiências no mundo. Realmente repete o que vê, mas também transforma o que está fora dele: a natureza. Nessa relação, o homem a transforma e é transformado, iniciando um processo dialético através de sua prática humana.

Na tentativa de desenvolver e conceituar a subjetividade, González Rey a define como sendo:

(...) o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois a subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais." (GONZÁLEZ REY, 1997, p.92)

É possível extrair desse fragmento dois dos importantes construtos desenvolvidos por González Rey: subjetividade individual e subjetividade social. Observa-se que por meio dos processos sociais já citados por Marx (1978), estes são dinâmicos, dialéticos, não param nem se esgotam, possuindo importante papel no desenvolvimento do sujeito que se constitui. Sobre a subjetividade individual e social, González Rey afirma:

Trata de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos que substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como

fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em sua relação de recursividade”. (GONZALEZ REY, 2003, p.78)

A abordagem de González Rey (2003) pressupõe a relação desse sujeito com o meio social em que ele vive. Para ele o sujeito se constitui nesse ambiente com pessoas e lugares por meio de relações a constituírem uma ‘subjatividade individual’ (conceito a ser desenvolvido posteriormente). Da mesma forma, nesse meio em que o sujeito interage, acontece uma dialética nas relações entre os elementos históricos apontados gerando assim, novos sentidos e significações na esfera social, fato que implica a ‘subjatividade social’ (conceito a ser desenvolvido posteriormente). Por exemplo: Um aluno ao estudar em uma escola em determinado lugar e época irá constituir sua subjatividade (individual) a partir de influências externas (espaço físico da escola, professores, alunos, funcionários etc.) e será o reflexo a outros sujeitos que o cercam, formando e interagindo com as subjatividades dos outros, individual e socialmente.

As conceituações, reflexões e indagações relativas à subjatividade servirão como base para outra etapa dessa pesquisa, a principal: a análise da influência do professor sobre o aluno na graduação – destacando conceitos que envolvem essas relações.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO E INFLUÊNCIA DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO

2.1 Relação do professor com aluno: o 'pontapé' inicial para a influência.

O objetivo principal deste capítulo é investigar a relação do professor com o aluno na graduação em filosofia e a influência ocorrida através da relação. Iniciando o presente capítulo a respeito da relação professor aluno, segue uma reflexão de Paul Ricoeur:

Esta relação (professor-aluno) é difícil, sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. (PAUL RICOEUR In ABREU e MASETTO, 1990, p.114)

Dois elementos se distinguem nessa difícil relação: professor e aluno. Ademais, relaciono essenciais os elementos que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, como: o aluno, o professor, o conteúdo e as variáveis ambientais (que são as características da escola ou da universidade). Cada um desses componentes poderá exercer maior ou menor influência no processo, dependendo da forma como se relacionam. Por exemplo, se um professor de graduação em filosofia ministra aula no Nordeste sob extremo calor, sala sem climatização e carteiras quebradas, sendo indiferente aos questionamentos sobre tais aspectos e ríspido em suas atitudes, suas influências não serão boas aos alunos.

Quatro elementos são imprescindíveis para o aprendizado, cujas variáveis influências são:

Aluno: capacidade (inteligência, velocidade de aprendizagem); experiência anterior (conhecimentos prévios); disposição e boa vontade; interesse; estrutura sócio-econômica; saúde.

Conteúdo: adequação às dimensões do aluno; significado/valor; aplicabilidade prática.

Escola: sistema de crenças dos dirigentes; entendimento da essência do processo educacional; liderança.

Professor: dimensão do relacionamento (relação professor-aluno) dimensão cognitiva (aspectos intelectuais e técnico-didáticos); atitude do educador; capacidade inovadora; comprometimento com o processo de ensino aprendizagem. (SANTOS, 2001, p.4)

Outro componente importante é o lugar dessa relação: a sala de aula, em espaços

de tempo predeterminados, em semestres letivos que compõem o curso escolhido. Para Abreu & Masseto (1990), a aula deve ser considerada como uma vivência, vida e realidade. A vivência deverá funcionar como espaço aberto para a realização de fatos, acontecimentos, estudos, conflitos e teorias que agitam o local onde vivem os professores e os alunos. Ainda sobre a sala de aula, percebe-se que:

Ela ocupa, em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Frequentando uma série de salas de aula é que o educando pode ser considerado: escolarizado. Sala de aula tem sido sinônimo de instrução. Será que a sala de aula é um dos lugares onde habita o pensamento? Se for ... quero procurar pelas relações que nela acontecem. Procurar pelos sentidos, esses tecelões que relacionam pessoas, objetos e símbolos. TAVEIRA (2002, p.07)

As cadeiras, paredes e quadro-negro existem numa sala de aula, mas não possuem capacidades cognitivas, porém lá se concentram seres humanos que se relacionam e que se constituem entre si individual e socialmente, cujos pensamentos podem nesse espaço habitar.

O confinamento entre os alunos de graduação durante esse período gera comunicação e certos confrontos e influência mútua, onde:

A razão central da realização desse encontro é a aprendizagem do aluno. O material com que ambos lidam, o conteúdo que preenche esse processo psicológico da aprendizagem, é o próprio conteúdo daquela disciplina pela qual o professor se responsabiliza, entendido em sua maneira mais ampla. O critério de eficiência do trabalho do professor é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno. E os recursos que o professor utiliza para conseguir maior ou menor eficiência são as estratégias de aprendizagem, o processo de avaliação e o clima sócio emocional estabelecido na classe através da relação professor-aluno. (MASSETO & ABREU, 1997, p.113)

Essa relação professor-aluno é o cerne do processo educativo, cuja construção da aprendizagem ocorrerá de acordo esse relacionamento.

Para o êxito no processo-aprendizagem a sala de aula deixa de ser um lugar apenas de transmissão de conhecimento para ser lugar de trocas dialéticas.

O professor exímio em seu papel pedagógico terá que ser um cidadão consciente da sua criticidade dentro da escola. Aquele que se enquadra dentro da pesquisa deverá ter um olhar atento sobre os alunos, construir coletivamente o conhecimento, interagir mutuamente as dificuldades e facilidades

da aprendizagem, buscar conhecer os alunos e usar a sua sensibilidade para perceber os temas transversais ao que está ensinando.

O papel do aluno também varia quanto instituição, porém dentro da faculdade jamais deverá esquecer de buscar atitudes positivas perante a formação e a integração com os demais formandos. O aluno passa por diversos processos constitutivos como exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais pedagógicas e psicológicas e que variam em cada curso e em cada disciplina. O ensino na universidade por ter características peculiares, exige formações específicas (especialização, mestrado, MBA, doutorado, pós-doutorado).

A concepção antiga do processo educativo como o caráter de controle social, onde a relação professor-aluno deveria ser de autoridade-subordinação, foi substituída por uma relação dialética de constituição e construção mútua desses sujeitos. Duarte (2004) vê uma preocupação no que diz respeito ao autoritarismo em sala de aula, quando refere-se à relação professor aluno. As regras ao não serem colocadas com clareza ou negociadas, as ameaças serão óbvias. Nesse caso, as relações serão estabelecidas pelos atos de punições e pela alternância de recompensas. Porém, não é nada fácil conceber essa liberdade na sala de aula depois de décadas e até séculos de autoritarismo na escola e na universidade. Alguns professores ainda se sustentam e se apóiam na instituição que lhes deu poder e que lhes ensinou quão ameaçador pode ser ao compartilhar o poder com os alunos.

Em se tratando do sucesso do professor em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, vários artigos e livros são lançados anualmente, citando alguns tópicos bem expressivos sobre o mesmo:

Usa aulas expositivas somente quando isso é um meio eficaz para alcançar objetivos da unidade. Demonstra que há explicações diversas para um mesmo fenômeno observado. É flexível e capaz de adaptar a programação à situação. Relaciona a unidade com experiências do aluno. Ajuda o aluno a descobrir os inter-relacionamentos da matéria. Evita digressões irrelevantes durante as discussões. (Abreu & Masetto, 1990, p.115).

As dificuldades de relacionamento surgem quando o professor não faz perguntas triviais aos seus alunos, se torna amíúde e exige deles uma quantidade de tarefas excessiva ou até mesmo deixa um vácuo nas discussões, cuja síntese fica a desejar.

Na universidade, quando um aluno de filosofia levanta questionamentos sobre a ética, citando um exemplo de agressão entre uma

personalidade midiática e sua namorada, e viável que o professor faça suas colocações e abra espaço para as discussões ou dará margem à insatisfação dos alunos. A justificativa de que o tempo não favorece o debate jamais será benquista pela turma.

A oportunidade é perfeita para ilustrar o tema, além de permitir um diálogo favorável entre professor X aluno e demais colegas

Segundo Kullo (2002), o aluno tem que ser visto como sujeito construtor do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo é um ótimo instrumento para a construção desse processo. Este por sua vez, precisa estar alicerçado em uma boa relação. A forma como se dá a relação do professor com o aluno e com o programa determinará os objetivos a serem alcançados pelo professor. Sobre a relação professor-aluno percebe-se que:

(...) a relação professor aluno deixa de ser uma relação vertical e de imposição para ser a construção de um conhecimento coletivo, participativo, porém, onde fique claro, os papéis desempenhados pelos participantes deste processo. Nesta forma de trabalho exige-se muito mais do professor, pois ele deverá sim, ser um detentor do conteúdo do seu trabalho além de saber relacionar-se competentemente. (KULLOK, 2002, p.20)

O professor terá mais trabalho ao optar por um processo de construção do conhecimento de maneira coletiva, porém obterá melhores resultados na aprendizagem. A interação entre o grupo dará mais respostas às suas expectativas como educador.

O aluno precisa ser aceito e se sentir aceito na universidade para que se estabeleça a confiança entre os sujeitos envolvidos..

Conforme Duarte (2004), a aceitação se refere a um sujeito aceitar outro como uma pessoa separada, mas que tem valor por si mesmo. A sala de aula deverá ser um lugar de respeito entre professor e aluno. O professor de formação continuada deverá permitir a busca do conhecimento, apoio, suporte metodológico e operacional, estrutura física, e etc..

As razões que levam o aluno a entrar na universidade divergem entre a busca da formação profissional, qualificação e status, cujas subjetividades individuais também divergirão de forma influenciada ou influenciadora, individual e socialmente constituíveis e constituidoras. O aluno tem características próprias conforme seu momento de constituição como também saberes sócio-culturais elaborados nas suas condições de existência. O confronto com os saberes de outros alunos e professores será indiscutivelmente fato. Essa relação deverá ser dialética, subjetiva, afetiva e cognitiva. Sobre a relação professor aluno, nota-se que:

As disposições sócio-afetivas parecem ter influenciado bastante o desempenho (de alunos) (...) De salientar que isso só se tornou perceptível quando se entrou em linha de conta com todos os indicadores que podem estar associados às disposições sócio-afetivas (gosto, aspirações e valores). De facto, só uma análise mais detalhada das disposições sócio-afetivas permitiu compreender que, quando os alunos possuem, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, o seu desempenho, em termos de comportamentos de disciplina, poderá ser legítimo, quer o aluno goste da prática pedagógica da professora, embora não tendo aspirações e valores (...) (SILVA & NEVES, 2006, p.30)

Tais disposições não recaem somente aos alunos, mas também ao professor. No meio universitário, aluno e professor se constituem individual e socialmente e se afetam mutuamente entre si, dentro de um contexto no qual estão inseridos. A insatisfação das necessidades subjetivas, afetivas e cognitivas do professor e do aluno prejudicará a relação de ambos e de certo, o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1984), as funções psicológicas superiores que caracterizam essencialmente o ser humano originam-se das relações sociais entre os indivíduos. O fato de haver espaço entre os alunos e os professores para que iniciem interações e respondam a elas quando solicitados, favorece a participação de alunos no contexto regular da sala de aula e, assim, um possível e melhor desenvolvimento e relacionamento destes alunos.

Conforme Furlani (1998) constatou em sua pesquisa de campo que todas as relações positivas estabelecidas na universidade apresentaram um lado negativo e m s e t r a t a n d o d o conhecimento, dos professores, da instituição e da relação com alguns colegas, em cujo espaço não foi utilizado a dinâmica das discussão e debate entre os sujeitos envolvidos no processo. O mesmo ocorreu nos espaços em que a rivalidade e a competitividade se mostraram relevantes.

Apesar do enfoque deste estudo, envolver na esfera social, focou-se nessa pesquisa a subjetividade, a relação afetivo-emocional e a relação cognitiva, extremamente relevantes para a compreensão das influências do professor sobre o aluno. Alguns dos aspectos importantes a serem ditos a respeito da área afetivo-emocional detectável na relação professor-aluno são: a personalidade, as emoções, os afetos, os sentimentos e a capacidade de exteriorizá-los, tanto dos professores quanto dos alunos que possuem outras características adquiridas antes de chegar à sala de

aula – conjunto de valores morais, expectativas e outros fatores – influenciadores na interação entre os alunos, entre professores e alunos e, porventura, na influência propriamente dita do professor sobre o aluno. E estas se dão em outra categoria, abrangente em todas as outras: o processo ensino-aprendizagem.

2.2 As influências do Professor sobre o Aluno

Alicerçado na concepção sócio-histórica, buscou-se compreender a influência do professor sobre o aluno. Na interação entre sujeitos, diz-se que há influência quando um deles, por aquilo que diz ou faz, afeta o outro, suscitando sentimentos, modificando seu modo de proceder, uma vez que modificações e sentimentos emergentes são fatores determinantes do que o sujeito disse e/ou fez.

A abordagem sócio-histórica se configura como uma visão essencialmente social das relações e interações. Vygotsky (1984) destaca a importância das interações sociais, trazendo a idéia de mediação e internalização como dois aspectos fundamentais para a aprendizagem. Ele defende que a construção de conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Logo, é na inserção na cultura, ou nas culturas, interagindo, que o sujeito desenvolve e evolui suas formas elementares de pensamento para formas mais abstratas. O sujeito se constitui e constrói conhecimento para si e para o mundo, entre pessoas (interpsicológica) e no seu interior (intrapsicológica), com o outro na interação.

São as experiências vivenciadas com outras pessoas que constituirão esses sujeitos e, porventura, conferirão aos objetos algum sentido, sendo com o outro a atribuição de dar sentido ao mundo. Como exemplo, percebe-se que se uma criança for abandonada em uma floresta e conseguir sobreviver em meio a um grupo de animais durante anos, ao ser inserida na sociedade novamente, terá dificuldades de adaptação por causa da ausência das referências de comportamentos e capacidades psicológicas humanas. Porém, não deixará de ter características humanas ao conviver com seus familiares.

A família é precursora na relação ensinar e aprender. As experiências vividas em sala de aula ocorrem no plano externo (interpessoal). Através da mediação, tais experiências vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Estas também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor em sala de aula expressa suas intenções, crenças, valores, sentimentos,

desejos que afetam cada aluno individualmente.

Conforme Furlani (1998), as relações que os estudantes estabelecem na universidade (com outros alunos, com os professores, com a disciplina em curso e até com a instituição) geram, na maioria das vezes, influências sobre si, sobre a profissão, o ensino e a educação, constituindo de um modo individual, outros olhares na subjetividade social de grupos de alunos e de professores.

Porém, determinada função poderá tornar o fardo pesado demais para o professor, nos levando à indagação: - “Quem é o professor?”.

Subjacente à idéia de sê-lo interlocutor, como diz a etimologia dessa palavra, está a noção de ser ele alguém que leva os sujeitos que o assistem, a um caminho ideológico.

Em vez de assistir, o sujeito aprendiz pode constituir sua subjetividade de acordo com determinados padrões, situações e subjetivações, possivelmente determinantes em sua formação. Ver-se-á também, quem são os sujeitos que assistem e como eles entendem a figura do professor (ou educador), o qual deveria cumprir determinadas funções, vindo, ao invés disso exercer outras, muitas vezes, sem nem perceber o quanto serve a um sistema educacional alienador, em vez de educar. As funções do professor deveriam ser: ensinar, transmitir conhecimentos e preparar o aluno para a vida, propiciando-lhe mecanismos capazes de fazê-lo pensar. Sobre a posição do educador, também se percebe que:

(...) o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”. (GADOTTI, 1999, p.2)

Porém, nem sempre isso ocorre e o papel do professor toma outras funções, tais como: babá, psicólogo, pedagogo, terapeuta, amigo e, até mesmo, pai ou mãe. Filósofos renomados se preocuparam com essa atividade tão importante, o que não devemos esquecer o Gramsci.

Este, admirado pela capacidade do professor em despertar o interesse do aluno por determinada área do conhecimento e/ou destruir nele o interesse em qualquer área do saber, deixa transparecer seu pensamento em vários artigos, como a questão “*La luce che si é spenta*”. No elogio ao trabalho do mestre, identificado na figura de Renato Serra (personagem criado pelo autor), Gramsci recorda a experiência de um rapaz que, não podendo freqüentar a escola por problemas de saúde, preparou-se sozinho para um exame de habilitação, a fim de continuar em série mais avançada, mas não conseguiu concorrer por não conhecer os 84 artigos do Estatuto do Reino, exigência da época. Mais tarde, no mês de janeiro de 1928, em carta escrita do cárcere, no “Cadernos do Cárcere”, outra obra de Gramsci, para Tatiana, revelou ter sido essa experiência vivida pelo próprio autor.

Esta experiência mostra o quanto o professor pode exercer bem sua profissão e a preocupação que deveriam ter sobre o mesmo, muitas vezes relegado pelo poder público. Ênfase o poder público brasileiro, pela pouca atenção ao professor, em virtude dos salários baixos e a falta de suporte para um aperfeiçoamento contínuo do profissional em questão.

As características do professor que influencia positivamente os alunos leva à busca de 'modelos ideais' identificados por Follman (1994), sendo exemplos de mestres influentes, como Aristóteles, Platão, Sêneca, Jesus de Nazaré, Inácio de Loyola, Huxley, Hopkins, Dewey (...).

Vale ressaltar que o estudo supracitado não contempla um guia para se tornar um professor ideal e não aconselha o seguimento dos personagens anteriormente citados, mas, há uma tentativa de identificar e analisar essas possíveis influências e características dos mesmos influentes, citando:

Conforme Ferreira (1999, p.1109), entende-se por influência: "1. Ato ou efeito de influir-se. 2. Ação que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra ... 3. Entusiasmo, animação 4. Prestígio, crédito 5. Ascendência, predomínio, poder".

Para haver influência tem que acontecer uma motivação, isto é, o ato de motivar; conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo (Ferreira, 1999). Para haver motivação, necessita-se de um motivo, conceito esse entendido por González Rey (2005 a) como formações de sentido, uma formação psíquica geradora de sentido presente nas atividades humanas.

Na busca do perfil de um professor ideal, Morales (1999) destaca uma pesquisa realizada com 1.633 alunos, onde os resultados são basicamente os mesmos, destacando que bom professor transmite segurança, é próximo e familiar, é sensível às necessidades dos alunos, oportuniza ajuda extra, não discrimina, auxilia os que estão com dificuldade, é humilde e reconhece os próprios equívocos.

A relação entre o professor e o aluno pode levar a vários resultados, dentre eles não intencionais definidos como: ensinar algo, por exemplo, falar de um sermão que ouviu do padre, comentar sobre uma bebedeira, ou ainda, fumar nas dependências da escola. Os alunos acabam assimilando o que foi repassado pelo professor, mesmo que não haja intenção direta. Estes, muitas vezes se fixam somente no aspecto formal (objetivos, métodos, avaliação), esquecendo-se do aspecto informal, no qual a constituição da subjetividade dos sujeitos será captada da mesma maneira que a formal e, às vezes, até mais a informal,

como o autor afirma a seguir.

Nesses efeitos não-intencionais, mas importantes, é que entra em jogo nossa relação com os alunos dentro da sala de aula. Essa relação é entendida, ao menos para começar a tratar desses temas, de maneira global. Tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo a eles. (MORALES, 1999, p.17)

Ele discorre sobre algumas formas de ensino-aprendizado, a saber: o aprendizado intencional, o aprendizado não-intencional, o ensino com professor intencional e o ensino com professor não-intencional. Em todos os casos, o professor ensina e o aluno aprende. Nessa relação intencional ou não, acredita-se que haja uma influência do professor sobre o aluno, parte a ser investigada no presente estudo. Tal influência é entendida como autoridade, poder e prestígio, características implicitamente atribuídas à figura do professor tanto por parte do mesmo como pelo aluno.

Em outra experiência em sala de aula, encontra-se o ensino e o aprendizado intencional onde: “O professor explica o que quer explicar e o aluno aprende por que quer aprender...” (Morales, 1999, p.21). Outra área é a do ensino intencional e aprendizado não-intencional onde: “Há alunos que aprendem apesar de sua falta de motivação e esforço” (Morales, op. cit.) Nessa área, alguns fatores podem gerar essa não intenção como problemas de aprendizado e de motivação que, se seguidos de estímulos, podem gerar bons resultados.

Assim, o ensino não-intencional e aprendizado intencional “correspondem aos *modelos de identificação* quando são assumidos, mais ou menos conscientemente, pelo aluno” (idem). O modelo de identificação diz respeito a um referencial, um modelo, a título de exemplo, de um professor de prestígio, querido e aceito por seus alunos, mas nem sempre um bom modelo como esse é seguido. “Muitos aprendizados sociais, no âmbito dos valores (...), das atitudes etc., são produzidos por imitação consciente dos modelos apresentados pela mídia” (idem).

