

## SENTIDOS SUBJETIVOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO<sup>1</sup>

STANGHERLIM, Roberta – IPF - < [robertastan@paulofreire.org](mailto:robertastan@paulofreire.org) >

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a relevância da discussão acerca do tema: “Subjetividade e Relação Professor-Aluno”. Com base no conceito de sentido subjetivo proposto por Fernando González Rey e na concepção de educação de Paulo Freire são levantados possíveis indicadores da constituição de sentidos subjetivos configurados na relação professor-aluno.

**Palavras-Chave:** relação professor-aluno; subjetividade; formação de professores.

### Abstract

This article intends to reflect on the relevance of the discussion towards “Subjectivity and the Professor-Student Relation”. Based on the conception of subjective meaning proposed by Fernando González Rey and on the Paulo Freire educational conception, possible indicators for the constitution of subjective meanings about professor-student relation are brought up.

**Keywords:** professor-student relation, subjectivity, formation of professors.

### Introdução

No trecho a seguir, destaco um dos depoimentos de Paulo Freire escrito em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Faço isso com pelo menos duas intenções: sinalizar a concepção de sujeito e de educação que permeará o desenvolvimento deste texto; e convidar o leitor para junto comigo começar a “puxar o fio do novelo”, ou seja, a levantar possíveis indicadores de *sentidos subjetivos* na relação professor-aluno. Assim, espero que o pensamento do autor nos sensibilize para o início da reflexão que se pretende fazer a respeito do tema: “Subjetividade e Relação Professor-Aluno.”

*“O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto estava sendo errado não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido*

---

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado pela 1ª. vez na Revista de Educação AEC, ano 35, no. 139 abril/junho de 2006, pp. 51-59.

*testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...” (1996, p. 43)*

A partir desse relato penso nas experiências vivenciadas por mim, tanto como aluna, quanto como professora e nos sentimentos e emoções (alegria/tristeza, expectativa/frustração, satisfação/decepção) que foram e são mobilizados ao protagonizar tais papéis. Gestos, pensamentos, palavras, atitudes, ações, enfim, fenômenos complexos caracterizados por processos de ordem bio-psico-social e que, por serem próprios dos seres humanos, acabam sendo responsáveis pela constituição de sentidos subjetivos produzidos por cada um de nós nas relações que estabelecemos em diferentes dimensões de nossa vida — familiar, educacional, profissional e de lazer, por exemplo.

Compreender a produção de *sentidos subjetivos* na relação professor-aluno — por meio de sentimentos, pensamentos e ações que integram a educação escolar, além, é claro de experiências vivenciadas nas outras dimensões da vida — é, ao meu ver, fundamental para ampliar a discussão a respeito de concepções acerca do ensinar e do aprender, bem como daquilo que se pratica na escola.

Para tanto, fundamento-me na *Teoria da Subjetividade*<sup>2</sup> proposta pelo psicólogo e pesquisador Fernando González Rey, o qual apoia-se nos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Complexidade, respectivamente, Vygotsky e Morin, para apontar novas perspectivas quanto ao entendimento do *sujeito* e da *subjetividade* na sociedade contemporânea. Para dialogar com os seus escritos, utilizo também as contribuições de Albertina Mitjans Martínez, pesquisadora e colaboradora em alguns dos trabalhos do autor.

### **Teoria da Subjetividade e o Conceito de Sentido Subjetivo: algumas considerações...**

A *subjetividade*, definida por Rey, possui caráter multidimensional, recursivo e contraditório, tanto na dimensão individual, quanto na social. Segundo Martínez (2005), a partir deste conceito, não se pode pressupor que a subjetividade seja constituída de

---

<sup>2</sup> Conforme Martínez (2005, p.15), a *subjetividade*, definida por Rey, tanto pode expressar-se como teoria por meio da articulação de um conjunto de categorias (subjetividade, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo), quanto pode ser considerada como uma “*categoria central em relação à qual se articulam todas as outras*”. Neste texto, destaco o conceito de sentido subjetivo como uma possibilidade de categoria de análise da “Relação Professor-Aluno”.

significados e sentidos correspondentes a quaisquer fenômenos psicológicos, como os que dependem apenas de mecanismos reflexos tal qual, por exemplo, a atenção involuntária ou a sensação de dor.

