

RELAÇÕES EDUCATIVAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DISCENTE

Tiago M. do A. Giordani¹
Joana E. Röwer²
Joselaine de F. G. Garcia³
Maria Nilza C. Bianchini⁴
Alana P. Aguilar⁵
Franciele V. Mello⁶
Paula Flores⁷
Renata de L. Bertazzo⁸
Rose Aparecida C. Rech⁹
Vivian O. Cardinal¹⁰

Resumo:

Este trabalho decorre de uma pesquisa, que se encontra em processo de desenvolvimento, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI / Campus Santiago, tendo como objetivo identificar e compreender a construção de sentidos dos sujeitos discentes dos cursos de graduação em Psicologia e Pedagogia da URI Santiago, dando ênfase à relação educativa e relacionando-a com a satisfação, o engajamento e o processo de ensino-aprendizagem que esses demonstram através da narração das próprias vivências nos contextos de formação educativa. A escolha pelos cursos de Psicologia e Pedagogia se fez, devido ao fato, que há a possibilidades de atuação, de acadêmicos egressos destes cursos, nos processos de acompanhamento e avaliação dos aspectos relacionais nos âmbitos escolares. Dessa forma, a

¹ Orientador: Psicólogo e Professor Esp. do curso de graduação em Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago e da Universidade Federal de Santa Maria – RS; e-mail: tigiordani@yahoo.com.br

² Co-orientadora: Socióloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – RS, acadêmica de Pedagogia Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago ; e-mail: jröwer@brturbo.com.br

³ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: joselainegarcia@hotmail.com

⁴ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: marianilza_57@hotmail.com

⁵ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: alanaaguilar@hotmail.com

⁶ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago.

⁷ Acadêmica do VI Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: paulinha_83@yahoo.com.br

⁸ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: renatinhabertazzo@hotmail.com

⁹ Pedagoga e Especialista em Educação pela Universidade de Santa Cruz – UNISC/ Santa Cruz RS; e-mail: rosecognese@bol.com.br

¹⁰ Acadêmica do IV Semestre de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago; e-mail: vivioliveira29@yahoo.com.br

compreensão e reflexão das percepções em referência a relação professor-aluno, possibilita a conscientização de preconceitos e noções que influenciariam ações futuras. Assim, focaliza o sentido como categoria de análise, perpassado por processos de produção de subjetividades plurais e flexíveis, reinterpretadas localmente, mas que são características das sociedades capitalistas, globais que atravessam um período de transição e/ou crise da modernidade. Tais transformações refletem-se nos objetivos educacionais, nas relações educativas, nas convivências cotidianas e na percepção do outro e de si. A pesquisa se constitui de estudo bibliográfico versado sobre diversas áreas do conhecimento em relação à temática estudada. Ademais se fez uso da aplicação de questionários com questões abertas a uma população de 250 acadêmicos e utilizou-se da análise categorial.

Palavras-chave: Relação educativa. Subjetividade. Sentidos.

As condições culturais e sociais da contemporaneidade são marcadas por novas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes do mundo globalizado e da produção da subjetividade capitalista que invadiu as esferas mais íntimas e particulares da vida humana, finalizando com a cisão entre vida comum e vida particular. Estas novas concepções fundadas na descrença e/ou na re-significação de aspectos da modernidade parecem exigir do professor uma nova postura humana mais do que o conhecimento e o domínio de uma nova metodologia de ensino, o que condiz com as profundas transformações que o regime de trabalho vem sofrendo e com o modo de produção da subjetividade humana no mundo capitalista. Entretanto, embora se exija do educador esta nova postura humana, caracterizada, entre outras coisas, pelo sensível e pela afetividade, esquece-se de que a educação ocorre em processos interativos, ou seja, é decorrente, também, dos sentidos e das motivações que os educandos atribuem a esta mesma relação e aos múltiplos aspectos constitutivos do processo educativo.