Uma área conflitiva que convém trazer à tona é a do ensino não-intencional e aprendizado não-intencional, onde: “Ensinamos coisas menos importantes que nossa matéria, com o que somos, com nosso modo de relacionamento com os alunos, com comentários incidentais...” (ibdem), podendo não ser positivos nem bem vistos por eles. Ações negativas sugerem o mesmo aos aprendizes, dificultando a apreensão do conhecimento. Um dos aprendizados negativos citados por Morales (ibdem) e que muitas vezes alunos de filosofia demonstram, diz respeito diretamente à relação ensino-aprendizagem na filosofia: “Que a matéria é inútil e não vale a pena, que não contribui em nada para a própria formação e nada ensina para a vida, cuja aprovação é um trâmite necessário...” (ibdem).

Essa parte do projeto se dedica à influência do professor sobre o aluno, onde o autor afirma que:

(...) quer se pretenda conscientemente quer não, os métodos utilizados na sala de aula, os exercícios, as práticas etc. podem influenciar notavelmente não só no aprendizado dos conteúdos ou habilidades dos alunos, mas também em suas atitudes com relação a matéria, ao estudo e ao trabalho, assim como a respeito de si mesmos. (MORALES, 1999, p.25-26)

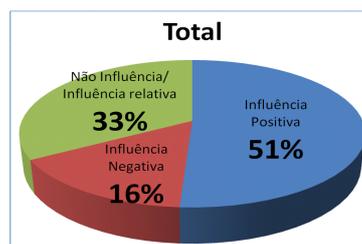
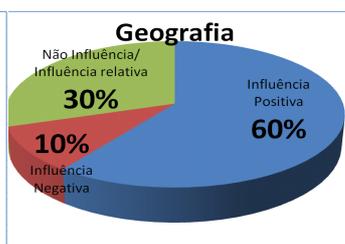
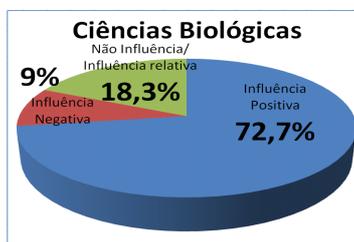
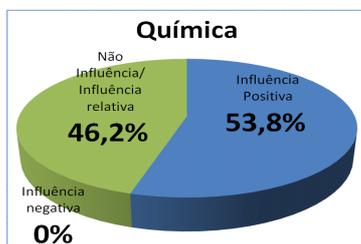
Contudo, no ensino superior, há muito a ser dito sobre a relação aluno-professor no ensino-aprendizagem, principalmente, a influência dos professores sobre os alunos. Não obstante, algumas pesquisas já apontam bons resultados à respeito da relação professor-aluno, como afirma Tassoni (2000) nas conclusões de sua pesquisa:

Os dados apresentados revelaram professoras atuantes, observadoras, intérpretes perspicazes das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos. Mostraram-se preocupadas em identificar os entraves que surgiam tanto na relação entre elas e os alunos, como entre eles e a atividade, entre eles e a escrita e também entre si mesmos. Deram demonstrações, através de suas posturas e seus dizeres, que buscam, constantemente, compreender os meandros que surgem no processo de apropriação do conhecimento, aqui especificamente relacionado com a escrita. Muitas vezes, observando as posturas, os olhares, a qualidade dos gestos, a entonação na fala e até a respiração dos alunos, é possível buscar interpretações para estados internos profundos (...) Em muitos momentos, nos comentários dos alunos, destacaram-se o desejo, o prazer em realizar a atividade e de vencer os desafios. As formas de atuação das professoras, assim como o tipo de atividade que planejavam, foram os indicadores deste desejo e prazer manifestos por eles. Demonstrou-se uma intenção, expressa por parte das professoras, de planejar atividades que despertassem o interesse dos alunos. (TASSONI, 2000, p.15)

Os resultados descritos anteriormente vão ao encontro do objetivo principal deste estudo: investigar a influência que o professor exerce sobre os alunos. A autora destaca como o comportamento do professor e sua aula podem ser aspectos passíveis de modificação em benefício dos alunos.

A pesquisa feita pela professora Rosana M. Élereres Figueiredo, da Universidade Federal do Maranhão, aponta que a influência do professor de graduação sobre a escolha profissional pode ser positiva, negativa, inexistente ou relativa nessa

relação ALUNO X PROFESSOR. Os participantes dessa pesquisa foram alunos dos cursos de Química Industrial (11), Geografia (10), Serviço Social (17) e Ciências Biológicas (10). Os pesquisadores obtiveram os seguintes resultados, conforme os gráficos a seguir:



A pesquisadora inferiu em seus registros que mais da metade dos alunos entrevistados sofreu influência direta de um professor da sua área, sendo que os cursos presentes na grade curricular do Ensino Médio proporcionam um maior índice de influência positiva em sua escolha. Entretanto, os professores de ciências exatas foram os que mais influenciaram negativamente, exceto os alunos de química. A influência positiva de um professor nem sempre é favorável, podendo levar o aluno a uma escolha equivocada. O professor poderá contribuir na formação da subjetividade social, mesmo não o influenciando diretamente em sua área de atuação.

Segundo Abreu & Masetto (1990), o professor é o principal agente que influencia os alunos diretamente em sua sala de aula devido seu relacionamento com os mesmos e com os professores, planejamento e adaptação das condições de aprendizagem dentro da universidade.

CAPITULO III: EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

O presente capítulo trata da história da educação e suas relações com a Filosofia e com a subjetividade, num contexto referente à influência do professor em relação ao aluno.

3.1. Educação e sujeitos de sentidos

Sob a ótica sócio-histórica, nota-se que a noção de sujeito e o sujeito em si, têm contingências. Isto significa que as práticas vinculadas a esse sujeito se modificam no espaço e no tempo, dando ao mesmo, inserido em um meio, a capacidade de se modificar com o passar do tempo, assim como alterar seu ambiente com o espaço em que esteja inserido (ARANHA, 1989). Esta modificação faz parte da constituição da subjetividade, bem como suas percepções e modos de ser do homem.

As relações do sujeito consigo e com os outros, com a produção de poder relacionado à ética, com o saber e com a verdade, foram se construindo individual e socialmente. A escola, local de produção e constituição de saber, hoje está caracterizada como disciplinar, de controle e capitalista, produtora de subjetividades serializadas, úteis e dóceis (LESTANI, 2001). Ainda sob uma perspectiva sócio-histórica, observa-se uma diferença entre escola e educação.

A escola pode ser entendida como um aparelho ou um instrumento criado por um grupo mais favorecido (classe dominante) para reproduzir seus interesses, fazendo parte da superestrutura (GUARESCHI, 1986), onde o autor abaixo citado, destaca:

Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar para fora duma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma ‘tabula rasa’, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo. (GUARESCHI, 1986, p.70)

Para além da definição de Guareschi (1986), percebe-se que, etimologicamente, educação é uma palavra originária do latim, de duas outras palavras: *e* ou *ex*, cujo significado é dentro de, para fora; e *ducere* – tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa.

Outra perspectiva afirma que “a educação é um meio pelo qual o homem (...) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas, que não atingiram sua perfeição (...) sem a aprendizagem realizada através da educação” (BRANDÃO, 1984, p.61).

A educação, vista como mediadora do conhecimento, se utiliza da busca pelo mesmo, igualmente como a filosofia se utiliza da educação para repassar e instigar alunos e estudantes ao pensar. Neste contexto, em se tratando de graduação, a educação é entendida como um processo prático, um modo de ação onde os professores e alunos atuam uns sobre os outros, nessa troca de conhecimentos. Nos diversos diálogos e discussões fora da sala de aula ocorre o mesmo.

Severino (2005) destaca que na atividade do conhecimento, seja da educação em busca do conhecimento ou da filosofia, se utilizada a educação enquanto prática, o território da subjetividade não se confunde com a racionalidade lógica. Essa racionalidade lógica diz respeito à busca de explicação dos fenômenos, como por exemplo a explicação lógico-matemática de um fenômeno meteorológico, atribuindo-lhes causas que comunguem à natureza de seus efeitos. O mesmo autor afirma que a dimensão epistêmica do saber, perpassa a expressão emocional da subjetividade.

Apesar de separar a racionalidade lógica da subjetividade (Severino, 2005), percebe-se que a inter-relação entre essa racionalidade como busca de explicação de fenômenos, com a dimensão epistêmica do saber que preza e estuda as estruturas, a origem, os métodos e a validade do conhecimento, servem como um mecanismo, um instrumento para o entendimento desse fenômeno chamado de subjetividade. Se ressalta a importância da valoração epistêmica tanto em relação às ciências como à educação, assim como à filosofia é tratada aqui, a partir do referencial da epistemologia qualitativa de González Rey (2005c).

Escola e universidade se enquadram no perfil capitalista e, sendo um 'lar' a atravessar e constituir a existência daqueles que a ela têm acesso, sofre os mesmos problemas inerentes nos sujeitos, nesse espaço se constituindo.

A escola e universidade se modificaram aceleradamente no último século. As instituições educacionais seguiram a evolução dos sistemas econômicos e políticos dominantes, pois esses precisavam dessas instituições para manterem seus domínios (Guareschi, 1986). Principalmente as universidades particulares, criam e desenvolvem seus cursos de acordo com as exigências econômicas e de mercado, para que o sistema dominante possa formar seus sucessores, perpetuando assim o *status-quo* e o *establishment*. Em algumas exceções fora do Brasil, como Cuba, os cursos universitários não são criados nem moldados de acordo com o 'mercado'. Aqui no Brasil ocorre diferente. A criação do curso de Administração de Empresas com habilitação em sistema financeiro de seguradoras se deve à necessidade de mercado.

Os tipos de escolas encontradas nos países capitalistas, em especial, no Brasil, por terem sido sempre subservientes aos interesses neoliberais, continuam servindo aos interesses do capital e desempenhando as seguintes funções:

1. Preparar mão-de-obra para o capital. Essa é uma tarefa imediata, necessária apesar de não ser a mais importante. Todas as reformas de ensino que aconteceram no Brasil, nas últimas *três décadas* (grifo do autor), tiveram como objetivo fundamental a preparação de mão de obra conveniente ao bom desempenho das indústrias no desenvolvimento econômico de nosso país. Esse objetivo está claro nas justificativas das próprias reformas.

2. Reproduzir as relações de dominação e de exploração. Para compreender melhor essa função, é necessário discutir a relação subjacente às diversas teorias de aprendizagem (...) (GUARESCHI, 1986, p.72)

Hannah Arendt (2007) refletindo sobre a crise na educação, alerta sobre os problemas sofridos desde o início do século passado como uma manifestação da crise do mundo moderno e que, de formas diferentes e em cada país, assume características *sui generis*.

Na América um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. (ARENDR, 2007, p.221)

Muitos estudiosos concordam com a idéia de que a educação não é para ser 'engolida', assimilada e guardada: "A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDR, 2007, p.222). Dessa educação para mundo, pode-se supor diversas formas de entendê-la, sendo algumas mais apropriadas que outras, conforme é possível se ler a seguir.

Em referência ao filósofo e historiador Aníbal Ponce, Gadotti (1999), em sua obra 'Educação e luta de classes', destaca que a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só poderá ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém. Desta forma, o materialismo histórico dialético de Marx oferece como instrumento, uma 'lupa', para visualizar as complexas relações estabelecidas na sociedade, na universidade, com os alunos, as quais foram utilizadas no presente estudo.

Porém, a dialética e a perspectiva sócio-histórica são apenas pontos de vista de análise frente à história das práticas pedagógicas e das constituições individuais e

sociais, mas que enfatizam estar a educação não separada das lutas de classes (GADOTTI, 1999). Em “Teses contra Feuerbach”, Marx ressalta sua posição em relação à educação, ao educador e ao educando:

A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e que o educador deve ser ele próprio educado. Portanto, esta doutrina deve dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é superior à sociedade. A coincidência da mudança de circunstâncias e da atividade humana ou da auto-mudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária. (MARX, 1978, p.83)

Antes, porém de avançar na relação da subjetividade com a educação e a Filosofia, percebe-se que compreender a evolução da história da educação constitui o interesse do presente capítulo. Conforme Aranha (1989), não é possível olvidar as relações estabelecidas entre a educação e o contexto histórico geral, não desprezando, é claro, a observação da sincronia entre as crises da educação e as crises no sistema econômico capitalista, pois, “(...) as questões relativas à educação são engendradas a partir das relações estabelecidas entre os homens para produzirem sua existência” (ARANHA, 1989, 15). Esta está diretamente ligada à constituição de sua subjetividade, sendo possível somente se o sujeito estiver inserido no mundo, pelo simples fato de existir. Isto é, a existência da humanidade está ligada à constituição de sua subjetividade porque não há como desligar, separar, dividir a existência humana com todas as suas nuances subjetivas do plano material, da natureza. Mais uma vez, observa-se a necessária relação de troca de forças chamada por Marx (1978) de dialética (tese, antítese e síntese).

Aranha (1989) destaca momentos da história da educação: a educação na antiguidade oriental com sua formação tradicionalista; a antiguidade grega com a *Paidéia*; a antiguidade Romana com as *humanitas*; a Idade Média com a formação do homem de fé; o Renascimento com a nova imagem do homem; a Idade moderna com a pedagogia realista; o Iluminismo com o ideal liberal de educação e na Idade Contemporânea; perpassando pelo séc. XIX com a organização da educação nacional; o séc. XX com a busca de uma educação para a Democracia e a educação brasileira do séc. XX aos dias atuais.

Os subsídios históricos anteriormente citados fundamentam a importância do estudo da Filosofia, assim como do trabalho intelectual de um modo geral, em especial, a educação. Na universidade, o trabalho intelectual é supra valorizado, apesar das críticas recorrentes ao intelectual de ‘gabinete’, ou ‘intelectual orgânico’, como se refere Gramsci (in. ARANHA, 1989) completamente desligado das atividades práticas. Um dos pensadores a criticar o pensar sem ação é Marx, discutindo na obra

“Teses sobre Feuerbach”, de 1845: “Os filósofos até hoje se limitaram a interpretar o mundo; a questão, porém, é transformá-lo”. Ele critica claramente o estereótipo de um intelectual como um teórico puro, distanciado do mundo e preocupado somente com suas próprias elucubrações mentais. Não cabe mais aos filósofos ficarem somente pensando e interpretando o mundo, mas sim, exercerem um papel importantíssimo na transformação social, em especial, através da educação. Daí a preocupação em tentar entender como esse profissional de filosofia, seja bacharel ou licenciado, está sendo formado. Que tipo de influências ele recebe na universidade? Ele está se apoderando do conteúdo ou está se transformando?

O contrário do estereótipo de um intelectual de gabinete incapaz de agir é o trabalhador braçal, impossibilitado de qualquer reflexão por estar idiotizado, alienado e embrutecido. De acordo com a concepção dialética, percebe-se o quanto o sujeito se constitui dialeticamente: agindo com o pensar e pensando com o agir, pois, qualquer trabalho manual exige um mínimo de trabalho intelectual. Por exemplo, um sujeito ao comer, pensa na comida, na fome e assim ordena consciente ou inconscientemente seus membros superiores a pegarem um garfo e assim se servir. Todo esse processo requer, minimamente, um trabalho intelectual.

Nesse sentido, Gramsci (in. ARANHA, 1989) afirma ser impossível falar em não-intelectuais, não se podendo separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*:

(...) todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (in. ARANHA, 1989, p.5)

Isso não significa considerar todos os homens intelectuais da mesma maneira, visto que, sempre haverá na sociedade aqueles que se especializam no trabalho intelectual, desenvolvendo-o com maior rigor e propriedade e aqueles sujeitos que usam apenas do senso comum. Em sendo os sujeitos principais do presente estudo, afirmo que os alunos de graduação em filosofia geralmente fazem parte desse grupo especializado na realização do trabalho intelectual. Eles organizam o trabalho empírico fragmentado, difuso e lhes dão coerência lógica e criticidade (LESTANI, 2001). Em uma pesquisa sobre como desenvolver a criticidade em crianças, constatou-se que é bem possível se recorrer à filosofia da educação, da mente e da linguagem até se chegar a uma melhor compreensão de métodos, instrumentos e formas de despertar na criança a criticidade, a lógica ou, provavelmente, a ética.

Dentre as várias definições dos conceitos de Filosofia, encontra-se uma que declara

ser possível a compreensão da Filosofia como reflexão dos significados dos nossos atos e pensamentos ou reflexão mais rigorosa e radical. Etimologicamente, pode-se notar que, desse rigor e método ensinados nas universidades, a Filosofia é radical (do latim *radix, radicis*, 'raiz'), isto é, é ciência que ruma às raízes do ser.

É possível supor que os alunos da graduação em Filosofia experimentem um processo de constituição *sui generis*, pois, seu ensino é voltado à reflexão. Em nenhum outro curso de graduação, todas as disciplinas se voltam para tal aspecto, ao menos nas universidades federais do Ceará e de Brasília, nos quais o autor deste estudo foi aluno. Tal análise se dá pelo fato da filosofia ser um dos cursos de graduação onde os alunos estudam, basicamente, questões essenciais cujo conteúdo se soma à constituição das novas configurações subjetivas, aspecto passível de acontecimento em uma ou outra disciplina de outros cursos, mas não tão intenso e extenso como na Filosofia. Tal processo se caracteriza pela contradição, complexidade e recursividade (González Rey, 1997, 2002, 2003).

Conforme Giorgetti (2003), outros cursos também provocam transformações na constituição da subjetividade e influências específicas, porém:

Se a física ou a química, por exemplo, se denominam ciências e usam determinado método, não é de sua alçada saber o que é ciência, o que distingue este conhecimento de outros, o que é método ou qual sua validade. Físicos e químicos até podem se dedicar a essas questões mas, enquanto o fazem, deixam de estar fazendo ciência e passam a refletir em termos de problemas filosóficos. (LESTANI, 2001, p.70)

Durante o processo de aprendizado da graduação em filosofia, ensina-se ao aluno refletir sobre um objeto como um todo, qualquer que seja (o amor, a justiça, a biologia, a mente, a linguagem, dentre outros), sob a perspectiva do conjunto. Daí em diante, o problema não é mais analisado, e sim, examinado parcialmente, como fazem os alunos das ciências particulares voltadas para os aspectos específicos da realidade (op. cit.). Tem-se aí a importância do ensino e do aprendizado em Filosofia estarem voltados para sua função interdisciplinar pela qual a realidade é resgatada na sua integralidade e, por isso, fazendo-se tão importante a questão da influência do professor sobre o aluno para ressaltar a importância da Filosofia e de seus profissionais.

3.2 Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2005 (a, b, c, d), 2007) encontra-se presente neste estudo tanto por contribuir para a compreensão da subjetividade individual e social quanto por sua fundamentação epistemológica na compreensão do fenômeno aqui proposto: a influência do professor sobre o aluno. Sua

abordagem filosófica conjuga-se, ainda, em prol de outra concepção relevante: o pensamento complexo de Morin (2000). Sobre a relação dos autores supracitados, a autora abaixo percebe que:

Exemplos de produções com pontos de convergência importantes são, na filosofia, a Teoria do Pensamento Complexo de Morin e, na Psicologia, a Teoria da Subjetividade de González Rey, que, com gêneses diferentes e desenvolvimentos de fato paralelos, contribuem para melhor compreender a complexidade humana. (MARTÍNEZ MITJÁNS in. GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 02)

Tanto Morin (2000, 2002, 2005, 2002) quanto González Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2005 (a, b, c, d), 2007), servem de base à presente pesquisa por suas contribuições a respeito da subjetividade e complexidade e pelas convergências encontradas. Morin (2008), um dos grandes expoentes da Teoria do Pensamento Complexo, desenvolve o paradigma da complexidade motivando os componentes constituintes de um todo, seja ele econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico etc., Estes são inseparáveis, existindo, além disso, um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo e vice versa.

Aplicando tal compreensão paradigmática, algumas perguntas tornam-se emergentes: existe influência do professor sobre o aluno na graduação? A influência sofrida pelo aluno como constituinte da subjetividade do estudante de graduação do curso de Filosofia na UFC é eminentemente adquirida na relação professor–aluno na instituição de ensino superior, no caso, na Universidade Federal do Ceará? A constituição da subjetividade social interfere na constituição da subjetividade individual? Isto é, seria somente a relação professor–aluno a causa da influência durante esse período da graduação? Ou existe também influência aluno–aluno, o grupo de alunos sobre um aluno? Ocorre a influência de familiares, amigos e conhecidos do aluno sobre ele? Pode-se perceber se existem ainda outros componentes desconhecidos que causam essa influência.

Sobre o paradigma da complexidade, o autor que se segue direciona a compreensão de tais fragmentações e constituições:

(...) o 'Paradigma da Complexidade' problematiza o pensamento moderno ao compreender que a fragmentação do cosmos em pedaços separados, dividindo os problemas, buscando unidimensionalizar o que é multidimensional, acaba atrofiando as possibilidades de se compreender e reflexionar o que é estudado, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MENDONÇA, 2006, p. 34)

Na tentativa de encontrar e percorrer caminhos complexos como os que foram postos por Morin (2008) sobre a subjetividade e sua significação para a Psicologia, González Rey (2002 a, b) conduz uma análise histórica da ciência psicológica para, depois, voltar à subjetividade.