Para Rey (2003), os conteúdos referentes aos sentimentos e pensamentos relacionados às práticas do sujeito são elementos de *sentido subjetivo*<sup>3</sup> constituídos nas diversas experiências da vida social. O autor conceitua, portanto, *sentido subjetivo* como um sistema complexo e dinâmico que possibilita compreender a *subjetividade* integrada a processos cognitivos, emocionais e a espaços sociais nos quais as pessoas estão inseridas. Quando os elementos de sentido de diferentes experiências da vida do indivíduo emergem diante do desenvolvimento de uma determinada atividade praticada por ele e se integram surge o que Rey denomina de *configurações subjetivas*.

Nessa perspectiva, a análise que se pretende empreender aqui parte do pressuposto de que a relação professor-aluno é constituída simultaneamente de diversas *configurações de sentidos subjetivos* produzidas por seus protagonistas nas relações estabelecidas nos espaços sociais nos quais estão inseridos. Entende-se que os protagonistas dessa relação não se restringem aos professores e aos alunos, mas todos os envolvidos nas dimensões dos processos subjetivos que compõem a educação escolar — diretores; equipe técnico-pedagógica; agentes escolares; supervisores; secretários de educação; familiares e moradores da comunidade local. Todos são protagonistas das mais diversas manifestações de sentimentos, de emoções, de crenças, de valores, de concepções, as quais se expressam por meio de gestos, verbalizações, atitudes e ações que vão se constituindo nas configurações de sentidos subjetivos da relação professor-aluno.

Com base nos conceitos de *sentido* e de *situação social do desenvolvimento* elaborados por Vygotsky, Rey declara que a formação social da psique humana é processo de *produção de sentidos* e não mera interiorização das condições externas do meio sócio-histórico no qual o indivíduo vive:

*“a subjetividade não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”[...] não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da*

---

<sup>3</sup> Rey (2003, p.127) define como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Em outra publicação, o autor esclarece que “os processos simbólicos e as emoções produzidos nesses espaços [simbolicamente produzidos pela cultura] são impossíveis de serem compreendidos por processos padronizados e externos ao sistema subjetivo particular em que o sentido é produzido, daí a ênfase em seu caráter subjetivo”. (2005, p. 20-21)

*qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade”. (Rey, 2003, p.78)*

Entender que a *subjetividade* é constituída por significados e sentidos dos indivíduos e dos espaços sociais, os quais são produzidos numa relação que é ao mesmo tempo contraditória e complementar, contribui, conforme escreve Martínez, “no sentido de romper com as dicotomias individual-social, interno–externo, intra-subjetivo–intersubjetivo, articulando dialeticamente ambos os pólos”. (2005, p.15-16)

A teoria proposta por Rey supera a idéia de subjetividade centrada no indivíduo ao apresentar os conceitos de *subjetividade individual* e de *subjetividade social*. Na primeira — subjetividade individual —, “*aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações sociais*” e, a segunda — subjetividade social —, por sua vez, é constituída pelos processos de significado e sentido que caracterizam os espaços sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. O autor ressalta a integração simultaneamente contraditória e recíproca na relação entre ambas. (2003, p.241)

Por isso, a relevância aqui atribuída ao estudo da *subjetividade* e do conceito de *sentido subjetivo* como possibilidade de análise e de compreensão de alguns processos envolvidos na relação professor-aluno, a partir do diálogo a ser estabelecido com o conhecimento já produzido por autores da área da educação.

### **Configurações de Sentidos Subjetivos na Relação Professor-Aluno: possíveis indicadores de sua constituição...**

Considero que um dos possíveis indicadores constituintes dos sentidos subjetivos configurados na relação professor-aluno são as condições de infra-estrutura de que dispõem as instituições escolares. Em minha pesquisa de mestrado, pude constatar que as condições objetivas de trabalho apresentam-se como um dos fatores responsáveis pela constituição do significado e sentido da prática docente no ensino superior de psicologia. Dentre elas, destacam-se a precariedade física das salas de aula; a falta de laboratórios e de recursos audio-visuais; além das políticas salariais propostas.