De acordo com tais pressupostos, em que se volta o olhar sobre si mesmo, através da consciência e da reflexividade, reconhecendo-se como a finalidade das próprias ações (TOURAINÉ, 2004) no estabelecimento de relações, busca-se compreender a percepção que os sujeitos discentes têm sobre a construção de sentidos em relação a educação e a interação professor-aluno nos contextos educacionais. Compreender os processos de subjetivação, de construção de sentidos relacionados à interação educativa é alcançar alternativas de explicação para as ausências de significações e sentidos sobre a educação e o ato de aprender, expressos por educandos na contemporaneidade. Assim como, permite elaborar estratégias de

estabelecimento de novas compreensões e sentidos para a educação.

Compreende-se a atribuição de sentidos como característica do sujeito singular, contudo, ela também é construção social decorrente dos processos de produção de subjetividades. Dessa forma, Pelbart (2000) no seu livro “Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea”, faz uma reflexão sobre o processo de estranhamento que sentimos hoje dos valores, das condutas, dos ideais, dos pilares que sustentavam a modernidade. Crise, decomposição da modernidade (TOURAINÉ, 1997), transição paradigmática (SANTOS, 2002) ou pós-modernidade, a atualidade na sua consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração do futuro, busca compreender o que passou, o que está passando e o que virá. Se os debates sobre a pós-modernidade têm resultado mais em confusão e discórdia do que em consenso, talvez seja por que, conforme Arendt (2004), todos os processos históricos e seus significados só aparecem quando terminam, só são revelados através de um olhar retrospectivo.

Se a modernidade é caracterizada pelas certezas epistêmicas, pelas metanarrativas, por limites fixos para o conhecimento acadêmico, pelo uso da razão instrumental, da crítica, do conhecimento como possibilidade de transformação, pela crença na ciência, na liberdade e na autonomia, pelo domínio da natureza, por uma distinção entre baixa e alta cultura, pela percepção da história como processo unidirecional e como progresso; a contemporaneidade está se constituindo em referência à descrença a certos elementos da modernidade e a resignificação de outros. Descrença nas metanarrativas, no conhecimento baseado em princípios únicos, na totalidade e na visão linear da história, negação da individualidade e das cosmovisões, valorização da cultura de massa, popular e da arte folclórica, busca do espaço narrativo, plural, fluído.

Consciência da turbulência da vida, da complexidade e do caos, visão de conjunto, realização da autocrítica, do diálogo, da convivência, da solidariedade, da fraternidade, ao mesmo tempo, que se exacerba a crise dos fundamentos éticos e procura-se dar-lhe “novas fontes, novas energias e de regenerá-lo no circuito de religação indivíduo/espécie/sociedade” (MORIN, 2005:30). Instabilidade, efemeridade, transitoriedade e consumismo de identidades e relações, “a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível (BAUMAN, 1998:32). Valorização do concreto, da experiência e do sensível, das histórias cotidianas, da descrição, da intuição e da metáfora, transformações na relação entre “sujeito” e “objeto” que configuram, na ausência de melhor expressão, a denominada, pós-modernidade (MAFFESOLI, 2005a), como uma “colcha de retalhos, (...) feita de um conjunto de elementos totalmente diversos que estabelecem entre si interações constantes feitas de agressividade ou

de amabilidade, de amor ou de ódio, mas que não deixam de construir uma solidariedade específica (...)” (MAFFESOLI, 1995:15-6).

Quebra das verdades absolutas e percepção da vida como possibilidades na construção de novas subjetividades. Subjetividade entendida como a compreensão do nosso próprio eu. Subjetivação que é modelização e controle de comportamentos, sensibilidades, modos de perceber e significar (GUATTARI, 1999), é ordenação de condutas e de suas possibilidades e probabilidades, ou seja, é exercício de poder, mas que não existe “sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995:248). Subjetivação que, embora plural e pulverizada pelo mundo global, é reassumida conforme contextos geográficos, sociais e culturais específicos.