González Rey (2002) narra que a profissionalização e a instrumentalização da Psicologia, diante das demandas do capitalismo e sobremaneira do imperialismo norte-americano no início do século XX se devem ao fato de que a Psicologia se americanizou previamente, como afirmam Hardy (1997) e Farr (1998) (in. GONZÁLEZ REY, 2002). Dewey é um exemplo claro do começo da movimentação a qual originou o Behaviorismo representando, assim, o positivismo na psicologia.

González Rey (2002) também destaca que muito se tem influído no desconhecimento da subjetividade em relação às próprias formas de pensamento socialmente dominantes no ocidente, caracterizadas, entre outras, por três tendências essenciais: 1. A tendência à simplificação, denominada por Morin (2002) de paradigma da simplicidade; 2. A tendência da substancialização; e, 3. A tendência da dicotomização na compreensão dos fenômenos, assinalada por Markova, em 1996. Tais tendências são heranças do pensamento mecanicista inspirados na física de Newton, bastante impactante na cultura ocidental.

Em terceiro lugar, tem-se o auge do estruturalismo no pensamento francês (em fins dos anos 1960), haver resultado, com certa influência, no desenvolvimento do marxismo e na psicanálise. Opções estas poderiam ter resultado em uma nova ciência do homem. Em uma definição, Magee (1999), filósofo e historiador norte-americano, apresenta a seguinte leitura sobre o estruturalismo:

No final dos anos 60 o estruturalismo entrara na moda em Paris, como parte de uma abordagem mais geral da filosofia que foi chamada de 'a virada linguística'. (...) o estruturalismo e a visão de que qualquer discurso de qualquer gênero, filosófico ou outros, é uma estrutura em linguagem, e isso é tudo. (MAGEE, 1999, p.218)

O estruturalismo é uma abordagem objetivada a se tornar um dos métodos mais utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia e a sociedade na segunda metade do século XX. Porém, o trabalho de Ferdinand Saussure é considerado como um ponto de partida dessas discussões. O estruturalismo é melhor visto como uma abordagem geral

com diversas variações diferentes. Como em qualquer movimento cultural, as influências e os desenvolvimentos são complexos.

De um modo geral, o estruturalismo procura explorar as interrelações (as "estruturas"), de modo que o significado é produzido dentro de uma cultura. Em conformidade com a teoria estrutural, os significados no interior de uma cultura são produzidos e reproduzidos através de várias práticas, fenômenos e atividades utilizadas como sistemas de significação. Um estruturalista estuda atividades tão diversas como rituais de preparação no servir de alimentos, rituais religiosos, jogos, textos literários e não-literários e outras formas de entretenimento que visam descobrir as profundas estruturas pelas quais o significado é produzido e reproduzido em uma cultura.

Há também um antigo e proeminente praticante do estruturalismo, o antropólogo e etnógrafo Claude Lévi-Strauss, voltado para a análise de fenômenos culturais, incluindo mitologia, relações de família e preparação de alimentos, inclusive no Brasil.

Os três pontos mencionados por González Rey (2002), incluindo os referentes às influências do estruturalismo, dificultaram a compreensão, a explicitação e o desenvolvimento do tema da subjetividade na Psicologia. Nessa direção, é pertinente lembrar Guatarri (1992, p.34), que destacava: "(...) a saída do reducionismo estruturalista pede uma refundação da problemática da subjetividade". Apesar das diferenças entre os estruturalistas, percebe-se que, a limitação imposta pelo estruturalismo à compreensão e análise dos fenômenos, como as estruturas, por exemplo, deve ser superado pela nova compreensão e discussão acerca da subjetividade, muito complexa, e plurideterminada por uma estrutura. Pode parecer uma simples substituição de conceitos, estrutura por subjetividade, mas o entendimento de González Rey (2002) do conceito de subjetividade vai além das limitações impostas pela compreensão de uma estrutura.

De relevância histórica, vale frisar importante fato acontecido em 1999, em Caracas – Venezuela, sede do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia da Sociedade Interamericana. Este evento produziu uma publicação intitulada 'Por uma Epistemologia da Subjetividade', fruto de uma mesa-redonda ocorrida naquele congresso, na qual González Rey e Furtado discutiam o uso do termo subjetividade. Durante a apresentação dessa temática, González Rey e Furtado desenvolveram o argumento de que, assim como acontecera anteriormente com os termos personalidade e atitudes, a subjetividade passou a ser tão usada a ponto de ganhar vida própria (BERNARDES, 2007).

O começo e o desenvolvimento de qualquer pesquisa faz surgir inúmeros questionamentos, vale lembrar uma reflexão sobre a possibilidade do uso do conceito subjetividade: É possível mesmo usar este termo sem definir seu(s) sentido(s)? Em relação a tal questão, Bernardes (2007, p.131) responde negativamente, pois: “Ainda que na maioria das vezes, seja um termo usado para dizer do fenômeno psicológico como uma produção social, existem diferenças (...)”. Isso não implica dizer que não se deve buscar uma definição conceitual para nortear determinadas pesquisas. Desta forma, esse trabalho avançará no entendimento da subjetividade, buscando fontes em algumas escolas filosóficas e psicológicas para melhor entender a ação subjetiva que é a influência.

3.3 Principais conceitos: Sentido Subjetivo, Configuração Subjetiva; Subjetividade Individual e Subjetividade Social

A análise da influência do professor sobre o aluno de graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará implica ‘re-conhecer’ vários aspectos dos sujeitos envolvidos. Para tanto, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos importantes para González Rey como sentido subjetivos: configuração subjetiva, subjetividade individual e subjetividade social. Um desses conceitos pode ser entendido como:

Um sentido subjetivo representa sempre uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem. Temos chamado configurações subjetivas às formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos, estes também podem aparecer como o momento processual de atividade, sem que se organizem nesse momento como configuração subjetiva. O sentido caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação. (GONZÁLEZ REY, 2005c, p.21)

É sempre um desafio definir conceitos como sujeito, subjetivo e sentido subjetivo e, também não é de descartar que desde a Grécia Antiga filósofos venham pensando a respeito do homem, dos sujeitos e vários aspectos envolvidos na questão. Mas esta, de modo algum, constitui a causa de não se procurar um ‘lugar comum’, um consenso entre as definições desses conceitos, e tentar entendê-los.

González Rey (2003) define o conceito de sentido subjetivo, embasado no materialismo dialético, mas, não deve, por essência fechar-se, ser concluída, visto na soma de tese com antíteses surgirem novas sínteses sucessivamente. É esse o método dialético e não deveria ser diferente com González Rey.

Ao começar a definição explicando que: “Um sentido subjetivo representa sempre uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem”, González Rey está, ao contrário do que se pensa sobre o conceito, abrindo possibilidades, pois, tem-se aí uma ‘unidade integradora’, isto é, uma unidade a integrar algo que não se fecha em sua unidade, os elementos subjetivos, sociais, efetivos etc.. Antes, está aberto para se complementar e definir.

Dessa forma, o sentido subjetivo dos alunos de Filosofia encontra-se atravessado de outros sentidos subjetivos, de sentimentos trazidos de casa, dos envoltimentos filiais, paternos, matrimoniais, dos problemas do bairro, da família, de saúde, de desejos, da educação recebida na escola primária e secundária, da formação cultural oferecida, assim como perpassa outros sentidos subjetivos importantes na constituição subjetiva desses sujeitos.

O percurso feito pelo aluno de graduação durante o curso é um momento de tensão o qual:

Toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação. (GONZÁLEZ REY, 2005b ,p.35)

O período passado pelo aluno de graduação na universidade é um percurso da ação do sujeito, um momento processual de uma atividade humana, o aprender, o qual, nesse momento, não se separa emoções e sentidos sensoriais. Os sentidos subjetivos representam complexas combinações, inclusive, emoções e processos simbólicos.

Para um melhor entendimento da questão, apresenta-se a experiência de um ex-colega de sala da graduação, o qual será chamado de ‘Anthony’. O sujeito em questão foi um dos primeiros selecionados no vestibular. Os demais integrantes da turma viam nele um grande potencial acadêmico, pelo volume de leituras realizadas pelo mesmo, pela compreensão e facilidade para pensar tudo aquilo que era exposto no primeiro semestre letivo do curso no qual o autor deste estudo foi partícipe. Até que, aproximando-se o final do primeiro semestre, ‘Anthony’ começou a ter baixa frequência e a chegar exausto em sala. Sua mãe o havia proibido de frequentar a universidade, negando-lhe as passagens diárias, alegando sua predileção por Direito, já que via nessa área um futuro promissor.

Comovido, o grupo comprometeu-se em partilhar financeiramente para que não se prejudicasse, dispensando atenção aos seus relatos pessoais. As dificuldades nessa relação se agravaram e sentia-se subtraído cada vez mais. Seu conhecimento foi

comprometido, apesar do apoio a ele concedido. O brilhantismo de 'Anthony' era admirável. Então, por que será que seu aprendizado e desenvolvimento foram comprometidos? É por não conseguir separar a compreensão simbólica na universidade das emoções. O sentido subjetivo dos alunos representa, exatamente, a junção de compreensões racionais com sentimentos, e outras emoções.

Outro conceito importante para a Teoria da Subjetividade de González Rey é a configuração subjetiva no qual exerce importante função na representação dialética que o autor estabelece entre o real e o subjetivo, constatada na seguinte definição:

As configurações não se constituem como expressão de uma lógica do "interno" e do "externo", senão como expressão de uma lógica onde o interno e o externo se integram dando lugar a um novo processo, onde o interno se externaliza permanentemente e vice-versa. As configurações são unidades constitutivas da personalidade que respondem a sua constituição subjetiva. (...) a constituição subjetiva dos distintos tipos de relações e atividades que caracterizam a vida social da pessoa. As configurações são categorias complexas, pluridimensionais que representam a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo homem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.118-119)

As configurações subjetivas derivam da multiplicidade de elementos, nas relações com os outros por exemplo, que a constituem e formam sua complexidade na vivência dos sujeitos. Isso pode ocorrer nas relações entre alunos e professores e aluno-aluno na universidade.

As categorias subjetividade individual e subjetividade social estão intimamente ligadas, pois, se expressam e se re-configuram diante das diferentes situações referentes à vida social do sujeito.

A subjetividade individual tem como nível de organização a personalidade "uma organização dialética que existe não como uma realidade acabada, senão como um processo permanente de desenvolvimento (...)" (GONZÁLEZ REY, 2003, p.115). É necessário destacar que a subjetividade individual não fica restrita a uma dimensão intrapsíquica, pois é reconhecida na processualidade dos sistemas sociais em que vive o sujeito.

Já o conceito de subjetividade social destaca a humanização dos fenômenos sociais, onde o produto e o produtor de sentidos se relacionam e se constituem em um determinado contexto histórico-cultural. A relação entre o social e o individual se destaca nas definições de González Rey (2003), o qual enfatiza que a constituição complexa da

subjetividade humana é inseparável da condição social do homem. Nos processos sociais, o indivíduo é constituinte e simultaneamente constituído.

Esses sujeitos de sentidos, objetos de análise (os alunos de graduação), não são mais considerados como uma tábula rasa – recipiente no qual se põe ou se imprime sentidos – mas sujeitos complexos e dialógicos a se constituírem, inclusive, no curso da pesquisa.

3.4 Epistemologia Qualitativa

A epistemologia está relacionada ao desenvolvimento de uma posição reflexiva, significando: interrogar e fundamentar os princípios metodológicos, identificar seus limites e possibilidades e abrir uma discussão epistemológica que possibilite a transição entre as contradições da pesquisa científica. A exigência de uma revisão teórica e epistemológica também é defendida por González Rey (2005c) a fim de evitar a geração do continuísmo, de uma posição instrumentalista da pesquisa qualitativa, ao legitimar o qualitativo por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa e não pelos processos característicos da produção de conhecimento.

A proposta da epistemologia qualitativa de González Rey (2005c), foi introduzida com o objetivo de acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia. Sua proposta tenta manter um pensamento epistemológico que receba formas de produção de conhecimento que reconheça necessidades de objeto de estudos que tenha suas especificidades em sua constituição. González Rey (2005c) tenta buscar uma posição à respeito das novas perguntas em uma diferente construção de conhecimento. Com isto, se pretende desenvolver epistemologias particulares nos diferentes campos do conhecimento.

González Rey (2005) corrobora Gastón de Bachelard: “considerava o surgimento dessas novas epistemologias, a única forma de enfrentar os desafios epistemológicos particulares de cada ciência.”.

São três os princípios fundadores da epistemologia qualitativa definidos por González Rey (1997, 2005c): 1) A construtiva-interpretativa: A produção do conhecimento tem uma natureza construtivo-interpretativa implicando a compreensão do conhecimento como produção e não como apropriação linear da realidade a nós apresentada. 2) Dialógica: é caráter interativo do processo de produção do conhecimento que compreende a pesquisa como uma atividade comunicativa, com foco nos problemas humanos devendo haver comunicação entre prática e teoria, entrevistado e entrevistador. Significa que ninguém pode produzir conhecimento por inércia, estagnado, sozinho. Não há como produzir conhecimento sem haver uma relação entre o investigador e o investigado. Como fazer um experimento sem que o pesquisador vá até onde o objeto de

estudo está, ou venha até, e sem interação? Não há como e 3) Singular: A singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento, onde os casos singulares das pesquisas afirmam-se como legítimos construtos de desenvolvimento teórico.

A partir dessa Epistemologia entende-se a produção de conhecimento como um processo aberto que busca a elaboração de formas mais complexas de compreensão do fenômeno estudado. Seguindo esse entendimento Lestani (2001) outras características desse conhecimento:

O conhecimento caracteriza-se como um empenho, envolve uma forma de se conduzir diante de uma realidade mutante. Não é um momento conclusivo sobre uma realidade estática e a-histórica. Faz parte de um processo vivo, em permanente mudança e em cujo curso todo resultado é parcial, pois configura apenas um momento da produção teórica. (LESTANI, 2001, p.51)

Depois do pesquisador incorporar os três princípios da Epistemologia Qualitativa ele deve contar com as categorias de trabalho efetivo em sua pesquisa. São elas categorias conceituais e não classificatórias. Vale a pena se ater a alguns conceitos basilares das obras de González Rey (2005c) mas que esses e outros conceitos foram tratados no item 3.3 anterior a esse nesse mesmo capítulo.

Outro conceito importante é a 'zona de sentido', que faz referência aos espaços de inteligibilidade produzidos na pesquisa científica e não esgotantes da questão a que significa. Outro é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, concernente à construção constante e dialética do conhecimento.

O conceito de 'zona de sentido' tem profunda significação epistemológica por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade, de compreensão, dos quais derivam novas zonas, espaços de ação sobre a realidade nos processos cognitivos e mentais, através de representações teóricas ou representações mentais.

Essas zonas de inteligibilidade, segundo González Rey (2005c), originam-se da construção de conhecimento legitimado na sua continuidade, articulando essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

Os conceitos de sujeito e de zonas de sentido continuam a ser desenvolvidos nas obras desse autor, o qual sente a necessidade de realizar mudanças na forma de se produzir conhecimentos sobre a subjetividade. González Rey (1997, 1998, 2000) propõe não apenas um conjunto de métodos qualitativos, mas a constituição de uma autêntica 'epistemologia qualitativa' da subjetividade. Vários elementos teóricos da sua proposta serão utilizados como:

O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa. Quer dizer,

o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado cuja significação para o problema estudado é somente indireta e implícita. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 37)

Por exemplo, a criação de uma vacina, inicialmente, surge um dia uma idéia que, com o passar do tempo produz várias experiências mal sucedidas geraram um resultado satisfatório, e produzam um conhecimento específico. Construtiva, pois, uma idéia se constrói podendo gerar ou não algo real, posteriormente existente. E interpretativa, por sê-la e ter sido interpretada por necessidade.

Caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Este segundo atributo da epistemologia qualitativa enfatiza não só que as relações investigador-investigado são uma condição para o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, mas sim que o interativo é uma dimensão essencial do processo mesmo de produção de conhecimentos, é um atributo constitutivo deste processo no estudo dos fenômenos humanos. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 39)

Isso significa que a Epistemologia Qualitativa destaca que ninguém pode produzir conhecimento por inércia, estagnado, sozinho. Não há como produzir conhecimento sem haver uma relação entre o investigador e o investigado. Como fazer um experimento sem que o pesquisador vá até onde o objeto de estudo está, ou venha até ele, e sem interação? Não há como. O autor ainda declara ser um 'atributo constitutivo' na compreensão dos fenômenos humanos.

Buscando encontrar expectativas e justificativas para esse tipo de pesquisa, Saffioti (2004, p.43) entende que "ninguém escolhe seu tema de pesquisa, antes, se é escolhido por ele". A influência como tema relevante para este pesquisador resultou de sua experiência de vida, inclusive, a vivida como aluno. Essa escolha materializada na presente investigação deriva da própria posição do pesquisador como sujeito de sentido influenciador e influenciado.

CAPÍTULO IV – PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA

A presente pesquisa em educação tem interface com a Filosofia em dois aspectos: o primeiro, de cunho teórico, pois, os aportes utilizados são das duas áreas, isto é, além das leituras de textos da área de educação, utilizaram-se textos de autores advindos da Filosofia, os quais transitam em ambas as áreas. O segundo aspecto é de cunho metodológico, visto a proposta de investigação estar conectada com o objeto de estudo: a influência do professor sobre o aluno de graduação em filosofia. Percebendo como se dão essas possíveis relações e influências, através do instrumento de pesquisa, a entrevista foi aplicada aos alunos já graduados em filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

4.1. Objetivo Geral

Investigar as possíveis influências do professor sobre o aluno já graduado no curso de filosofia pela Universidade Federal do Ceará, à luz subjetividade.

4.2. Objetivos Específicos

1. Identificar as influências e as relações estabelecidas pelo professor com o aluno no ambiente formal da sala de aula e em outros espaços informais, com o enfoque da epistemologia qualitativa.
2. Investigar as influências e relações dos alunos entre si em sala de aula.

4.3 Justificativa

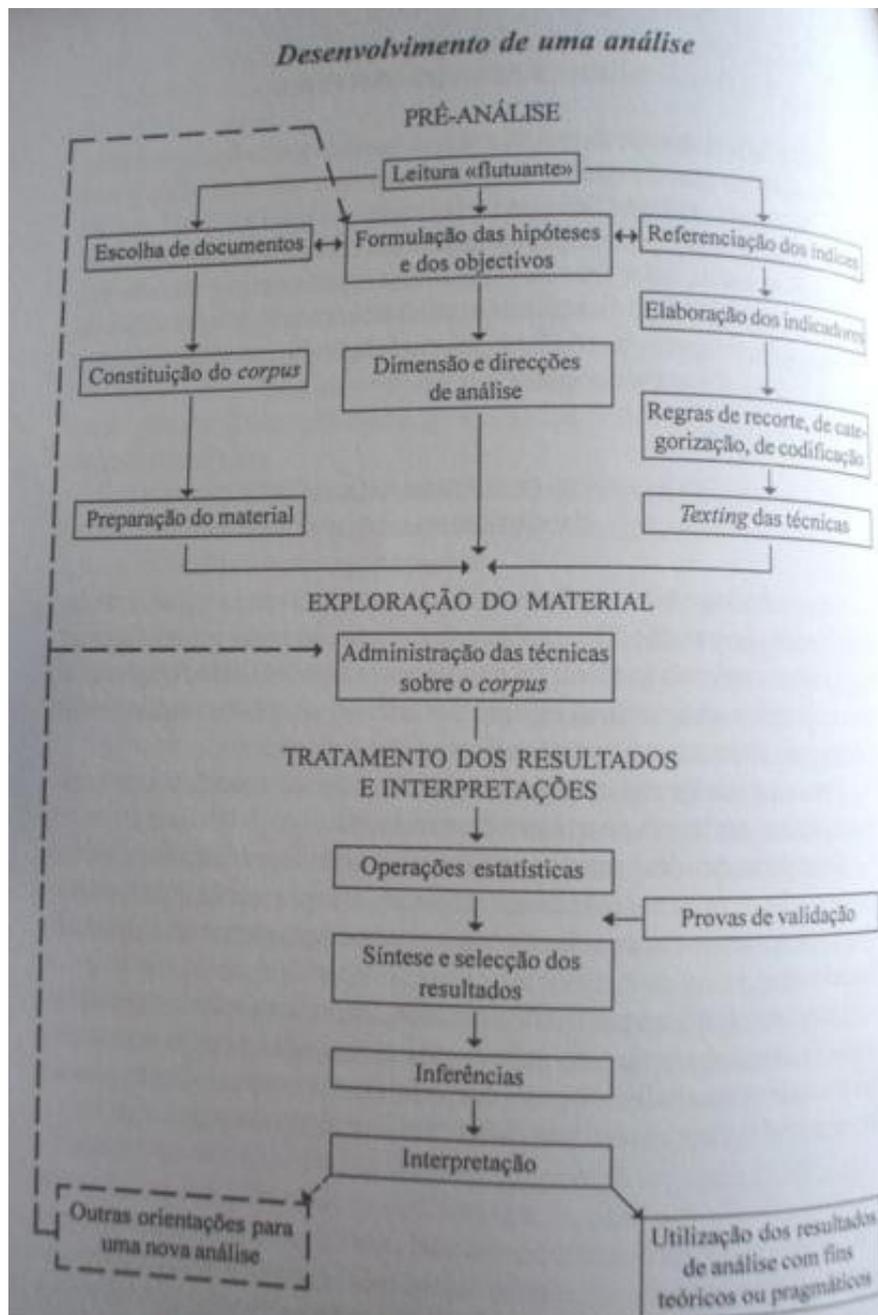
Compreender os fenômenos que propiciam a influência do professor sobre o aluno em filosofia é uma das justificativas que motiva essa pesquisa, pois a experiência do pesquisador foi influenciada pelos docentes da Universidade Federal do Ceará.