Talvez a atual relativização/contextualização das verdades contribua na intensificação da experiência de uma subjetividade privatizada, característica da constituição do sujeito moderno, manifestada pela individualização ao priorizar a liberdade, mas que resulta no esfacelamento das habilidades de sociabilidades (BAUMAN, 2004) e na corrosão e lenta desintegração da cidadania (BAUMAN, 2001). Homens e mulheres contemporâneos marcados por um estilo de vida consumista que reifica as relações humanas. Sendo o mesmo dizer que, “laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos outros objetos de consumo” (BAUMAN, 2001:187).

Outra, porém, parece ser a análise de Maffesoli (1995), ao dizer que a pós-modernidade expressa uma nova maneira de estar-junto, um sentimento de pertença intensificado, que proporciona uma reorganização das relações sociais e da vida cotidiana, sendo caracterizadas pelo hedonismo, presenteísmo, estético, místico – o estilo da época. É um desejo de estar junto que constitui as variadas agregações sociais (MAFFESOLI, 2005b) e a busca por comunidade. Mas, os laços estabelecidos nas tribos contemporâneas derivam de processos de auto-identificação, norteados por gostos e escolhas individuais. A fidelidade aos grupos de pertença, que existem mais como conceitos do que como corpos sociais integrados, não perduram a sedução e ao poder de atração. “Sua existência é transitória, em fluxo contínuo” (BAUMAN, 1999:263).

Se os vínculos estabelecidos são governados pelo mercado, avaliados pela dicotomia satisfação ou não satisfação dos desejos individuais, os sentidos e as relações educativas também se transmudam neste contexto de efemeridade e transitoriedade das interações sociais. Ainda que se tenha um discurso de busca de relações educativas baseadas na

solidariedade, na amorosidade, na afetividade, na cooperação as vivências cotidianas em sala de aula são, muitas vezes, reveladoras das dissonâncias destas experiências com os discursos teóricos e a própria fala de sujeitos envolvidos neste processo.

A proximidade do que se deseja enquanto relação educativa ideal com a percepção atual dessa interação, pelo grupo discente pesquisado, expressa não a realização do ideal, mas a reprodução dos discursos sociais sobre estas relações. Tal reprodução pode ser decorrente de interpretações divergentes de discursos teóricos, os quais não foram compreendidos criticamente e tampouco por meio do diálogo com o contexto histórico e concreto, ilusionando a construção de reflexividade. Entretanto, essa transposição do discurso ideal para a fala dos discentes passa por uma construção social de sentidos, uma produção de subjetividades, que enquadram a variabilidade, a dinamicidade e especificidade das relações educativas dentro de comportamentos, imagens, percepções socialmente desejados.

Com efeito, somos efeito de composição de acordo com o contexto sócio-cultural no qual nos encontramos: “(...) a existência é determinada pelo sentido do coletivo” (MAFFESOLI, 1995:65). A cultura limita a vida individual ao mesmo tempo em que permite a sua existência. A “cultura submete o indivíduo e, ao mesmo tempo, o autonomiza” (MORIN, 2003:166). A autonomia, a singularização, a originalidade dos sujeitos não se desprende de um fundo cultural coletivo. “O ser individual só pode realizar-se como indivíduo numa cultura, mas, dentro de uma cultura, permanece inacabado, pois não pode realizar todas as possibilidades dos seus desejos” (MORIN, 2003:170).

Nesse sentido, a atualidade, marcada por uma subjetividade produzida que delimita e possibilita modos de ser, pensar, sentir e perceber, está se constituindo pela incerteza, em que “projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora” (BAUMAN,1998:32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à “futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver” (BAUMAN, 1998:32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos.

Em meio a esta fragmentação, a fluidez, a efemeridade, a instantaneidade da sociedade contemporânea é que se questiona sobre as possibilidades, os limites e as conflitualidades da diversificação de construções e atribuições de sentidos a relação educativa.