Outra justificativa é a de buscar a relação com a formação, ou seja, se existe influência na prática pedagógica na vida dos recém-formados. Assim, para a compreensão dessas influências, faz-se necessária uma breve exposição da escolha metodológica adotada, a pesquisa qualitativa. Conforme atesta González Rey (2005), “não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando”, mas, é possível demonstrar como ocorrem tais construções, com vistas à resolução do problema estudado.

4.4 Percurso metodológico

Para ter acesso às influências do professor sobre o aluno da graduação, fora

adotada para as análises das respostas, a Pesquisa Qualitativa e utilizou-se uma variação da Análise de Conteúdo elaborada por Lawrence Bardin (1977). Variação por que nem todas as etapas sugeridas por Bardin (1977) foram utilizadas. A seguir as etapas oferecidas por Bardin (1977, p.96), e em seguida as que foram utilizadas na presente pesquisa.



A análise de conteúdo se deu através das entrevistas. Durante a coleta houve uma preparação prévia à análise, que se deu a partir do aprofundamento, do entendimento, de cada conteúdo obtido e, por fim, da interpretação mais ampla de todos os conteúdos obtidos. A coleta e a análise de conteúdos foram simultâneas. A organização das partes metodológicas para a análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) são a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento informático.

Uma das definições encontradas em Bardin diz que:

“A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele lingüista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura <aderente>, para saber mais sobre esse texto.” (BARDIN, 1977, p.133)

O ponto de partida para a análise de conteúdo foi dado a partir da mensagem escrita obtida e provocada pelo pesquisador. Segundo Franco (2007, p.12), as mensagens “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. A linguagem comunica a mensagem que se constrói na prática social, que tanto constitui a subjetividade individual como a subjetividade social. Entendendo até aqui que em diferentes momentos históricos a linguagem acontece “como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, esta passa a elaborar e desenvolver representações sociais no dinamismo intencional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (op. cit., p.13).

Ainda conforme Franco (2007), as características definidoras da análise de conteúdo são: a fonte (o emissor), o processo de codificação, a mensagem, o processo de decodificação e o receptor. Como o ponto de partida para a análise de conteúdo, o pesquisador fará suas inferências sobre esse elemento da comunicação obtidos na mensagem. Nesse sentido Bardin afirma que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores” (BARDIN, 1977, p.38)

Tais técnicas ajudaram na análise do sentido subjetivo dos alunos entrevistados, já que as mensagens analisadas como um todo contém uma grande quantidade de

informações sobre seus autores (Franco, 2007).

Entre o domínio da lingüística e o da hermenêutica, encontram-se três campos de análise de conteúdo esses expostos por Franco (2007), como sendo os métodos lógico-estéticos e formais, método lógico-semânticos e métodos semânticos e semântico-estruturais. Esses três campos compõem as fronteiras entre os territórios da lingüística tradicional, da lingüística moderna e da hermenêutica.

Esses territórios não são intransponíveis se o pesquisador utilizar uma perspectiva social, como no se pretende no caso presente, implicando que a perspectiva sócio histórica venha a se utilizar de metodologia que:

Fundamentada na tradição hermenêutica, essa metodologia de análise deve ser considerada como uma das dimensões do exercício de compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo analista social, uma vez que não exclui uma análise lógica, formal e objetiva. (...) a vida cotidiana não se resume ao aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. (op. cit., p.34)

O início da análise detalhada dos conteúdos obtidos se deu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), que afirma o seguinte: “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” como é o caso da presente pesquisa, e vai além: “Absolve e cauciona o investigador por esta atracção, pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (o não-dito), retido por qualquer mensagem”. As mensagens, obtidas pelas entrevistas, foram analisadas e interpretadas para alcançar uma compreensão de rigor acadêmico-científico.

Na primeira etapa proposta por Bardin (1977) encontra-se a organização da análise que compreende ‘três pólos cronológicos’, a saber: (a) a pré-análise, (b) a exploração do material e (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na segunda etapa, sobre a codificação Holsti (in. Bardin, 1977, p.97) afirma que “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo”.

Na terceira etapa, a Categorização foi efetuada operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos, conforme Bardin (1977).

Chamada de inferência, essa etapa possui alguns pólos de análise (ou de atração) que são: o emissor, o receptor, a mensagem e o médium (o canal, o instrumento, o objeto técnico, o suporte material do código), conforme Bardin (idem). Na mensagem havendo no conteúdo o código e a significação. A última etapa é o tratamento informático que, conforme a autora acima citada descreve as utilidades do computador para a análise de dados. Afirma ainda que os computadores são capazes de efetuar qualquer tarefa que seja, desde que o operador programe-o para tal tarefa pré-determinada com um *software* e *hardware* específicos, dependendo do caso.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista semi-estruturada com uma amostra de conveniência, a fim de resgatar nas memórias dos pesquisados, as influências recebidas dos seus professores na graduação, não apenas de forma técnica, teórica ou conceitual, mas também pessoal.

A escolha da entrevista como instrumento se deu por ela permitir o diálogo, favorecendo assim a manifestação da expressão subjetiva do sujeito em sua complexidade. Entende-se esse momento da entrevista como um espaço dialógico e dialético que tem como eixo central a qualidade do vínculo que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado.

Como base metodológica, foi escolhido a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003) que possibilita adentrar o universo dos sujeitos. Essa decisão se justifica por dois motivos: o primeiro é a busca pela coerência com o quadro teórico assumido nessa pesquisa; o segundo motivo são contribuições fornecidas pelos dados que foram analisados sob ótica da Epistemologia Qualitativa.

Dentro deste marco epistemológico o processo de construção de conhecimento é definido como um processo aberto, orientado por compreensões complexas do fenômeno estudado.

4.5 Participantes da Pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram alunos de graduação em filosofia, única turma do campus da Universidade Federal do Ceará – UFC. Observou-se a influência do professor sobre o aluno já graduado nessa área e as demais experiências adquiridas durante a graduação. Buscou-se resgatar as memórias decorrentes desse período. Foram entrevistados seis graduados em filosofia pela Universidade Federal do Ceará, representando a metade dos formados no primeiro semestre do ano de 2007. Segundo González Rey (1997), não é necessário um grande contingente de entrevistados para esse tipo de pesquisa.

A faixa etária dos sujeitos envolvidos é de vinte (20) à trinta e dois (32) anos de idade, dos quais, cinco (5) do sexo masculino e uma (1) do sexo feminino, expressando a

predominância do referido gênero em meio aos cursos de Filosofia ministrados no Brasil.

Dos sujeitos entrevistados, verificou-se que depois de graduados seguiram as seguintes profissões: um (1) é pesquisador, recebendo recursos como bolsista; dois (2) são músicos e trabalham também com produção cultural, literatura e composições artísticas; e, três (3) são professores, dos quais dois (2) lecionam no ensino médio da rede pública e privada e um (1) no ensino médio na rede pública e privada e na graduação em uma universidade privada, todos na cidade de Fortaleza – Ceará.

4.6 Instrumento

O instrumento organizado para direcionar o curso do presente estudo foi: entrevista semi-estruturada com roteiro semi-estruturado, no qual foi gravada e transcrita para análise.

Segundo Triviños (1987, p.82): “a entrevista semi estruturada é um dos principais meios para o investigador realizar a coleta de dados”. Reconhece-se nesse tipo de entrevista o fator qualitativo, pois valoriza a presença do investigador e oferece as perspectivas acessíveis ao informante, afim de que alcance a liberdade necessária para a obtenção do máximo de informações dos sujeitos pesquisados (idem).

Nas entrevistas, destacaram-se certos questionamentos, apoiados na teoria da subjetividade de Gonzalez Rey (2003). Estes dizem respeito, diretamente, ao objeto na pesquisa: a influência do professor sobre o aluno na graduação. Os assuntos e questões abordadas na entrevista são: a história da vida sócio-familiar, o grau de relação professor aluno, o grau de influência professor-aluno e a experiência após a graduação.

As sugestões apontadas anteriormente são propostas por Triviños (1987, p.82) assim como: buscar nas questões a serem feitas “(...) um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses surgidas à medida que se recebem as respostas do informante”.

A entrevista seguiu o roteiro pré-estabelecido assim como seus eixos encontrados no Apêndice A. Os eixos do roteiro de entrevista foram elaborados durante o desenvolvimento da pesquisa, que foi constituindo a ação desse pesquisador, assim como a partir da vivência do pesquisador no *locus* abordado, a Universidade Federal do Ceará, da relação com os contatos, graduados em filosofia pela Universidade Federal do Ceará, e do fenômeno social que interessa, neste caso, a influência do professor sobre o aluno na graduação.

O critério de utilização da entrevista nasceu do reconhecimento de que os resultados obtidos poderiam ser enriquecidos pelo diálogo, abrindo o canal para a compreensão mais ampla dos sentidos subjetivos que foram produzidos durante o curso

da pesquisa.

4.7 *Locus* da pesquisa e o curso de Filosofia

O *locus* do presente estudo fora a sala de aula, com alunos que cursaram filosofia à noite, único horário de atuação do curso de filosofia na Universidade Federal do Ceará.

É possível identificar no Quadro 10 (p.102) como os alunos entrevistados vivem atualmente. Verificou-se que a realidade dos mesmos não mudou de forma significativa em relação ao início de seus cursos. A necessidade de se trabalhar para ajudar os pais e/ou sustentar a família (assim foi o meu caso), faz com que alunos optem por um curso noturno, desde que a atividade diurna não de reservar ao trabalho. Não que isso seja condição para a escolha do curso, mas a maioria dos alunos que estudaram no período em que o presente pesquisador cursou Filosofia na Universidade Federal do Ceará, trabalhavam durante o dia e estudavam a noite. Sobre os tipos de estudante percebe-se que:

O estudante em tempo integral é mantido totalmente pela família, podendo dedicar-se somente ao estudo, seja ele cursado no período diurno, integral ou noturno. (...) O estudante-trabalhador ou, literalmente, o estudante que trabalha, continua sendo em parte mantido pela família. O trabalhador-estudante diferencia-se do anterior por não depender financeiramente da família, mas, pelo contrário, colaborar para o orçamento doméstico. FURLANI (1998, p.41)

Necessidades econômicas regionais podem levar à determinadas escolhas profissionais, mas é público que o curso de Filosofia oferece ao futuro graduado, apenas a possibilidade de lecionar, salvo raras exceções. A escolha de cursos noturnos torna-se uma opção para contribuir para melhoria profissional e financeira.

As universidades brasileiras são confrontadas com os grandes desafios que o país enfrenta, entre outros, o de fazer face a um mercado internacional cada vez mais seletivo e competitivo, o que exige políticas bem definidas e arrojadas em ciência, tecnologia e educação, e encontrar soluções para nossos graves problemas sociais, de modo a haver equidade social, questão que depende de forte vontade política e grandes modificações na estrutura social. (op. cit., p.151-152)

Para uma melhor compreensão da realidade brasileira do curso de Filosofia, tem-se a seguir um pequeno esboço do desenvolvimento do referido curso no Brasil.

A introdução de currículos e programas, assim como a exclusão de determinados cursos teve início em 1964, com o golpe militar, o qual derrubou João Goulart, fato a

caracterizar o fim do liberalismo (inclusive na educação), de sua ideologia nacionalista e a exaustão do populismo. Currículos e programas foram modificados após a Reforma Universitária (Lei n°. 5540/1968), gerando padrões de racionalidade tecnológica e excluindo a racionalidade crítica e criativa da academia, conforme Moreira (1990). Não é pelo fato de o mercado de trabalho exigir profissionais com essa ou aquela formação que o atual Governo Federal, ou suas instâncias específicas, como o Ministério da Educação, por exemplo, deverão se submeter e se esquecer da formação humana, da reflexão filosófica, de um despertar para a criticidade.

Não é pelo fato do mercado de trabalho exigir profissionais com determinada formação, que o Ministério da Educação do atual Governo Federal ou demais instâncias específicas, devam esquecer da formação humana, da reflexão filosófica e do despertar para a criticidade.

Garantir o desenvolvimento da criticidade do aluno e assegurar uma interlocução entre as diversas disciplinas e a filosofia, exercitando a verdadeira cidadania, são justificativas apresentadas e discutidas (Brasil, 2008; 1999) até hoje para o ensino da Filosofia.

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio e fundamental tem gerado boa discussão em vários âmbitos, inclusive nos departamentos de Filosofia nas universidades federais, tanto no que tange às exigências do mercado laboral, quanto sobre a qualidade do ensino. Tais condições visam tal aperfeiçoamento, podendo oferecer um melhor tratamento das questões relevantes para a formação plena dos alunos de graduação. Se tornarão em sua maioria, professores e, provavelmente exercerão tal ofício com maior qualidade no ensino médio e fundamental. Daí a justificar o ponto central dessa pesquisa, que é a influência do professor sobre o aluno.

A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma de lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. (BRASIL, 2008, p.16-17)

Após a Lei n°. 5540/1968, a faculdade de educação substituiu a faculdade de filosofia, ciências e letras, as quais seguiam o modelo de Von Humboldt (que é particularmente reconhecido como o pai do sistema educacional alemão, usado como modelo em países como os Estados Unidos e Japão). Esse modelo é um dos pioneiros

nas reflexões sobre a universidade com o texto '*Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim.*'

Sua argumentação parte do pressuposto de que às instituições científicas cabe a responsabilidade do enriquecimento da cultura moral da Nação. Afirma, também, ser a organização interna destas instituições, caracterizada pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. A organização externa teria uma finalidade pragmática, ao preparar o aluno para a saída da escola e o ingresso na universidade. Apresenta, além disso, uma concepção de ciência pura que assim deve permanecer para não ser deturpada pelas demandas sociais.

Seguindo esse modelo, a faculdade no Brasil tornou-se unificada pela técnica, baseada nos modelos americanos e, conseqüentemente, no modelo de Von Humboldt, pois, a instituição de ensino superior americana seguia seu modelo.

É importante também observarmos que os objetivos dos programas são formulados comportamentalmente, confirmando a orientação tecnicista dos mesmos: o enfoque dos objetivos comportamentais é aplicado a todo resultado a ser obtido no curso, ao invés de apenas a certos tipos de comportamento que podem ser previamente identificados. (MOREIRA, 1990, p.138)

Essa orientação tecnicista, gerada por aqueles que compunham os grupos de trabalho pensadores da 'nova universidade', no período da ditadura militar, promovera currículos com excesso de disciplinas específicas, relevando o caráter tecnicista a ser inserido na universidade e, como conseqüência, levando à supervalorização das especializações e separando a teoria da prática, trazendo em si um caráter ideológico conservador por traz (MOREIRA, 1990).

Depois da abertura política de 1989, o curso de Filosofia voltou a ser inserido nas universidades, mas, permanecem disciplinas, currículos e professores do período da ditadura, os quais reproduzem velhas teorias aos alunos de graduação, futuramente professores.

Atualmente, os professores do curso de Filosofia, tanto do ensino médio como da graduação, se deparam com algumas perguntas feitas por alunos iniciantes do tipo: por que estudar filosofia? (BRASIL, 1999). Retornando ao velho pensamento tecnicista e pragmático referente a pensar como um todo e ao curso de Filosofia em si, questiona-se sobre a utilização da referida ciência para algum objetivo. A título de exemplo: a arquitetura é útil à construção, a odontologia à saúde bucal ou a comunicação social ao jornalismo. Essa questão leva a uma reflexão inerente ao ensino e aprendizagem no

mundo atual, um mundo pragmático, voltado para soluções imediatas e no qual, de acordo com as exigências do sistema capitalista, a Filosofia vai perdendo seu caráter reflexivo, voltando-se, pois, para idéias e conceitos.

Sobre a utilidade da Filosofia e alguns aspectos correlacionados, expõe Severino (2005) que o trabalho daqueles que procuraram justificar a filosofia foi dificultoso por causa daqueles que procuram encontrar uma 'utilidade' para ela.

Alguns dos que tentam buscar justificações concernentes à filosofia enquanto 'atividade prática' ou de sua 'utilidade', como Severino (2005), afirmam que a filosofia é autônoma e se autonomiza cada vez mais com o desenvolvimento das ciências e do conhecimento humano a respeito das coisas, distanciando-se e desvinculando-se das forças vitais, afastando-se da pragmaticidade, caracterizando diversas ciências. Isto é, apesar da existência do pragmatismo – uma corrente filosófica que destaca o alcance concebível sobre a conduta da vida (ABBAGNANO, 1998) – a filosofia, enquanto ciência, não deve perder seu caráter universalista e adentrar em áreas já concebidas como ciências, por circunstâncias e necessidades históricas. A Filosofia deve ser autônoma, o que significa não depender de outras ciências e campos de saber, pois, esta é a 'mãe' de todas as ciências e, havendo o desenvolvimento delas, aí deverá se autonomizar ainda mais e não se atrelar e nem imiscuir-se em nenhuma outra.

Por vezes, a Filosofia é tentada e levada cada vez mais a se adequar às exigências de mercado de trabalho, afastando, por diversos fatores, o interesse dos alunos à reflexão e ao pensar filosófico. Nesse sentido, percebe-se que: "Para os professores de filosofia, trata-se sem dúvida de um desafio atrair os jovens para exercitar esse outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmo." (ARANHA & MARTINS, 2003).

Lembrando a reflexão do filósofo italiano Gramsci (In. Aranha, 1989) somos todos, de certa forma, filósofos, na medida em que nos propomos questões de natureza filosófica. Vê-se então não ser a intenção primeira, ou a natureza, do ensino de Filosofia na universidade, pelo menos nos cursos básicos, formar filósofos, mas sim, provocar a reflexão filosófica, propor questões dessa natureza (ARANHA & MARTINS, 2003).

Os alunos que passam pelo curso de Filosofia têm a experiência da reflexão filosófica diferenciada, em comparação com os alunos de outros cursos, pela natureza e pela especificidade do curso. Em outros cursos, alguns alunos, eventualmente, optam por uma ou outra disciplina de filosofia. Porém, este aluno ocasional não passará toda a sua graduação com um enfoque filosófico.

4.8 Procedimentos

Foram utilizados os seguintes procedimentos: 1. Convidar graduados em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará a participarem da entrevista; 2. Realizar entrevistas com os alunos; e, 3. Analisar o conteúdo dos dados obtidos.

Na coleta dos conteúdos, seguiram-se os passos sugeridos por Creswell (2007, p.195-199):

1. Organização, separação e preparação dos conteúdos para análise que compreendem: transcrever as entrevistas e organizar os conteúdos;

2. Ler todos os dados, elaborando e digitando conclusões gerais a partir das respostas obtidas para as seguintes questões: “Que idéias gerais os participantes expõem? Qual é o tom dessas idéias?” (Creswell, 2007, p.196);

3. Análise detalhada dos conteúdos obtidos através da variação da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977).

O primeiro momento da observação de conteúdos se deu a partir da coleta das entrevistas. Nas entrevistas, houve um encontro, de cada vez, entre sujeitos onde um interpreta o outro como um sujeito sempre dialógico e dialético. Esses sujeitos entrevistados não são apenas alguns indivíduos que forneceram informações para essa pesquisa. Nessa relação entre sujeitos, o pesquisador buscou-se certa sensibilidade na relação com os entrevistados, pois, os alunos se expressaram face a face com o pesquisador, e confiou-lhe seu pensamento.

Buscou-se deixar de lado as concepções do pesquisador, apesar da leitura das experiências dos outros com relação à própria concepção do “eu”. Viu-se que as respostas dos entrevistados se constituíram em explanações de fatos e acontecimentos, fatos significados e significativos para os entrevistados que organizam e dão sentidos às suas existências, pois são sujeitos de sentidos, com suas subjetividades em constituição que passaram, de fato, por influências na graduação.

Dito e feito, fora escolhido um grupo de seis graduados em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, entrevistados no ano de 2009, no qual objetivou-se detectar a influência na relação professor-aluno. A relação entre entrevistado e entrevistador mostra um encontro de sujeitos dialéticos, que não devem ser considerados apenas como quem fornece informações ao pesquisador, pois, a relação entrevistador-entrevistado é bem mais complexa, conforme atenta Romanelli (1998):

“(…) no contexto específico criado no decorrer da entrevista, o outro elabora sua fala, que não é mero enunciado suscitado a partir de uma

pergunta, mas constitui-se em tradução e sínteses de múltiplas experiências, que ele seleciona e interpreta, procurando desvelar-lhes o significado para si e para o pesquisador, no momento mesmo em que organiza sua reflexão. É no interior dessa relação densa, construída aos poucos, que um apreende o outro, avalia-o, aproxima-se ou distancia-se dele.” (ROMANELLI, 1998, p.130)

Certo de que a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação, fez-se necessário adequá-la à presente dissertação, no qual o respondente é entrevistado por um curto espaço de tempo (meia-hora, no máximo). Tal processo segue características de uma entrevista ‘espontânea’, com caráter de conversa informal, regida por um conjunto de perguntas previamente elaboradas e estruturadas. Um gravador digital e a transcrição do material colhido foram imprescindíveis para uma análise do conteúdo apurado.

Tal análise de conteúdo deu-se por intermédio da extração de sentido dos mesmos, segundo as entrevistas, atendendo às sugestões de Bardin (1997). Durante a coleta, houve uma preparação prévia com a análise, dada a partir do aprofundamento, do entendimento de cada conteúdo obtido e, por fim, da interpretação mais ampla de todos os conteúdos obtidos.

Uma das definições encontradas em Bardin destaca:

“A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele lingüista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura <aderente>, para saber mais sobre esse texto.” (BARDIN, 1977, p.133)

O ponto de partida para a análise de conteúdo se deu a partir da mensagem obtida, seja ela verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa ou diretamente provocada pelo pesquisador. Segundo Franco (2008), as mensagens:

(...) expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. (...) Linguagem como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo intencional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p.12)

A linguagem comunica a mensagem construída na prática social, vindo a constituir

tanto a subjetividade individual como a subjetividade social do qual fazem parte o emissor e o receptor. Conforme Franco (2008), as características definidoras da análise de conteúdo são: a fonte (o emissor), o processo de codificação, a mensagem, o processo de decodificação e o receptor. A mensagem obtida foi o ponto de partida para a análise do conteúdo, cujo pesquisador fizera suas inferências sobre esse elemento da comunicação. Nesse sentido, Bardin afirma que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre aos indicadores” (BARDIN, 1977, p.38).

Tais técnicas ajudaram nas análises dos alunos de graduação, já que as mensagens contém uma grande quantidade de informações sobre seus autores (Franco, 2007).

Esses territórios das informações não são intransponíveis se o pesquisador utilizar uma perspectiva social.

(...) essa metodologia de análise deve ser considerada como uma das dimensões do exercício de compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo analista social, uma vez que não exclui uma análise lógica, formal e objetiva. (...) a vida cotidiana não se resume ao aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. (op. cit., p.34)

Após tal exposição e definição da análise de conteúdo, dar-se-á início da análise detalhada dos conteúdos obtidos a partir da variação da análise de conteúdo de Bardin (1977, p.134), o qual afirma a respeito da análise de conteúdo: “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”. Neste caso, o que vai além: “Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (o não-dito), retido por qualquer mensagem”. Tais mensagens serão analisadas e interpretadas na tentativa de dar-lhes uma compreensão de rigor acadêmico-científico.

A organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento informático são partes metodológicas propostas por Bardin (1977).

Na primeira etapa proposta por Bardin (1977), encontra-se a organização da análise, que compreende ‘três pólos cronológicos’, a saber: (a) a pré-análise, (b) a exploração do material e (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na segunda etapa, sobre a codificação, Holsti (in. Bardin, 1977) afirma: “A codificação é o processo pelo qual, os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo”.

Na terceira etapa, a categorização, foi efetuada uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos, conforme Bardin (1977).

CAPÍTULO V

INTER-RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS DOS GRADUADOS: RESULTADOS

A proposta do presente capítulo é apresentar como aconteceram as inter-relações de alunos de graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, as influências recebidas durante a graduação e como hoje reconhecem e utilizam-se dessas influências na vida profissional e pessoal.

Tais objetivos foram iluminados pelos postulados de González Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2005 (a, b, c, d), 2007), os quais apontam, respectivamente, para o estudo da subjetividade, para o entendimento do núcleo central que confere significado à inter-relação e influência, para a configuração desta como o princípio organizador das tomadas de posição dos sujeitos acerca de suas vidas profissionais e pessoais. Sendo o núcleo central dos sujeitos, as inter-relações, formado pelos elementos de caráter individual e social, ao analisar os posicionamentos dos sujeitos, foi possível identificar características gerais à determinados sujeitos que foram influenciados, assim como, conhecer um pouco sobre o futuro a espera desses graduados em filosofia.

Buscou-se atingir as elaborações teóricas que conduzem a novas representações do estudo para alcançar as zonas de sentido do problema, inacessíveis à representação anterior que ele se mostrava, isto é, antes do início do curso de Filosofia. As novas representações dadas nessa pesquisa não foram verificadas somente nos dados, mas foram construídas em diálogo com os dados e em determinados momentos em diálogo com os entrevistados, que foram referência dos processos construtivos do pesquisador, como sugere González Rey (2005 d).

Conforme esclarecimentos destacados no capítulo dedicado ao percurso metodológico, o procedimento utilizado para a análise das questões abertas do questionário, apresentados a seguir, é uma variação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), à luz da subjetividade, com o embasamento da epistemologia qualitativa de González Rey (1996, 1997, 1999, 2002, 2004, 2005 (a, b, c, d), 2007). As ocorrências apresentadas não correspondem necessariamente ao número de participantes, uma vez que cada sujeito pode oferecer mais de uma resposta para cada pergunta. Buscou-se analisar as questões abertas contidas na entrevista semi-estruturada com sujeitos graduados em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará.

O primeiro item do Roteiro de Entrevista diz respeito aos fatos marcantes e influenciadores no período da graduação de algum familiar ou amigo sobre o participante. Obteve-se com essa questão a categoria Influência Sócio Familiar no qual pode-se

construir duas classes: Familiar e Sócio Educativa, conforme demonstrado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Categoria 1: Influência Sócio Familiar e Educativa

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS ⁵ | % |
|--|-----------------------------------|------|
| Familiar <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mãe (professora, formada em filosofia) <input type="checkbox"/> Prima (professora de medicina) <input type="checkbox"/> Familiares na área acadêmica <input type="checkbox"/> Mãe (professora universitária), minha maior influência foi ela <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Irmãos na adolescência <input type="checkbox"/> Família recheada de professores <input type="checkbox"/> Pais e três tios <input type="checkbox"/> Professores na família | 9 | 75% |
| Sócio Educativa <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Professor de Filosofia no ensino médio <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Um amigo | 3 | 25% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 12 | 100% |

Os indicadores Familiar e Sócio-Educativo, que permitiram a construção dessas classes pela afinidade semântica, sinalizam que a percepção dos entrevistados em relação ao item do Roteiro de Entrevista oferece mais significância à inter-relação e à influência sócio-familiar do que a educativa. Muitas vezes, a inter-relação e a influência de um “professor” sobre um aluno são relações construídas fora da escola, pois nos casos observados, verificou-se que a inter-relação e a influência são resultados de relações não-intencionais, onde o “professor influenciador” vem de uma relação familiar. Sobre as relações com resultados não-intencionais lê-se que:

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender pode ser, e com frequência é, o mais importante e o mais permanente no processo de ensino-aprendizagem, e por sua vez depende, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos (...).
MORALES (1999, p.15-16)

Essa afirmativa acima corrobora com os resultados obtidos nas respostas do Quadro 2 (p.77), onde a mãe, o pai, os primos, o padrasto e os tios, isto é, familiares como um todo, constituem os principais influenciadores na inter-relação familiar.

Os sujeitos de pesquisa, em contínua constituição de suas subjetividades, sofrem influências sociais em relação às atitudes e valores que foram positivos para sua escolha e preferência na graduação.

⁵ As ocorrências de todos os gráficos desse capítulo não correspondem ao número de participantes, tendo em vista que alguns entrevistados ofereceram mais de uma resposta e outros não responderam nada em relação ao eixo de entrevista em questão.

Com base na Epistemologia Qualitativa percebe-se a importância da inter-relação familiar como constituidor de uma configuração subjetiva da família conforme González Rey (2005a).

(...) a configuração subjetiva da família, que tem toda uma história de elementos de sentido que deixam de ter caráter individual para passar a ser “ordenadores” dos diferentes aspectos da vida familiar, como são os códigos morais que delimitam os espaços da vida familiar, a articulação da relação entre os membros, o tipo de padrão emocional dominante nos espaços interativos da família, a sugestão das questões de gênero e idade na família, etc., pode ser diretamente desafiada e entrar em processos de transformação diante de modificações em outras zonas de subjetividade social que implicam de forma profunda os diferentes membros da família. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.204)

Portanto, a partir das falas nas entrevistas percebeu-se elementos de sentido dos Alunos envolvidos na pesquisa com suas famílias, que integram a configuração subjetiva do espaço social familiar estão diretamente e permanentemente relacionados a elementos de sentidos procedentes da Escola e da Universidade, ou seja, outras zonas e espaços sociais. Esses alunos foram afetados diretamente por essas duas instâncias, mas que, os conceitos referenciais trazidos da Escola e da Universidade se transformaram ou foram substituídos na instância familiar. Os sujeitos de sentidos envolvidos nessa pesquisa empreenderam novos caminhos a partir dessas inter-relações familiares em casa e social na universidade, que acabaram sendo elementos de transformação nos status que os engendrou (González Rey, 2005a).

Já as respostas que tiveram uma menor ocorrência, isto é, do professor no ensino médio e amigos, mostram uma outra área das inter-relações de ensino aprendido, que é uma relação com ensino intencional e aprendizado intencional. Na classe Sócio- Educativa, sobre o ensino intencional e aprendizado intencional, os Alunos⁶ 3 e 4 apresentam as seguintes falas:

Teve o Daniel, na verdade, ele saiu das Ciências Sociais também. Assim, comigo ele cursou filosofia até que ele ... Na graduação, ele já tinha graduação em Ciências Sociais. Já tentou mestrado e passou pro mestrado em segundo lugar, né? E ele exerceu um papel forte na minha trajetória acadêmica porque ele também veio das Ciências Sociais, gostava de Literatura, Artes, gosta e já passou pro mestrado. Tendo ainda um pouco de ... e ainda estudava um autor que é o Nietzsche que eu estudo, né? E foi meio que um modelo que eu ainda utilizo de superação na academia, enfim. (Aluno 3)

⁶ A utilização da palavra **Aluno**, com A maiúsculo, servirá para diferenciar esses alunos como sendo os alunos entrevistados e não outros alunos do curso ou de outras instituições.

Mas, teve uma pessoa que me influenciou. Foi um amigo meu, que ele é formado em Sociologia. (...) A questão também do aprendizado, o interesse de aprender mais, cada vez mais. Isso foi que, me incentivou assim, a me aproximar mais dele, né ? E foi essa, essa, espécie de afeição, pelo jeito dele ser, pelo jeito de postar perante o aluno. Todo esse interesse, que ele tinha pela Filosofia. E, interesse pelo conhecimento. Isso foi que, me fez assim, me aproximar mais dele. Eu achei interessante, a figura dessa pessoa. (Aluno 4)

Pode-se perceber, de acordo com os relatos, que tanto o Aluno 3 foi influenciado pelo seu colega de curso como o Aluno 4. Decorre que, se a ação consciente, a atenção e a preocupação habitual dos sujeitos envolvidos se voltavam para os sujeitos influenciadores, seja ele um professor do ensino médio ou amigos, fica evidente que os resultados buscados serão positivos, isto é, dá-se um aprendizado intencional com os sujeitos que tem um ensino intencional, dentro ou fora da sala de aula, com mais técnica e/ou experiência.

Do item do Roteiro de entrevista que se refere ao Grau de Relação do Aluno entrevistado com os outros alunos, obteve-se as respostas apresentadas pelos entrevistados e foram categorizadas em duas classes: Flexível e Padrão, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Categoria 2: Relação com outros alunos

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS | % |
|---|----------------------|--------------|
| FLEXÍVEL <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Informal (fora da sala de aula e dos assuntos acadêmicos) <input type="checkbox"/> No começo era ruim a relação mas no final do curso ficamos mais unidos <input type="checkbox"/> Houve influência de um aluno de outra turma <input type="checkbox"/> Influência no sentido de estímulo <input type="checkbox"/> Fiz amizade apenas com um aluno do qual mantenho até hoje | 6 | 54,5% |
| PADRÃO <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formal (na sala de aula e com assuntos acadêmicos) <input type="checkbox"/> Fazíamos trabalhos e trocávamos conhecimentos <input type="checkbox"/> Aluno que exerceu papel forte na minha trajetória acadêmica | 5 | 45,5% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 11 | 100% |

A categoria Relação com Outros Alunos e seus indicadores formal e informal estão próximas com a categoria anterior, Influência Sócio-Familiar, de modo mais específico, a questão social, tendo em vista que as respostas do Quadro 2 que se refere a classe influência sócio educativa, ofereceram respostas sobre amigos, dos sujeitos entrevistados, que também foram alunos da universidade, isto é, da inter-relação entre eles. Também nesta questão, a leitura permitiu identificar, se não um aprofundamento da questão anterior, pelo menos um vínculo entre elas.

Com relação ao vínculo dos alunos entre si González Rey (2006) comenta que a aprendizagem é uma prática dialógica, visto que esta se dá através da relação entre os alunos e dos professores com os alunos.

Em se tratando da relação entre alunos, vale ressaltar que tanto na classe Padrão como na classe Flexível, os sujeitos envolvidos têm um ensino não intencional com um aprendizado não intencional, como nos mostra Morales (1999).

As respostas sobre as inter-relações mais flexíveis mostram a significância dessas relações e como é influenciador esse tipo de relação. Pode-se notar tal relevância para alguns alunos nas seguintes falas:

Inicialmente eu me aproximei, fiz amizade no período da matrícula, e essa amizade foi que me fez (...) me aproximou de muitas pessoas, fora da sala de aula, principalmente. Tivemos várias festas, confraternizações e isso influiu bastante pra você conhecer outras pessoas. O fato de termos formado uma banda depois disso solidifica muito as amizades. (Aluno 1)

E assim, aos poucos eu fui me aproximando das pessoas. Do pessoal todo lá. Acho que partiu um pouco dos dois. Eu sou um pouco tímido para me aproximar das pessoas, sabe? Eu precisava de um tempo, levava um tempo para me aproximar das pessoas. Agora tem algumas pessoas que parece que agente já se conhece a tanto tempo né? (Aluno 2)

Os sujeitos informaram que mantiveram boas inter-relações fora da sala de aula e nos assuntos acadêmicos, afirmando que inicialmente a inter-relação não era boa com os colegas. A proximidade trouxe estímulos para que acontecesse uma cumplicidade harmônica. A amizade fez com que a resposta do aluno acabasse influenciando os demais, fato esse que não significa ser menos importante para a pesquisa.

A resposta do Aluno 4, a seguir, sobre a influência que ele recebeu de outro aluno, evidencia as características comportamentais e subjetivas que poderiam passar despercebidas, mas que nesse caso, merece destaque a positiva influência entre os alunos: interesse, a postura em sala e a locução pausada, conforme exposto

a seguir:

É o seu interesse. O seu jeito de postar na sala de aula. O seu jeito de falar também, que eu acho interessante, até hoje, eu ainda falo isso pra ele. Porque, ele é uma pessoa, no seu jeito de falar bem calmo, bem pausadamente. (Aluno 4).

A partir da fala, percebe-se que houve uma “configuração” entre os Alunos, conceito utilizado e desenvolvido por González Rey no qual diz que:

(...) as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 204)

Percebe-se que na inter-relação entre os alunos houve a configuração que serve para definir a personalidade como forma de organização da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2003), mas que está inserida dentro da Subjetividade Social, ou pelo menos, como uma maneira de se referir às formas de organização da Subjetividade Social. A partir da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey percebeu-se na Categoria.

2 – Relação entre os Alunos, que a constituição social desses indivíduos se deu por meio da inter-relação entre os Alunos na Universidade Federal do Ceará, isto é, nessa instância social implicada. Da inter-relação individual entre esses sujeitos percebeu-se que as mesmas se deram de acordo com os modos específicos que os Alunos de Filosofia na Universidade Federal do Ceará se portaram do início ao fim do curso.

Identificou-se também que a Subjetividade Social, isto é, “um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (González Rey, 2003) dos Alunos foi dada a partir da vivência nos seus períodos de graduação, não relacionando essa constituição somente às experiências atuais desses sujeitos.

Com relação a classe Padrão obteve-se as seguintes respostas às três (3) ocorrências na relação formal em sala de aula, isto é: 1.) conversas sobre o conteúdo estudado e no ambiente acadêmico, 2.)o trabalhos e a troca de conhecimentos e 3.)a influência de outro aluno na trajetória acadêmica do aluno 3(antes mencionado nessa pesquisa).

O eixo 3 do roteiro de entrevista (Apêndice A) sobre a inter-relação dos alunos com os professores apresenta as seguintes respostas.

Quadro 3 – Categoria 3: Relação com os Professores

| RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS | % |
|---|------------------------------|--------------|
| DESCONTRAÍDA <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Informal (fora da sala de aula e dos assuntos acadêmicos) <input type="checkbox"/> 70% à 80% são mais 'chatinhos' de ter acesso <input type="checkbox"/> Relação de vivências, de mundo mesmo <input type="checkbox"/> Não foi simplesmente uma relação orientando – orientador, ela se estendeu para uma relação de amizade intensa, bastante profunda mesmo <input type="checkbox"/> Dentro e fora da sala são bastante acessíveis, cordatas, simpáticas <input type="checkbox"/> Afetuosa, respeito e companheirismo | 6 | 54,5% |
| CONVENCIONAL <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Amizade com os professores dentro do âmbito acadêmico <input type="checkbox"/> Formal, na sala de aula e com assuntos acadêmicos 2 ou 3 do departamento são mais abertos | 5 | 45,5% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 11 | 100% |

As respostas sobre a relação Convencional foram basicamente: uma relação entre alunos e professores dentro do ambiente acadêmico, cujos assuntos dispostos e a colaboração dos mesmos foram essenciais para a eficácia dos resultados.

Para a presente pesquisa, a boa relação profissional poderia ser possível por meio desses dois elementos básicos:

As duas características normalmente necessárias para que um professor seja modelo de identificação são estas: 1. Em primeiro lugar, deve ser um bom professor e ser considerado como tal por seus alunos (é competente, sabe a matéria, dá boas aulas etc.).

2. Além disso, deve ser bem aceito (querido, estimado ... há muitas maneiras de querer) por seus alunos. Essa aceitação afetiva (ao menos a não recusa) será sempre importante se quisermos que as mensagens (e bons conselhos etc.) se perdem simplesmente por que se recusa o mensageiro. MORALES (1999, p.22-23)

Dessa forma, justificam-se as respostas obtidas sobre as relações Convencionais entre os alunos e os professores que, no seu conjunto, deram importância a essas

relações Convencionais e que, mesmo nas relações Descontraídas, fora identificado que professores que não são 'simpáticos' ('menos chatinhos'), impediram uma maior aproximação e identificação, conforme dados dos entrevistados no Quadro 3.

Sobre os comportamentos Convencionais e Descontraídos, isto é formais e informais, percebe-se que:

(...) os alunos valorizam professores que estabelecem relacionamento definindo claramente funções; alternam comportamentos entre o formal e o informal, firmeza e tolerância, autoridade e liberdade; e dizem gostar do que fazem demonstrando isso na sua prática diária. (KULLOK, 2000, p.21)

A partir da citação anterior e dos dados das entrevistas (por exemplo, citação do Aluno 4) verifica-se que os professores que passaram por experiências semelhantes aos alunos, tiveram uma identificação em compreendê-los, tornando-se mais acessíveis, simpáticos, cordatos, afetuosos, companheiros e respeitosos, desenvolvendo aproximações e relações longas com seus alunos. Com isso, os estimularam a prosseguir nos estudos. Fato evidente no Aluno 4, cujo casamento prematuro o destinou a conhecer o desafio de ser pai de dois filhos e assumir despesas, precisando vender sapatos no comércio de Fortaleza. A influência benéfica de um amigo universitário, o fez tentar vestibular e começar uma trajetória na universidade. A aproximação com a professora o estimulou a perseverar nos estudos, concluindo sua formação. O comércio fora seu destino e um encontro entre ambos tempos depois, o destinou ao mestrado, ao ensino médio na rede pública e privada, cujo intuito é nada menos que seguir carreira acadêmica e ensinar na graduação, como se pode ler na citação abaixo:

Depois que me formei voltei a trabalhar no comércio por seis meses. Aí quando eu encontrei com a professora A., ela me deu a idéia pra eu fazer o mestrado, tentar o mestrado. Ela disse que eu tinha uma possibilidade de entrar no mestrado. Tinha capacidade pra isso... Mas, enquanto eu tava lá, nos horários de intervalo, dentro do ônibus, todo tempo, era lendo Filosofia, sem abandonar a Filosofia, pensando na Filosofia direto, né? E... Comércio, né? Esse período de tempo que eu trabalhei seis meses serviu pra mostrar realmente, que o que eu gostava era Filosofia, que eu não via mais outra saída pra outro caminho, não. Pra seguir outro

caminho não. Pelo menos serviu pra isso! E, pra mostrar também, que eu não voltaria mais pro comércio nunca mais! De forma alguma! (Aluno 4)

Assim, é perceptível a influência que tal professora causou nesse aluno. Caso isolado ou não, é evidente que fora de sala, ainda é possível obter êxito como professor.

Para o aluno 3, houve uma identificação entre o pensamento de sua pessoa e do professor ao qual mantinha contato, tido para ele como influenciador.