As transformações sócio-culturais refletem-se nos objetivos educacionais, nas relações de trabalho, nas convivências cotidianas e na percepção do outro e de si. À escola enquanto

instituição moderna coube a tarefa de reprodução e modulação dos sujeitos dentro de um meio sócio-cultural, ao mesmo tempo, que fornecia elementos e acesso a conhecimentos que possibilitariam a autonomia. A crença em uma previsibilidade e de que a manutenção e o progresso da sociedade só ocorrem pelos sujeitos, fez com que a escola e a educação fossem privilegiadas como lugar de transmissão de modelos e valores que garantiriam a evolução da sociedade. Além disso, esta escolarização ainda serviu como um meio de prevenção da rebeldia ao sistema social. A “escola para todos” suprimia diferenças, modelando no sentido de uma condição social, com o objetivo de evitar a desorganização social.

Contudo, novas percepções, novas práxis, novas sensibilizações permeiam nossa vida cotidiana em que se questionam quais os sentidos da educação, da escola, do professor. E, embora Santos (1997) afirme que as instituições encontram-se aquém das transformações sociais é preciso dar atenção às novas socializações e modos de vida e pensar a educação inserida nesse processo. É preciso descrever a realidade, a vida comum, o cotidiano; enraizar-se no ordinário, perceber quais são as emoções que fecundam as ações, os sentimentos que nos movimentam.

Se contemporaneamente, o professor e o aluno se encontram envoltos num universo que funciona na lógica capitalista de exclusão do outro e na primazia de vivências individuais, em que “a existência, portanto, tem sido marcada por um profundo processo de dilaceração da consciência da importância/necessidade do outro para a construção do eu” (BITTAR, 2004:6), ou se vivemos inseridos em relações embasadas na afetividade, na emocionalidade e na cooperação são questões que devem ser analisadas para a compreensão das relações educativas.

As modificações dos processos sociais atingem a pedagogia, que é portadora destas questões, ou seja, ilustra problemas e tensões de nossa época, reeditando dentro da escola tipos de relações que são exercidas, construídas, vivenciadas socialmente. O campo da pedagogia constitui-se pelas interações concretas entre professor e aluno, isto é, o trabalho pedagógico é marcado por interações humanas, constituídas pelas relações normativas, afetivas, simbólicas e até mesmo de poder.

As relações construídas no cotidiano escolar, que interferem no próprio processo de aprendizagem, extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que aquele concebe e que embasa a relação que estabelece com o educador. “(...) ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. (...) só se pode ensinar a alguém que aceita aprender (...)”

(CHARLOT, 2005:76). O trabalho docente se faz com e sobre os outros, se amarra ao grupo de alunos pelo qual se realiza, na medida, em que depende das competências e das atitudes destes (TARDIF, 2005).

Maiores identificações ou afinidades sempre podem permear as interações educativas, como qualquer outro tipo de relação humana, mas é preciso refletir sobre quais emoções embasam nossas ações, como diria Maturana (2002). Dessa forma, compreender os sujeitos discentes por meio da produção de sentidos próprios, é compreendê-los nos seus múltiplos âmbitos de expressão e ação. É compreender a percepção do outro sobre ele mesmo e sobre os outros. Concepção que atravessa as vivências educacionais possibilitando e delimitando modos de atuação e constituição de relações no espaço escolar. Além disso, é compreender o motivo que torna educandos tão diferentes na satisfação em aprender.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BITTAR, Eduardo C. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Manoele, 2004

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. RJ: Forense Universitária, 1995.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

_____. **Elogio da razão sensível**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **No fundo das aparências**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005b.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PELBART, Peter Pál. **Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. SP: Iluminuras, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. *A aceleração contemporânea tempo mundo e espaço mundo*. In:

DALBOR, Ladislau; IANNI, Otávio & REZENDE, Paulo Edgar. **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

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

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A busca de si: diálogo sobre o sujeito**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.