A 'identificação' pode ser traduzida como uma representação mental com a realidade física que vivemos. A identificação pode ser entendida como uma compreensão na qual uma pessoa assume as características de outra, incorporando-as ao seu próprio sentido subjetivo (KULLOK, 2002). Geralmente os alunos tomam como sujeitos influenciadores aquelas pessoas (os pais, os professores, amigos etc.) mais capazes de satisfazer seus desejos do que eles próprios.

Morales (1999) salienta que todos os professores podem ser modelos identificatórios e que os alunos podem aprender com os mesmos, muito mais do que pretendiam ensinar. Para Silva (In. KulloK, 2002), identificação é o processo em que o indivíduo se constitui a partir do modelo de outra pessoa, sendo a forma mais primitiva de relação emocional. Em geral, o processo de identificação se inicia com os pais e, depois, com outras pessoas com quem se identificam, dentre as quais, os professores, ocupando lugar de destaque. O Aluno 3 exemplifica bem um desses casos de identificação:

A relação se constituiu com professores (...) algumas identificações teóricas mas, sem dúvida, pela relação de vivências, de mundo mesmo. Não meramente teóricas né? São duas coisas, assim ... as minhas relações com os professores se constituíram né? E o que dificultou a minha relação com os professores foi justamente isso, vivências distintas. Modos de enxergar o mundo de formas distintas né? (...) Tenho alguns amigos que também entraram na academia nas Ciências Sociais, ambos, e isso, sem dúvida, levou-me a cursar Ciências Sociais, assim, de forma, teve um plano determinante pra eu também cursar Ciências Sociais e basicamente é a figura da minha mãe né? Pelo estímulo, enfim, é legal por que quebra algumas etapas. (...) O professor J. como é um dos grandes contrapontos do departamento de filosofia da UFC no sentido de bater de frente com alguns pensamentos racionalistas de alguns professores, ele abraçou de vez meu tema por

ser inovador, por ser um tema diferente e ... nos estudos de filosofia. A relação com o professor J. que ficou sendo meu orientador não foi simplesmente uma relação de orientando – orientador, ela se estendeu pra uma relação de amizade bastante intensa, profunda mesmo, onde a gente ... nossos encontros não se resumiam apenas a debates sobre a forma do texto, do conteúdo. Teve uma relação de amizade e até hoje a gente se vê, enfim. Foi algo bastante legal, proveitoso, tanto como engrandecimento profissional, como de aluno, de ambos. (Aluno 3)

Assim, observa-se um exemplo de identificação e influência, primeiramente, com os pais, depois com um amigo e um professor na universidade em que se graduou.

Apesar de salientar as relações e características acima, Morales (1999) também coaduna com esse pensamento de que muitas são as pessoas que consideram a influência dos professores em suas vidas como importante e decisiva, não se deve excluir a idéia que, sem uma boa e eficaz relação didática, não há uma boa relação do professor com o aluno.

No ítem seguinte, se apresenta a categoria Influência do Professor sobre o Aluno, com as classes formal e informal.

Quadro 4 – Categoria 4: Influência do Professor Sobre o Aluno

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS | % |
|---|----------------------|--------------|
| FORMAL <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formal (conteúdo e em sala de aula) <input type="checkbox"/> Para continuar estudando <input type="checkbox"/> Didática <input type="checkbox"/> Matéria dada <input type="checkbox"/> O assunto <input type="checkbox"/> A forma de expor a matéria <input type="checkbox"/> Aulas expositivas <input type="checkbox"/> Pela forma Tradicional <input type="checkbox"/> Segurança no que expunha <input type="checkbox"/> Que tinha muito conhecimento <input type="checkbox"/> Catalisar dúvidas e crenças <input type="checkbox"/> Concretizar idéias soltas <input type="checkbox"/> Havia vários professores nesse sentido, me cativam por isso, pela metodologia <input type="checkbox"/> Incentivo ao estudo, teórica, maneira de escrever <input type="checkbox"/> Conteúdo, sapiência, retórica e postura | 20 | 83,3% |

| | | |
|---|-----------|--------------|
| INFORMAL <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Acreditar que é possível pensar e por em prática esses pensamentos <input type="checkbox"/> Eu me influencio por professores como eu me influencio pela dona da cantina, como posso me influenciar pela pessoa que tira Xerox (fotocópia) ou até pelo artesão que faz algumas pulseiras e que vende na porta da universidade. <input type="checkbox"/> Esses professores são determinantes na minha vida: a minha mãe e o J. | 4 | 16,7% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 24 | 100% |

A partir da perspectiva histórico-cultural, percebe-se que os sujeitos entrevistados constituem suas subjetividades e ajudam na constituição dos outros sujeitos a partir das relações que estabeleceram na sala de aula e fora dela, sobremaneira a partir das influências.

Percebeu-se como estes sujeitos envolvidos na pesquisa descreveram as influências, e que formal ou Informalmente, apareciam em relações idênticas consigo mesmos e com práticas na Universidade Federal do Ceará. Seguindo a descrição mais tradicional para o conceito de motivação, identificou-se como o ‘motivo’, isto é, o ensino se separou destes sujeitos que o expressava, o professor e de sua condição atual para os alunos naquele momento histórico. Dessa forma o professor reproduziu uma visão intrapsíquica para motivar os alunos, consciente ou inconscientemente, intencional ou não. Seguindo tal linha de pensamento, González Rey afirma o seguinte a respeito do sujeito.

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235)

Tais situações destacadas anteriormente no Quadro 4 são as aulas ou conversas no ambiente acadêmico, permeadas por um processo de sentido com conteúdos que implicam a emoção do sujeito. As características influenciadoras que os entrevistados responderam a respeito do professor mostram como as emoções são importantes nesses período. O ato de um professor ser cativante (simpático e encantador) pode ser seguido por esses sujeitos não só em sala de aula, mas também fora dela, pois os espaços em que atua profissionalmente estão ligados com outros espaços sociais.

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235)

Observa-se, mais uma vez, as características essenciais do profissional de educação em qualquer instância, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino técnico-profissionalizante, na graduação e ou mesmo na pós-graduação, destacadas nas respostas do quadro 4: didática, a forma de expor a matéria, segurança no que expunha, ter muito conhecimento, catalisar dúvidas e crenças, concretizar idéias soltas, metodologia, incentivo ao estudo, ser teórico, maneira de escrever, ter conteúdo, sapiência, retórica e postura.

É interessante e vale discutir a resposta dessa categoria, da classe Informal, do Aluno 3, que ressaltou:

O que eu tenho pra falar é que os professores são seres humanos. A gente se influencia. Eu me influencio por professores como eu me influencio pela dona da cantina, como posso me influenciar pela pessoa que tira Xerox (fotocópia) ou até pelo artesão que faz algumas pulseiras e que vende na porta da universidade. É claro que a relação professor aluno tem todo um papel. Representa uma série de coisas, é a figura do professor que a gente é educado, que a gente se espelha, que a gente se submete na nossa construção mesmo de si mesmo, ao longo da ... seja no colégio ou na própria faculdade. Eu não diria que ... justamente por que tenho professor na minha família. Se teve algum professor que me influenciou? Teve! Claro! Teve professores que me influenciaram, várias pessoas na minha vida que me influenciaram, não só professor. O J. exerceu sim um papel fundamental em termos de influência e de catalisar algumas das minhas dúvidas e de repente crenças e acreditar que possibilidades de pensar que fosse possível de ser postas em prática. O J. de certa forma ele possibilita isso, a concretização de idéias que estavam soltas. A influência desse professor foi determinante pra isso. Foi essencial esses professores sim! Como não? Como sou influenciado por várias outras pessoas na minha vida, artistas ... Se eu for algum dia ser professor na minha vida, não vou ser professor de colégio, atualmente, de ensino médio. Não tenho paciência! (Aluno 3)

O depoimento relatado indica que o ser humano é passível de influência por qualquer coisa ou pessoa. Como o intuito do presente estudo são as influências dos professores sobre os alunos, faz-se mister destacar tal aspecto, o que é fundamental pela relevância da figura do professor na vida e constituição dos sujeitos durante o período da graduação.

As palavras da fala do Aluno 3 coadunam com a conceituação de influência, assim como, da influência exercida pelos familiares e pelo professor na vida de tal aluno. Esse Aluno que teve pais, professores universitários, amigo e um professor como referências, mesmo sendo músico, pensa em ser um dia professor de Filosofia da

Arte (ou Estética), e afirma, no decorrer de sua entrevista, que as dificuldades enfrentadas não o fizeram deixar de se influenciar pelos sujeitos que o rodeiam. Ainda sobre a influência percebe-se em Tassoni (2000), que ela se dá da seguinte forma:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. TASSONI (2000, p.28)

Na classe Informal do Quadro 4, obtiveram-se as respostas: que é possível pensar e por em prática esses pensamentos, influência (no sentido geral do termo) das pessoas que estão a volta e professores determinantes na minha vida: a minha mãe e um professor na graduação (Quadro 4). Essas respostas também revelam a compreensão por parte dos sujeitos entrevistados de boas características informais de professores que influenciam. Pelas respostas de parte desses entrevistados, percebe-se que em uma relação informal entre alunos e professores, a influência e a relação se dá por “identificações” teóricas, acadêmicas e profissionais, como pode-se ver na fala abaixo:

Quer dizer, então, essa pessoa, na realidade, é que se mostrou a mais amiga, a professora A., que acreditou em mim, e que me deu força, né? E, até hoje, me dá força, me incentiva muito, e tal (...) (Aluno 4)

(...) geralmente encontrava alguns professores, eles sempre falavam comigo, me cumprimentavam, agente conversa, algumas vezes, do lado de fora. Alguns professores foram mais. (...) procurei me aproximar de alguns professores e isso aconteceu naturalmente com o C., né? ... o professor M. também! Eu sentia uma facilidade muito grande de me aproximar dele. Ele conversava comigo, chegou até a me aconselhar algumas vezes.

(Aluno2)

O presente estudo confirma, em seus resultados, as influências do professor que recaem sobre os alunos, como é o caso da pesquisa de Cunha (1988), que aponta as influências positivas:

A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada por 70% dos participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes tem relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados ao domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. Há ainda

exemplos marcantes no sentido de honestidade e amor à profissão.
(CUNHA, 1988, p.82)

Mas não são somente as influências positivas recaem sobre os alunos. Existem também as influências negativas que ainda não foram mencionadas, mas que Silva (2000) mostra como isso aconteceu em sua vida.

Tornei-me professora e, mais tarde, já na universidade, percebi, e foi difícil aceitar, que eu tinha me tornado tão autoritária quanto tinha sido meus professores. Não havia espaço para a emoção em sala de aula. Hoje, o meu esforço maior, no trabalho, é não reproduzir, não fazer meus alunos passarem por situações semelhantes às minhas, marcando, sabe-se lá por quanto tempo, suas vidas pessoal e profissional. (SILVA, 2000, p.52)

Ainda na pesquisa de Cunha (1988) identifica as influências negativas na graduação:

Um terço dos nossos interlocutores referiram-se aos professores que os marcaram negativamente. A lição que levam para a prática pedagógica é a de não repetir com seus alunos aquilo que rejeitavam nos seus mestres. (...) Também vale ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência e o quanto o professor precisa estar consciente disto. De alguma forma vê-se uma certa reprodução no comportamento docente. E, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas. (op. cit. p.40)

Apesar de não ter aparecido nenhuma resposta sobre uma influência negativa, durante a graduação, apareceu uma que o Aluno menciona ser uma “cicatriz” que ele carrega até hoje. Essa influência negativa foi gerada antes da graduação em Filosofia na Universidade Federal do Ceará, período que esteve no quartel cumprindo serviço militar obrigatório, conforme citação abaixo:

Pra mim não foi proveitoso no sentido de que eu estava terminado segundo grau, na época. Se eu não tivesse ingressado no serviço militar eu já teria me formado a muito mais tempo por que eu tava num ritmo de estudo já me preparando pro vestibular. (...) Nesse aspecto não foi bom, me arrependi muito de ter entrado no serviço militar, mais foi uma coisa que eu quis também. Eu quis, mas algumas pessoas da minha família disseram que é bom e tal, e tal, e tal... mas depois de estar lá dentro eu percebi que não era exatamente o que eu achava que era, né? (...) E eu acho que a influência do quartel ficou muito sabe? É que eu fui do quartel por três anos. Então as relações do quartel são, muito, muito assim ... existe muito essa relação de patentes né? Tipo, um soldado não tem muito contato com um oficial. Então eu de certa forma

devo ter aplicado pra universidade. Não me aproximava muito dos professores. Principalmente da maioria. Alguns eu consegui me aproximar mais, por que na tentativa de quebrar um pouco esse meu ... essa minha cicatriz ... eu chamo de cicatriz que ficou marcante. Esse negócio de ... de não ter ... de não me sentir a vontade de me aproximar como aluno de me aproximar do professor. (Aluno 2)

Outra categoria importante é a Influência do comportamento do professor sobre o aluno onde foi possível identificar algumas características do comportamento Cognitivo e afetivo do professor.

Quadro 5 – Categoria 5:

Influência do comportamento do professor sobre o aluno

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS | % |
|---|----------------------|------|
| Comportamento Cognitivo <input type="checkbox"/> Conhecimento <input type="checkbox"/> Embasamento teórico dos professores <input type="checkbox"/> Rigor acadêmico | 3 | 50% |
| Comportamento Afetivo <input type="checkbox"/> Atenção para com os alunos <input type="checkbox"/> Ter aula com um dos maiores nomes da filosofia no Brasil ainda vivo <input type="checkbox"/> Encontrar professores solícitos e de boa índole | 3 | 50% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 6 | 100% |

Das respostas apresentadas pelos alunos baseadas no Roteiro de Entrevistas, criou-se as seguintes classes, a partir de traços conceituais afins, para facilitar a análise: Comportamento afetivo do professor e Comportamento cognitivo do professor. Tais classes evidenciam a importância, para esses sujeitos, de um posicionamento profissional em sala de aula, local de relação, conforme destacado em capítulos anteriores.

Esses sujeitos interativos (alunos), se relacionaram com seus professores e essas relações se constituíram em sua expressão subjetiva. Ou seja, não se pode isolar as características psicológicas dos alunos com o contexto em que se manifestam, a sala de aula e com professores do ensino superior, com suas posturas e comportamentos em constante mutação.

O eixo de entrevista do roteiro, que diz respeito à influência do comportamento do professor sobre o aluno, objeto de estudo dessa pesquisa, se desenvolveu durante diálogos que precederam e sucederam tal estudo, pois o pesquisador convivera com

parte desses entrevistados por pelo menos quatro (4) anos, períodos designados para conclusão da graduação. Sobre diálogo tem-se a seguinte definição:

O diálogo não representa só um processo que favorece o bem estar emocional dos sujeitos que participam da pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.55)

Com a compreensão acima fora adquirida confiança, interesse e segurança para a realização dessa entrevista através do convívio e diálogo passados com os sujeitos envolvidos na pesquisa por meses e até anos anteriores.

Esses sujeitos têm suas dimensões singulares nos processos de produção de conhecimento e de suas constituições subjetivas. Logo, evitou-se generalizações por entender, a partir da epistemologia qualitativa, que os processos básicos da subjetividade, social ou individual, são impossíveis de serem constituídos por meio de entidades homogêneas, definidas de formas diretas e universais no nível de comportamento, apesar de terem sido usadas em poucos momentos essas generalizações.

É possível identificar alguns casos de como se dá essa relação – do professor com o aluno – de como pode e deve incidir positivamente no aprendizado dos alunos. Não só das matérias que o professor expõe, se inicia e se mantém essa relação, como evidencia o Quadro 5, nas três respostas sobre a classe Comportamento Cognitivo do Professor, pois, como sujeitos influenciadores, os professores também deveriam demonstrar, repassar, transmitir uma satisfação profissional e pessoal para os alunos. E como a atividade do professor é uma tarefa profissional, esta, todavia, tem um aspecto que não pode ser deixado de lado: a eficácia da atividade do professor, que Abreu e Masetto (1990) assim compreendem:

(...) o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. ABREU & MASETTO (1990, p.11)

Para a perspectiva sócio-histórica o ambiente da sala de aula, bem como, toda a realidade humana e social, se encontra num contínuo e rápido processo de mudança e transformação, quando não de revolução, em todos os setores da vida e atividades humanas. O professor, com suas capacidades cognitivas e afetivas em sala de aula,

pode desencadear o interesse, influenciando da melhor forma possível o aluno, isso se estiver aberto para trocas dialéticas e modificações (ABREU & MASETTO, 1990)

A outra classe que aparece como igualmente importante é do Comportamento afetivo do professor onde foram detectados, a partir das entrevistas com os Alunos envolvidos, os seguintes dados: a atenção dos professores para com os alunos, ter aula com um dos maiores nomes da filosofia no Brasil e encontrar professores solícitos e de boa índole. A afeição desenvolvida pelos Alunos com seus professores fez com que os Alunos se utilizassem de determinadas definições conceituais, por eles desenvolvidos, de afetividade para que pudessem gerar essa identificação de padrões de influência (Quadro 5). Para González Rey (2005a) a emoção caracteriza o estado do sujeito diante e associadas à todas as ações, relações sociais e cultura e:

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa e que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. (GONZÁLEZ REY, 2005 a, p. 242)

Os dados do Quadro 5 sobre o Comportamento afetivo do professor, a partir da perspectiva do Aluno, mostram como as emoções podem ser registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural, destes sujeitos envolvidos, passaram a ser uma forma de expressão deles diante das situações de natureza cultural que surgiram nas práticas sociais no curso de filosofia da Universidade Federal do Ceará.

Nas entrevistas pode-se codificar como o sentido subjetivo das emoções destes Alunos se manifestou pela relação de emoções com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções podem transitar.

A vida na sala de aula é um conjunto de ações e emoções cognitivas e afetivas que compreendem, da parte do professor, explicações, perguntas, respostas e informações, onde a comunicação existe verbalmente ou não, mediante a complexidade de comportamento. Entre perguntas e respostas, contrárias ou a favor das expectativas do professor, seja de forma intencional ou não, a comunicação existe, até mesmo quando a observação ou uma suposta desatenção é a escolha do aluno durante o processo, conforme afirma Morales (1999).

A visão dos alunos em relação ao comportamento afetivo e cognitivo dos professores fora se constituindo com o passar dos anos. Os Alunos tiveram condições de desenvolver subjetivamente valores no que diz respeito a emoções, sentimentos, componentes afetivos e relacionamentos. A capacidade de integrar subjetivamente a emoção à racionalidade vem ocorrendo desde os primeiros anos escolares com os modelos e padrões que o aluno vivenciou em seus anos de estudo na escola e na

universidade.

O professor, enquanto sujeito de sentido, constituiu sua subjetividade antes e durante a escola, na graduação enquanto aluno, e depois enquanto professor e, por mais ou menos influências, desenvolveu hábitos que se mostraram mais ou menos aceitos pelos alunos.

Em relação a esse processo dialógico e dialético na relação professor aluno, observa-se:

A atitude de veracidade do professor implica (na maioria das vezes) a comunicação dos sentimentos. Os sentimentos, as idéias e os gestos, quando disponíveis à consciência e comunicados aos alunos, garantem autenticidade para a sala de aula, especialmente se pensarmos na reciprocidade que a atitude suscita para o professor e para o aluno. Um professor veraz promove a veracidade em seus alunos. (DUARTE, 2004, p.10)

Apesar da influência do professor sobre os alunos, os comportamentos cognitivos e afetivos, identificados pelos alunos entrevistados, podem confundir e mostrar contradição em determinados papéis na situação de aula, se não forem claramente definidos. Existe um conteúdo que precisa ser discutido, onde o professor apresentará ao aluno, cabendo a este aceitá-lo ou não.

Porém, o elo se forma a partir do diálogo entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. A comunicação entre ambos pode se tornar inviável ou não tão proveitosa, quando o comportamento ou a linguagem do professor não gera compreensão, como se pode notar na fala do aluno abaixo:

Houve algumas, mas eu nunca entrava na discussão na verdade. Eu sempre absorvia muito mais o que eles diziam e tentava analisar com meus próprios pensamentos sem entrar numa discussão. Sem entrar num diálogo, na verdade, ou quando entrava era muito depois que eu tinha digerido as idéias dele, batido com as minhas, aí sim tinha uma conversa muito mais informal do que em sala de aula. (Aluno 1)

Existe uma grande divergência quanto a conceituação dos fenômenos afetivos. Dentre os quais, pode-se encontrar a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento como sinônimos. E, às vezes, encontra-se a definição de emoção como um componente biológico do comportamento humano, uma agitação de ordem física. Já o conceito de afetividade é definido, algumas vezes, como vivências entre indivíduos, às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, como afirma Tassoni

(2000), que escolhe para utilizar a definição dos fenômenos afetivos os conceitos engendrados por Pino (in. Tassoni, 2000):

(...) tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (Pino p. 128). Portanto, “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam

(...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (Pino In. TASSONI, 2000, p.04).

Assim como na citação acima, alguns alunos compreendem que as relações são de natureza subjetiva e que os sujeitos envolvidos dão-lhes sentidos subjetivos próprios, de acordo com suas vivências distintas construídas em seus meios sócio-culturais. Podemos ler isso na singela frase: Minha relação com alguns professores era afetuosa; de respeito e companheirismo (Aluna 1).

Vale destacar que nas vivências na sala de aula os alunos marcam e conferem aos objetos culturais um sentido afetivo. Na pesquisa de Tassoni (2000), observação a relação de aspectos afetivos com cognitivos. As professoras, na pesquisa daquele estudioso, demonstraram que o fato de terem consciência do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, tinham maior possibilidade de controlar e reverter sentimentos negativos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse em fazer.

Nessa troca de experiências, anseios e expectativas, as respostas destacadas no Quadro 5, isto é, a ‘atenção’, a ‘doação’ e a ‘importância’ que esses sujeitos analisados têm em relação ao professor, mostram como a afetividade também é importante para a relação e a influência do professor sobre o aluno. Morales (1999) apresenta uma compreensão mais ampla do construto *‘relação do professor com o aluno’* que diz:

Uma vez que tudo é relação, interessa-nos refletir sobre uma visão de conjunto. Como são nosso *estilo de relação habitual*, nossa *relação global* com a classe e os efeitos dessa relação nos alunos. Podemos correr o risco de entender por relação o mais informal (se somos ou não amáveis, se cumprimentamos etc.), quando a verdade é que o mais profissional de

nossa atividade (como pode ser comentar o programa, organizar uma atividade em aula, explicar um tema etc.) também é um modo de relação ou se dá em um contexto relacional. (MORALES, 1999, p.11)

Assim, vê-se que uma relação mais informal não diz respeito somente à amabilidade ou à cortesia, mas, compreendem características afetivas que também fazem parte dos elementos que constituem uma boa relação profissional.

Quadro 6 – Categoria 6: Identificação com o conteúdo dado

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------|
| IDENTIFICAÇÃO TEÓRICA | |
| <input type="checkbox"/> Identificação com o conteúdo <input type="checkbox"/> Algumas identificações teóricas | 3 |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 3 |

No conteúdo existente na graduação em Filosofia é muito levado em consideração e, não espanta ao pesquisador, por ter se graduado no referido curso, mas talvez ao leitor, o fato deles ressaltarem, mesmo que não tenha sido mencionado nas perguntas a respeito do conteúdo. O quadro abaixo também mostra as preferências teóricas dos entrevistados e como elas exerceram influências em suas vidas.

Quadro 7 – Categoria 7: Identificação com o conteúdo escolhido

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Conteúdo de preferência |
|---|---|
| | Aluno entrevistado |
| CONTEÚDO INFLUENCIADOR | |
| 1. Rosseau / Homem em Rosseau 2. Fez licenciatura, faz bacharelado e pesquisa como bolsista: a mediação e conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência mental 3. Nietzsche / O rock e o metal 4. Nietzsche / Crítica a moral cristã 5. Platão, Maquiavel, Kant, Schopenhauer, Kierkegard e Sartre 6. Wittgenstein / Linguagem | Arte 1, 3, 5 Psicologia 2 Ética 4 Literatura, política e existencialismo 5 Ontologia, epistemologia, lógica e linguagem 6 |

Não é possível fazer a avaliação de tais escolhas, nem como dizer o porquê de tais escolhas, pois a variedade de possibilidades que os professores do departamento de Filosofia da UFC oferece é bastante vasta, não cabendo tal ação ao presente estudo.

Porém, os professores que orientaram tais pesquisas foram sujeitos influenciadores para os alunos, mas não se saberia dizer se a escolha dos alunos partiu primeiramente do orientador ou do tema.

Em outros Quadros (4 e 5), a pesquisa evidencia casos de professores que influenciaram desde antes da monografia, o que pode sinalizar uma influência do professor em relação ao conteúdo, assim como a identificação entre ambos.

Ainda sobre o conteúdo, outra informação fora mencionada nas respostas dos alunos 1, 2 e 3 sobre seus conhecimentos prévios de Filosofia. O aluno 1 mencionou ter procurado ler, sozinho, Filosofia antes da graduação. O aluno 2 mencionou ter lido Filosofia em sala de aula no ensino médio. Já o aluno 3, em outra graduação iniciada antes de cursar Filosofia. É evidente que, em relação aos alunos 2 e 3, um fator de destaque para a escolha do curso de Filosofia no aluno 1 é que o interesse já vinha desde antes, já que sua mãe era graduada em Filosofia e o mesmo tinha acesso fácil a livros referentes do curso em estudo dentro de casa.

A próxima questão objetivou identificar a influência de conteúdos na atual profissão dos alunos entrevistados, extraída do último tópico do roteiro de entrevistas que diz respeito à Experiência após a Graduação. Os resultados estão reunidos em duas classes no quadro 8.

Quadro 8 – Categoria 8: Influência do conteúdo das disciplinas na profissão

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS | % |
|---|-------------------|-------------|
| CONTEÚDO COGNITIVO <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No que escrevo, letras e romances <input type="checkbox"/> Para continuar estudando <input type="checkbox"/> Em Nietzsche encontrei a minha música e arte <input type="checkbox"/> Giro em torno da música e da arte. Nesse filósofo encontrei o elemento preciso para trabalhar isso <input type="checkbox"/> Lógica para a vida | 5 | 50% |
| ÉTICO E AFETIVO <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Relacionamento com os alunos <input type="checkbox"/> De forma inegável eu trago isso. Críticas de valores e questionamentos, de não aceitar posições deificadas e reificadas <input type="checkbox"/> Acreditar na escola pública e vê-la como possibilidade de transformação social <input type="checkbox"/> Nietzsche, arcabouço para pensar minha vida, determinação na forma como eu encaro a vida. | 5 | 50% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 10 | 100% |

A concepção predominante nessa categoria é identificada em momentos anteriores de análise dos resultados obtidos nas questões sobre o conteúdo dado, e que pode ser justificada pelos seguintes indicadores: Encontrei o elemento preciso para trabalhar isso / Arcabouço para pensar minha vida / Determinação na forma como encaro a vida. Nesta categoria, os alunos aprofundam a distinção entre a influência do conteúdo dado, inclusive no que diz respeito à escolha profissional (Quadro 6). No primeiro caso, encontra-se em debate um objeto teórico para a vida acadêmica, e no caso dessa categoria (8), a influência do conteúdo para a profissão.

Pode-se constatar nas respostas sobre o conteúdo cognitivo, como tais alunos são influenciados por uma teoria e de como transpõem tal teoria para um plano prático, como uma metodologia, apesar de não terem sido esses os objetivos específicos das disciplinas: aprender a escrever letras e romances / Elemento preciso para trabalhar a música e a arte / Arcabouço para pensar a vida, a determinação na forma como encarar a vida. Porém, a Filosofia, enquanto conteúdo, pode despertar nos alunos essas possibilidades de encontro consigo mesmo, expondo esses desejos e depois pô-los em prática no cotidiano regular.

As respostas que mostram tal possibilidade e que podem ser justificadas, em sua maioria da classe ético-afetiva, são elas: Lógica para a vida / Críticas de valores e questionamentos para não aceitar posições deificadas e reificadas / Acreditar e ver a escola pública como possibilidade de transformação social.

Estuda-se no curso de Filosofia(não com exclusividade), as disciplinas de lógica, aplicadas diversificadamente e demais exercícios, o que torna visível o subsidiar para uma cosmovisão mais objetiva para a vida.

Sobre a resposta: Críticas de valores e questionamentos para não aceitar posições deificadas e reificadas, podendo se deduzir a influência de filósofos específicos, como Nietzsche, por exemplo, indivíduos com criticidade amplamente exposta no que concerne a valores.

O que se enfatiza no presente estudo são alguns tipos de influência durante a graduação, analisando os dados obtidos, isto é, as falas nas entrevistas que, com toda a limitação da pesquisa assim como do pesquisador, não podem dar respostas sobre conteúdos não obtidos e que são extemporâneos a essa.

A resposta 'Acreditar' e ver a escola pública como possibilidade de transformação social, pode expressar a influencia que a Aluna entrevistada recebeu de seus professores e familiares professores. A Aluna 5 diz o seguinte: "Hoje sou professora de Filosofia da rede estadual em Fortaleza. Acredito na escola pública e a vejo como possibilidade de transformação social." Ela mantém esse pensamento, mesmo reconhecendo a péssima estrutura física das escolas, salário baixo dos professores, descaso do poder público, falta de investimentos e os problemas sócio-econômicos dos alunos percebidos em sala, através de uma descarga emocional. de tudo isso, a fala da Aluna 5, a única mulher dos seis entrevistados, tem esse olhar sensível

sobre tal questão social, e atribui o fato à influência que recebeu do conteúdo das disciplinas para a profissão.

Essa visão e preocupação da Aluna 5 se faz imprescindível para todos os níveis de ensino, já que a atenção da professora é um reforço eficaz no aumento de frequência da interação social, de cooperação e de interação sob a forma de conversa, conforme Mejias (1973).

Quadro 9 – Categoria 9: Influências das relações durante a graduação na vida profissional

| <input type="checkbox"/> RESPOSTAS CLASSES | Nº DE OCORRÊNCIAS |
|---|-------------------|
| INFLUÊNCIA COGNITIVA <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aprendi com os outros alunos da sala na graduação <input type="checkbox"/> Com os professores da graduação <input type="checkbox"/> Pra mim não dá pra distanciar a influência pra vida e a influência pra sala de aula <input type="checkbox"/> Eu me influenciei pela técnica ou eu me influenciei pelo jeito no dia a dia de lher dar com as coisas <input type="checkbox"/> Pra a vida: a Filosofia mesmo em-si, o pensamento, e para o estudo <input type="checkbox"/> Criticidade e questionamentos mais embasados <input type="checkbox"/> Disciplina militar adquirida no Serviço Militar Obrigatório | 7 |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | 7 |

Com maior incidência, destacam-se os tipos de influência das relações durante a graduação na vida profissional que recaíram sobre os Alunos, sejam entre si, entre professor e aluno e em relação à parte teórica. E uma, em grifo no quadro, extemporânea ao ambiente acadêmico, que foi da Disciplina Militar, adquirida no Serviço Militar Obrigatório.

Sobre a relação dos alunos entre si, é importante frisar que há uma conexão da relação estabelecida entre eles e a relação do professor com a Classe, pois em uma relação dialética, cuja relação professor e aluno é reflexiva, havendo comunicação mesmo sem a intervenção do professor, retornando ao diálogo sem perderem o elo entre eles mesmos.

É importante saber das influências oriundas das relações que recaíram sobre os alunos durante a graduação e do uso dessas influências na vida profissional. Refletir sobre atitudes e valores é *conditio sine qua non* no curso de Filosofia, e não espanta que se utilizem dessa experiência vivida durante a graduação para suas vidas profissionais, vida cotidiana e cosmovisão.

Ao se propor tal questão para o Aluno 2, ele respondera que a principal influência fora adquirida quando prestou Serviço Militar.

(...) quando eu cheguei no quartel, por exemplo, eu já tinha uma certa facilidade de compreender a hierarquia porque eu faço parte de uma sociedade que existe um hierarquia. Então hierarquia, pra mim, foi a coisa mais fácil de me adaptar. Pra mim teve uma influência boa exatamente dessa questão, né? Da disciplina, de cumprir horário, procurar cumprir horário. De considerar a pessoa que está ocupando um cargo, né? Por exemplo o professor, sempre tive consideração com o professor. Nunca quis discutir. As vezes eu vejo, até na universidade, o aluno querer mostrar que o professor não está certo na frente das pessoas. (...) É que eu fui do quartel por três anos. Então as relações do quartel são, muito, muito assim ... existe muito essa relação de patentes, né? Tipo, um soldado não tem muito contato com um oficial. Então eu de certa forma devo ter aplicado pra universidade. Não me aproximava muito dos professores. Principalmente da maioria. Alguns eu consegui me aproximar mais, porque na tentativa de quebrar um pouco esse meu ... essa minha cicatriz ... eu chamo de cicatriz que ficou marcante. Esse negócio de ... de não ter ... de não me sentir a vontade de me aproximar como aluno de me aproximar do professor. Ou seja, da mesma forma que eu não me sentia a vontade, como soldado, para me aproximar de um oficial. (ALUNO 2)

A questão fora feita em relação ao período que estive na graduação, mas a experiência no serviço militar definira sua postura em relação aos outros e o influenciou na vida profissional. Denominou como 'cicatriz marcante', por não saber extrair dentro e fora do ambiente acadêmico. No serviço militar, não se educa ninguém: se adestra! Conteúdos dados devem ser 'ingeridos sem mastigar'. Ou seja, não devem ser refletidos, e sim aceitos como certos e inquestionáveis. As ordens são para serem cumpridas simplesmente, sem contestação, críticas ou indagações. O Aluno 2 levou esse tipo de relação para a universidade, denominando como cicatriz, a obediência sem contestação.

O relacionamento na universidade, no curso de filosofia ou qualquer outro tipo de graduação, é passível de influência, desde que esse ambiente proporciona uma situação de aprendizado, onde as relações são imprescindíveis. O aluno está na universidade para receber informações e conseqüentemente ter a oportunidade de discordar, verbalizar os próprios sentimentos, escutar os outros e reformular seu pensamento inicial. Essas relações requerem diálogo e comunicação, um processo dialético de constante formação e crescimento, onde sujeitos de sentidos constituem suas subjetividades, e estas, por sua vez, constituem subjetividades sociais que vão ou não influenciar outras individualmente, ajudando a formar sujeitos de sentidos que reflitam mais sobre suas existências e que busquem mais sentidos para suas vidas.

As falas dos alunos sobre as relações que incidiram influências na graduação,

mostram como isso pode ser objetivado e compreendido como um fator determinante para suas relações futuras, sejam profissionais ou não. Talvez um trabalho mais a miúdo sobre tal aspecto, possa evidenciar dados importantes para a compreensão do fenômeno das influências nas relações que recaem, durante a graduação, na vida profissional.

Os dados abaixo mostram como se encontram hoje os sujeitos envolvidos nessa pesquisa e quais seus projetos futuros.

| Quadro 10: Profissões e Projetos Futuros O QUE FAZ HOJE (PROFISSÃO) | PROJETOS FUTUROS / ALUNOS |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Músico e escritor 2. Pesquisador (bolsista na UFC) 3. Músico, produtor cultural e proprietário de estúdio de ensaios 4. Professor de Filosofia do ensino médio público e particular 5. Professora de Filosofia da rede estadual 6. Professor ensino médio e graduação | <p>Pós Graduação 1, 2, Educação 1 Filosofia 1 Seguir Carreira acadêmica 1, 2, 4, 6 Dar aula na graduação sobre artes 3 Sempre quis ser professora 5 Trabalhar com artes 1, 3</p> |

A partir dos dados anteriormente destacados, conclui-se que os alunos entrevistados escolheram o curso de Filosofia e querem se manter na área, ou pelo menos, seguir carreira acadêmica em detrimento do emprego ou da atividade que exercem, já que o futuro profissional seria por eles planejado a partir da qualificação universitária.

As trajetórias universitárias e profissionais (planos após a formatura) dos alunos envolvidos, exprimem suas condições sociais de existência e as relações sociais que no momento da entrevista vivenciavam. Tais condições e relações estruturaram e determinaram as relações que os alunos estabelecem com a universidade e com o conhecimento, pois as influências que recaíram sobre eles ainda os motivam a continuarem no caminho do saber.

De acordo com Furlani (1998), acredita-se, no presente estudo, que o sentido subjetivo que os alunos atribuem a sua trajetória escolar na universidade e em âmbito profissional, depois de se formarem, modificaram e ajudaram a constituir realidades socialmente em constituição.

Isso se afirma quando aceitaram no momento que deram adesão aos seus projetos, como é o caso dos alunos que se tornaram professores e daqueles que trabalham e persistem em trabalhar com artes. Ao responderem sobre suas escolhas, exercício atual e planejamento, percebeu-se que puseram a presença do fluxo do tempo, dos sujeitos individuais e de sentidos em confronto com a realidade, com a totalidade, a contradição do 'eu' com o 'nós' na luta diária e dialética de suas trajetórias.

Aquilo que eles são não lhes é continuamente acessível ou imediatamente apresentado. Para torná-lo acessível a eles próprios e também a nós, foi preciso que refletissem e se dispusessem a compartilhar conosco os sentidos encontrados e os conflitos dos contrários e da contradição, presentes em seu cotidiano. (...) Sendo produtos históricos da atividade humana, todos os universos simbólicos socialmente construídos (entre os quais a escolarização) modificam-se e a transformação é realizada por ações concretas dos seres humanos (...) (FURLANI, 1998, p. 162)

Para finalizar a entrevista, elaborou-se uma questão fora do roteiro, onde se solicitou uma palavra que definiria o entrevistado antes e depois do curso de Filosofia. A única reincidência nas respostas é a que segue no sentido das relações e influências: não ter Preconceitos.

Quadro 11: Definição Pessoal

| DEFINIÇÃO PESSOAL | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ENTREVISTADOS: ANTES DA GRADUAÇÃO | <input type="checkbox"/> ENTREVISTADOS: APÓS A GRADUAÇÃO |
| 1. Aventureiro | Sem preconceitos |
| 2. Curioso | Questionador |
| 3. Descoberta | Segurança |
| 4. Alienado | Livre de preconceitos |
| 5. Imatura | Esclarecida |
| 6. Curioso | Analítico |

A palavra preconceito aparece em dois sujeitos merecendo, portanto, uma análise mais detalhada. Pode-se entender os preconceitos como determinadas avaliações negativas feitas por um grupo e que se realizam sem objetivos e fundamentos suficientes. Sobre os preconceitos, cita-se a seguinte afirmação:

É possível que falar de primeiras impressões nos pareça oportuno, mas falar de preconceitos nos parece quase ofensivo. Não é normal reconhecer que se tem preconceitos, mas podemos tê-los. Os preconceitos são aprendizados na cultura ambiental (e se aprendem muito rapidamente), em experiências isoladas mas que extrapolam indevidamente. Têm um componente emocional (sentimento negativo em relação ao outro) justificado por crenças no modo como os outros são. As idéias e crenças podem ser mudadas com maior facilidade; o componente emocional, contudo, é mais resistente à mudança. (MORALES, 1999, p.71)

A convivência entre culturas diferentes pode levar ao preconceito por diversas razões, porém o tempo urge para que haja a compreensão desse fenômeno. Dois desses alunos descrevem-se como não preconceituosos após a graduação em Filosofia.

Tal aspecto mostra-se como algo positivo no repensar curricular no referido curso de Filosofia no Brasil, tendo em vista que, contribuir para reduzir preconceitos será o melhor caminho para a educação brasileira. Dessa forma, é bem possível que não se repita fatos desagradáveis, como os casos de professores na Universidade de Brasília acusados de preconceituosos para com alguns alunos e alunos incendiários que atearam fogo nas portas de outros apartamentos de colegas por extremo preconceito. Fato relevante é que tudo aconteceu

na mesma universidade. A mídia fez o seu papel, notificando de forma televisiva e escrita.

Símbolos e signos são lançados constantemente através de fatos históricos como manifestações de subjetividades individuais e sociais que constituem e constituirão outros sujeitos por meio da linguagem. Sobre a subjetividade e a linguagem, a autora abaixo destaca:

A construção da subjetividade passará, assim, pela apropriação da linguagem (esta entendida como uma articulação dos significantes entre si), sabendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria da linguagem, este é apropriado por ela. A partir desse processo, que resulta da produção da subjetividade, indagamos sobre os significantes que se encontram disponíveis, social e culturalmente, em cada época a que nos propomos conhecer.” (ASSUNÇÃO, 2007, p.51)

A construção da subjetividade supracitada por outros autores, chamada de constituição da subjetividade, perpassa caminhos diversos e distantes do *locus* do qual o presente estudo ambicionou, mas que merece atenção de pesquisas futuras.

Espera-se que para os alunos envolvidos e outros que passarão pelos cursos de Filosofia por todo o Brasil, a capacidade de eliminar, ao máximo, a possibilidade de se tornarem preconceituosos, sendo exímios curiosos, questionadores, seguros e aventureiros. Que este aprendizado seja repassado aos futuros alunos dos ensinos fundamental, médio e graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início dessa dissertação se deu com um pouco da minha história de vida contextualizada nos aspectos educacionais, os quais subsidiaram a problemática do meu estudo. A descrição dessas minhas vivências revelou a singularidade de algumas relações (acadêmica, sócio-familiar, profissional) que permearam e influenciaram minha formação.

Foram muitas as questões que surgiram antes e durante a realização desta pesquisa. Durante as vivências nas relações com meus professores da graduação até vivenciar com meus alunos do ensino médio e graduação, uma questão me instigava constantemente: como fui influenciado e influencio?

No período da pesquisa estive mais aberto para as inter-relações com meus colegas professores e com meus alunos. Mais uma motivação para nortear esse trabalho que se propôs a investigar a inter-relação do professor com alunos da graduação.

No que diz respeito à inter-relação, percebeu-se que os sujeitos envolvidos dão maior ênfase aos aspectos formais. As características formais apresentadas pelos Alunos que receberam influência do professor se mostraram bastante diversificadas, foram elas: didática, segurança na explanação, no conhecimento, catalisar dúvidas e crenças, concretizar idéias soltas, metodologia, incentivo ao estudo, ser teórico, maneira de escrever, ter conteúdo, sapiência, retórica e postura. A maior incidência nas influências foi no que diz respeito ao aspecto formal da inter-relação, isto é, como o professor 'repassa' esse conteúdo em sala de aula, estimulando seus alunos a continuarem estudando. Os alunos envolvidos na pesquisa deram maior ênfase aos professores que mostravam ter mais conhecimento, a metodologia e a postura. Ou seja, há influência durante a graduação, por parte dos professores e os resultados da pesquisa mostram que essa influência se dá, eminentemente, na inter-relação professor-aluno, dentro da sala de aula e/ou no ambiente acadêmico, com assuntos acadêmicos e pela forma e conteúdo expostos pelos professores.

Sobre as relações informais, os alunos entrevistados expuseram que as inter-relações se deram quando os professores mostravam uma forma prática de exercer a teoria e a importância dada aos professores, pais e amigos aconteceu de maneira mais informal e afetiva.

A partir dos dados analisados, percebeu-se que esses sujeitos entrevistados constituem suas subjetividades e ajudam na constituição dos outros sujeitos nas relações que estabeleceram dentro e fora de sala de aula.

As características influenciadoras que os entrevistados ofereceram, à respeito do professor, mostram como as emoções são importantes nesses períodos e que esses sujeitos acreditam ser uma boa atitude do professor (comportamentos em sala de aula) para com os alunos. Os Alunos entrevistados identificaram o domínio do conteúdo e de sala como características essenciais para ao ensino-aprendizagem e

unanimemente escolheram tal referência a seguirem em suas atividades profissionais.

Os comportamentos afetivos e cognitivos do professor também foram identificados pelos sujeitos entrevistados e as ocorrências iguais para as duas classes. Das relações dos professores com os alunos, percebeu-se que a ênfase reside nas relações descontraídas a partir da identificação das características dadas pelos alunos ao professor. Nessa relação, o êxito ocorre pela compreensão do professor para com os alunos, pela acessibilidade, pela simpatia, pela concórdia, pela afetividade, pelo companheirismo e pelo respeito. Tais características desenvolveram uma maior aproximação e longevidade na relação entre professor e aluno, assim como o despertar do interesse e do desejo em prosseguirem seus estudos.

Verificou-se que nas relações entre os alunos, as mais flexíveis mantiveram boas relações fora da sala de aula e dos assuntos acadêmicos, algumas mantidas até hoje. Além das características dadas pelos alunos para se iniciar e manter as relações flexíveis, características para influência de alunos sobre outros surgiram como: interesse pelos estudos, o jeito dos alunos se postarem em sala e o jeito tranqüilo ao falar, gerando gentilezas, afetividades e regras da boa educação.

Em uma relação mais formal, surgiu a classe padrão, onde os alunos identificaram os seguintes pontos para esse tipo de relação na Universidade: conversas no ambiente acadêmico sobre o conteúdo estudado e o fato de terem feito trabalhos juntos, permitindo uma troca de conhecimentos. Desse tipo de relação padrão, surgiram casos de relações influenciadoras entre os alunos no qual uns motivaram outros a seguirem suas trajetórias acadêmicas.

Também fora identificada a influência sócio-familiar e seu significado para a vida desses sujeitos. A percepção dos entrevistados em relação a esse item oferece mais significância à relação e à influência sócio familiar, do que a educativa. Muitas vezes, a relação e a influência de um professor sobre um aluno são relações construídas fora da escola, com pais, outros familiares e amigos.

Percebeu-se que a mãe, o pai e parentes mais próximos (primos, tios e até padrastos) são extremamente influenciadores na relação familiar. E fatos marcantes identificados pelos Alunos entrevistados, em seu local de aprendizagem, se constituíram como uma atividade nuclear e significativa na vida dos sujeitos envolvidos. As relações e influências, pontuadas entre as respostas, apareceram como uma configuração subjetiva que representam um sistema de sentidos com determinada estabilidade na personalidade desses sujeitos.

A partir da Epistemologia Qualitativa, percebeu-se que os Alunos têm suas dimensões singulares nos processos de produção de conhecimento e de suas constituições subjetivas, que os processos básicos da subjetividade, social ou individual, são impossíveis de serem constituídas por meio de categorizações únicas, definidas de forma direta e universal.

O sentido subjetivo das relações dos Alunos com os professores se configura, em parte, pela: a) Busca de sentido nos conteúdos e pessoas ao seu redor para desvelar o mundo; b) Representação das relações com professores e outros alunos como exercício de interação que se estabeleceu por meio do diálogo, da troca e da internalização do conteúdo obtido, em um processo dialético de constituição desses sujeitos de sentidos e c) Representação da relação com professores e alunos como instrumento indispensável para o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas que os impulsiona a um posicionamento mais ativo e crítico para a vida.

Pôde-se entender que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa têm origens distintas, que antecedem a chegada na universidade. Essas vivências e experiências, que se deram a partir das inter-relações, são fatores que constituíram as subjetividades e determinam as escolhas que os alunos fazem hoje, seja por influência da mãe, do amigo ou de um professor da graduação.

Uma das mais importantes fontes de influência na aprendizagem humana é o comportamento dos outros que são significativos para nós. A observação desses comportamentos e das suas consequências são, em grande parte, determinante na aprendizagem.

Os entrevistados demonstraram uma busca de auto desenvolvimento, ao observarem e se relacionarem com pessoas que admiravam como: professores, alunos, familiares ou amigos. Para o bem e para o mal, os indivíduos tendem a imitar as figuras que lhes são significativas, e esta é uma realidade que os educadores não deverão esquecer em momento algum, pois para os alunos, o professor representa uma figura significativa e importante em suas vidas.

As inter-relações do professor com o universitário foram estabelecidas a partir do desejo inicial dos alunos em buscar uma formação universitária. Todavia, essa busca pelo saber teve um objetivo pragmático (para buscar um lugar no concorrido mercado de trabalho) ou um objetivo teórico (para a formação subjetiva desses sujeitos).

Particularmente nunca pensei em cursar filosofia para conseguir um emprego que me abastasse financeiramente ou me tornasse um empresário da educação, visto que sempre soube que o mercado de trabalho para licenciados ou bachareis em filosofia é escasso.

Todavia, as repercussões que a escolha de um curso, como filosofia, podem gerar nos alunos que buscam uma formação acadêmica, é oferecer subsídios para uma visão mais crítica diante do mundo, podendo assim, criar um paradigma que venha a desestimular aqueles que buscam o saber, que amam gratuitamente o conhecimento (os filósofos). Falo da separação entre a busca do conhecimento-verdade e a busca do conhecimento ético, sendo este, entendido como um atributo da liberdade.

As mudanças geradas na busca do conhecimento, com o passar de centenas de anos, separam a busca do conhecimento-verdade e a busca de uma formação ética. Na

Grécia Antiga, essas questões andavam juntas e eram aspectos da mesma problemática. Com o desenvolvimento da Ciência Moderna, com as especializações e criações de novas áreas de conhecimento, essas dimensões se separaram.

A educação, seja ela inicial ou de especialização, deveria buscar a compreensão dos fatores sociais que permeiam os indivíduos nela envolvida, seja ele professor, aluno, funcionário ou gestor e, compreender esses sujeitos providos não só de corpo, mas também de razão e emoção. A Universidade, assim como a sociedade como um todo, deve ser entendida em suas dimensões de complexidades e desigualdades.

Compreendo, como Paulo Freire, que vivemos em uma sociedade com uma educação bancária. Professores e gestores que agora se formam e os que estão em formação contínua (aquela que começa e termina) e continuada (aquela que nunca para, que sempre começa depois que o último terminou) deveriam pensar uma forma diferente dessa educação bancária, buscando uma forma alternativa que não privilegiasse o mercado profissional, mas sim, a formação pessoal, crítica e cidadã.

As formações instrumentais e muitas vezes tecnicistas que recebemos para concorrer a um mercado de trabalho nas escolas e universidades particulares, nos direcionam a um pensamento de ensinar/instruir, entendendo a sala de aula como um lugar comum, e que todas são iguais, assim como os alunos, o que de fato não acontece.

Fiquei chocado quando ouvi pela primeira vez um professor do ensino médio dizer que “A melhor sala de aula é aquela vazia” e que “Alunos que não tiram sempre notas 10 não são bons alunos”. Com o passar dos anos e de dezenas de cursos e vivências com professores de vários níveis e estados, percebi isso como um mal estar, apesar de muitos pensarem o contrário, e de acreditarem numa formação social como instrumento para transformação social.

Nem todos os universitários podem, querem e devem se tornar brilhantes acadêmicos, literatos, cientistas ou *best-sellers*. Alguns querem simplesmente buscar instrumentos para complementar sua formação pessoal e ampliar seus horizontes nas inter-relações estabelecidas na universidade com sujeitos de ânios, culturas, classes sociais, econômicas, sentimentos e emoções diversos. Devemos buscar um lugar heterogêneo ideal para uma reforma da mentalidade?

Se a resposta for sim, não deveríamos ficar indiferentes às consequências de nossas escolhas, práticas e teorias. Deveríamos ter objetivos, sem sermos neutros. “Objetividade sem neutralidade, mas não sectarismo” e “Só há dogmatismo quando nunca somos surpreendidos pela realidade” como diz a professora Dr^a Leila Chalub da Universidade de Brasília.

Temos que estar dispostos para nos surpreender com a realidade da sala de aula, seja como gestor, professor ou aluno, para se construir conhecimentos objetivos, sabendo de que lado estamos, sem o mito da neutralidade.

A atenção dos alunos, motivação e valor dado às pessoas significativas por meio

da escrita, da apresentação oral e postura dos professores, os influenciou a desenvolver novas habilidades. Assim, a vida acadêmica motiva o processo de mudança, introjetando as imagens dos outros, pessoas de sua admiração.

Como cultivar as inter-relações e influências na universidade? Os alunos entrevistados enfatizaram a necessidade de determinados comportamentos e posturas, principalmente nas relações entre professores e alunos. Se não houver intenção por parte do professor em se relacionar com os alunos, assim como, manter comportamentos e conteúdos de forma engessada, pouco espaço poderá ser gerado para o processo de ensino-aprendizagem. Não havendo relação, Manter-se-á o velho hábito de repassar conteúdo, como se o aluno fosse uma “esponja”, onde deve absorvê-los simplesmente. Mesmo que haja a disposição por parte dos professores, é importante verificar as expectativas dos alunos em relação ao curso ministrado e ao aprendizado de um modo geral.

E como lidar com o caso de os alunos não se mostrarem dispostos a se inter-relacionarem com os professores de forma a aprimorar o aprendizado? Levando em consideração que os alunos tiverem outras fontes de influência fora da escola e da família. Como atraí-los para a atenção do professor em sala de aula?

As modificações e constituições dos sujeitos vão se alternando e modificando a partir de referências e influências dentro e fora da universidade. Os sujeitos constituem suas subjetividades constantemente e dão sentidos a ela individual, mútua e socialmente, em um processo dialético.

Conclui-se pelo exposto anteriormente que o objetivo principal dessa pesquisa fora atingido, ou seja, investigar as possíveis influências do professor sobre o aluno já graduado no curso de filosofia pela Universidade Federal do Ceará.

Os resultados dessa pesquisa mostraram como os alunos são influenciados pelo aspecto mais formal em sala de aula como já fora dito, mas percebi durante a graduação e pós-graduação que alguns professores e pesquisadores deram maior atenção às relações informais no seu local de trabalho. Acredito que essas relações são essenciais para estabelecer uma educação mais efetiva e afetiva, assim como, permitirem acesso às influências para os alunos.

É na sala de aula que acontece essa relação professor-aluno, e nela se concentram os principais componentes e símbolos para a educação, apesar do mesmo ocorrer também em outros espaços como casa, trabalho e lazer. O modelo tradicional de ensino ainda é o mais utilizado nas instituições de ensino no Brasil, crendo eu que, por vezes, tecnicizam a educação. O repassar dos conteúdos e métodos não são lançados com a preocupação de uma formação mais humana e crítica.

Como discente e docente, identifiquei ao longo desses anos, nas universidades por onde passei como servidor, que por causa desse tipo de formação acima citada, desenvolveu-se nas universidades um individualismo

exacerbado, cujos alunos representam uma grande massa de repetidores, com pouca criticidade em relação a eles e à sociedade, salvo raras exceções. A preocupação vigente dos alunos é a busca de uma formação que gere melhor estabilidade financeira e especializações que lhes dêem melhor status no mercado de trabalho.

Se tivéssemos uma formação secundária (inclusive universitária), mais voltada às relações, aos sentimentos, às emoções, à criticidade, à coletivização e auto-consciência (para combater a alienação), talvez não houvesse tanta preocupação em relação ao que os outros pensam de nós, sobre o que temos, do quanto ganhamos etc., Talvez as exigências do crescimento material fosse menos expressiva do que as exigências pessoais.

Outra questão importante que percebo para uma melhor atuação e relação do professor na sala de aula, é a consciência corporal dos sujeitos sobre si mesmos e que podem servir como um bom instrumento pessoal e profissional. Se o professor entender melhor a relação do seu corpo com a cultura em que vive e do corpo como uma espécie de mídia capaz de aprimorar e passar melhores informações, gerará uma maior consciência de si, conseguindo melhores resultados na prática do ensino e porventura, no aprendizado dos alunos. Entendo o corpo como uma mídia que vai deixando partes para outras mais, onde elas se constituem mútua e dialeticamente. O corpo é reduto último da experiência humana e se usarmos bem a consciência corporal para inscrever (em quem fala) e escrever (para quem ouve ou lê), nossos discursos poderão otimizar nossas relações e aprendizados, sejamos alunos ou professores.

Alguns dos instrumentos que o professor utiliza são: a voz, o conhecimento, sua didática e seu corpo, podendo agir de forma criativa na sala de aula. Tais alunos irão reproduzir o que aprenderam por influência. Esse corpo também pode reproduzir procedimentos que constituem a si e aos outros, que o engendram dialeticamente, e é responsável por promover e romper relacionamentos e influências.

Acredito que o professor pode utilizar bem dessa capacidade de comunicação, sem negar que submete sua relação produtiva de poder e sem impor sua autoridade para conseguir atenção ou respeito. Em vez disso, pode usar sua capacidade influenciadora conscientemente, afim de criar espaços plenos de resistência (aos modelos pré-estabelecidos) e liberdade têmporo-espaciais para seus alunos. Histórica ou geograficamente falando, as relações e influências se constituem através da maneira de expor o conhecimento historicamente, voltado ou não à criticidade e de acordo com a maneira em que disponho as cadeiras espacialmente na sala de aula(enfileiradas, em círculo ou semi-círculo). Os resultados são visíveis. Se o professor não expõe o porquê da sua escolha, os alunos serão influenciados por ela e muito provavelmente, reproduzirão em forma e conteúdo.

“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui.”
(Cidade Negra)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, M. C. de.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*. São Paulo: MG editores associados, 1990.
- ARANHA, M. L. A., MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANHA, M. L. de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARENDT, H. *Entre o passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina*. (Minas Gerais 1920-1960). 2002. 483f. Tese (doutorado em educação Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____(Org.) Subjetividade: um conceito entre fronteiras do discurso científico. (p. 31-52) In. *Memória, subjetividade e educação*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, L. H. G. *Subjetividade: um objeto para uma psicologia comprometida com o social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- BRANDÃO, C. L. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 12ª ed.
- BRASIL. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação*. – MEC, 1996.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. vol. 3
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC, 1999.
- COTRIN, G.. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, M. I. da,. *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1988. (TESE)
- DELEUZE G.; GATTARI F.. *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

- DUARTE, V. C.. Relações interpessoais. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, 2004. (Vol. 19, 2º semestre. P.119-142)
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livros, 2008.
- FOLLMAN, J. *Teachers as life influences*. (in) People and education. EUA: Educations Resources Information Center, 1994. V.2, nº1, p.7-13.
- FOUCAULT, M.. *Hermenêutica del sujeito*. La Plata: Editorial Altamira, 1996.
- FURLANI, L. M. T. *A claridade da noite: os alunos do curso superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FURTADO, ODAIR.; GONZÁLEZ REY, F. L.. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____ *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ, 1999.
- _____ *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____ *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 a.
- _____ O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.) *Subjetividade, complexidade, e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. b. p.27-52.
- _____ *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. c.
- _____ *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.
- _____ *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- GOTO, R.; SILVEIRA, R. J. T. (Orgs.) *Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- GUARESCHI, P. A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre: Edições Mundo Jovem, 1986.

- KULLOK, M. G. B. (org.) *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: Edufal, 2002.
- LESTANI, J. M.. *A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade*. Brasília: UnB, 2001. (Dissertação – Mestrado)
- MAGGE, B.. *História da Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MARTINEZ, A. M.; MONTENEGRO, M. E. *A teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de Fernando Gonzalez Rey e sua contribuição para a educação: um avanço à psicologia soviética*. In.: 9º Encontro de pesquisa em educação da ANPED / Centro-Oeste: Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, 2008. Disponível em CD-ROM.
- MARX, K.. *Manuscritos econômicos filosóficos. (Os Pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MENDONÇA, R.. *(Trans) Modernidade e mediação de conflitos: pensando paradigmas, devires e seus laços com um método de resolução de conflitos*. Florianópolis: Habitus, 2006.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MORALES, P.. *A relação professor-aluno: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORIN, E.. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.
- _____. *O método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. *O método III: conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. & MOIGNE, J. L. L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.
- ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: Romanelli, G.; ALVES, Z.M.M.B. (Orgs.). *Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Ed. Legis Summa Ltda, 1998. p.63-78.
- SANTOS, S. C. dos. *O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior*. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.08, nº1, 2001.
- SAVIANI, D.. *Educação: do senso comum à realidade filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

- SEVERINO, A. J. et al. Conhecimento, subjetividade e ideologia. Educação e subjetividade – *Revista do grupo de pesquisa educação e subjetividade* da PUC-SP: São Paulo, 2005. Ano 1, nº 1, p.37-64.
- SILVA, R. A importância da afetividade na relação professor aluno. In. KULLOK, M. G. B. (org.) *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2002.
- SILVA M. P. e NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder. In. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), p.5-41. Portugal: Universidade de Minho, 2006.
- TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula – o lugar da vida? In. *Sala de aula: que espaço é esse?* MORAIS, R. de (Org.). Campinas: Papirus, 1988. p.51-58.
- TASSONI, Elvira C. M., *Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno*. (ANAIS) www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF Universidade Estadual de Campinas, 2000. Acesso em 15 de novembro de 2009.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *O saber pensar*. Disponível em: <<http://www.unb.br/graduacao/cursos/sobre/filosofia/php>>. Acesso em 03 dez. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PESQUISA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA SUBJETIVIDADE

EM FILOSOFIA: À LUZ DA SUBJETIVIDADE

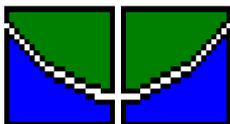
MARNEY EDUARDO FERREIRA CRUZ

EIXOS DA ENTREVISTA

1. HISTÓRIA DA VIDA SÓCIO-FAMILIAR
2. GRAU DE RELAÇÃO ALUNO-ALUNO
3. GRAU DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
4. GRAU DE INFLUÊNCIA PROFESSOR-ALUNO
5. EXPERIÊNCIA APÓS A GRADUAÇÃO

1. HISTÓRIA DA VIDA SÓCIO-FAMILIAR (fatos marcantes da relação e influência no período da graduação de algum familiar sobre o participante. Se utiliza hoje na sala de aula dessa influência, caso seja professor e se tornou professor por influência de algum familiar)
2. GRAU DE RELAÇÃO ALUNO-ALUNO (Como se deu essa relação, quais fatores contribuíram para essa aproximação e manutenção dessa relação)
3. GRAU DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (Como se estabeleceu inicialmente essa relação, houve aproximação por parte do professor ou do aluno fora da sala de aula, o que facilitou essa aproximação, quais espaços possibilitaram ou impediram essa relação)
4. INFLUÊNCIA PROFESSOR-ALUNO (houve influência do professor sobre o aluno, como se deu, quando, em que aspecto, qual ou quais professores, fatos relevantes do comportamento do professor para a influência)
5. EXPERIÊNCIA APÓS A GRADUAÇÃO (o que faz hoje, se professor: foi por algum tipo de influência de professor, que tipo de influência, se houve influência, como exerce essa influência na sua vida atual: em alguma atividade profissional ou sala de aula).

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ECOLOGIA HUMANA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa de mestrado em educação, da Universidade de Brasília. Após ser esclarecido(a), no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "A INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E UNIVERSITÁRIOS À LUZ DA SUBJETIVIDADE"

Pesquisador: MARNEY EDUARDO FERREIRA CRUZ

Contatos: marneyfilosofo@yahoo.com.br ou marney@unb.br

Telefones: 61-81335570 ou 85-88013902

DESCRIÇÃO DA PESQUISA: A pesquisa pretende identificar e discutir as possíveis influências de professores sobre alunos na graduação. Tendo como sujeitos participantes graduados em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, matrícula _____, recebi orientações sobre o estudo e me foi dada a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas com a pesquisadora, sobre a minha decisão em participar dessa pesquisa. Ficaram claros para mim, quais são os propósitos e os procedimentos a serem realizados. E também, que a minha participação é de forma voluntária contribuindo para a coleta dos dados (pesquisa em campo).

Para a realização da pesquisa poderão ser produzidas e publicadas, entrevistas gravadas em formato MP3, questionários e transcrições. Sei que estarei contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Declaro que concordo em participar desse estudo.

Assinatura

local/data