Paulo Freire, em 1989, ao assumir a secretaria da educação do município de São Paulo, comentava sobre a importância de se discutir a respeito das condições de infraestrutura em que a rede escolar se encontrava. Em seus escritos, analisa:

*“ O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.(1996, p.44-45)*

Os aspectos relacionados às condições concretas de trabalho (in)disponíveis nas instituições educacionais (da educação infantil ao ensino superior) marcadamente contribuem para a formação dos mais diversos sentidos subjetivos. Esses, por sua vez, não são fixos, pois as pessoas e as instituições estão em movimento, modificam-se, (re)constituem novos e diferentes sentidos a cada momento.

Educadores e educadoras da rede ouviram as palavras de Paulo Freire. Alguns não apenas as ouviram como também as escutaram<sup>4</sup>. Todos, ao seu modo, atribuíram-lhes sentidos diversos. Tentarei, a seguir, ilustrar o que quero dizer.

No ano de 2005, como pesquisadora, fui convidada a participar do I Encontro de professores e ex-professores, alunos e ex-alunos promovido pela escola “Mauro Faccio Gonçalves – Zacaria” da rede municipal de São Paulo. Em vários depoimentos — tanto de alunos, quanto de professores — tive a oportunidade de registrar expressões de satisfação e de dignidade pelo fato de participarem de um ambiente escolar em que todos são tratados com respeito e zelam pelo espaço físico no qual circulam. Alguns alunos falavam da importância que atribuíam ao fato de serem reconhecidos pelo corpo docente, equipe técnica e demais funcionários pelo próprio nome.

Além disso, nas falas dos participantes, fazia-se presente aquilo que parece caracterizar o eixo do trabalho pedagógico da escola: organização e iniciativa responsável

---

<sup>4</sup> Para Freire (1996, p.113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”.

da direção junto à equipe pedagógica em assumir projetos educacionais e de formação que têm permitido aos professores e aos alunos aprenderem e se desenvolverem como cidadãos.

Evidentemente que, nos discursos, também foram apontadas situações indicadoras de determinadas práticas ou atitudes incoerentes com a concepção de educação desejada, mas eram reconhecidamente apontamentos de uma crítica necessária ao processo de diálogo democrático estabelecido na escola para que os processos de mudança acontecessem.

Numa outra situação, agora como professora, tive a oportunidade de acompanhar o estágio de observação realizado, por alunos do 1º ano de Pedagogia, em salas de aula do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de São Paulo. A seguir, transcrevo alguns relatos desses alunos<sup>5</sup> :

Claudia: *“tive oportunidade de acompanhar a luta da comunidade para a construção daquela escola e, quando lá cheguei para estagiar, encontrei uma escola recém inaugurada toda depredada. Parece que não há uma preocupação com a formação de valores. Alguns professores passam quase todo o tempo da aula gritando com os alunos. Os alunos entram e saem da sala de aula em diversos momentos, sem se importarem com a presença do professor e com a atividade proposta por ele.”*

Katia: *“a escola parecia bastante organizada em relação aos papéis, quer dizer, a redação do projeto pedagógico estava em ordem, no entanto, na prática, no dia-a-dia, não era nada daquilo. Os projetos eram realizados pelos professores apenas para cumprir as exigências da coordenação e da direção. Na sala de aula, presenciei situações em que o professor ameaçava os alunos. Observei salas sujas, alunos sem material e ouvi muitos palavrões.”*

Julia: *“o Projeto Pedagógico da escola estava arquivado, quer dizer, estava esquecido e quase não foi possível encontrá-lo. Embora a professora fosse atenciosa com os alunos, ela não se preocupava em orientá-los se eles não pedissem ajuda.”*

Junior: *“percebi que muitos alunos da 4ª série não sabiam ler. Fiquei surpreso! Também observei que muitos alunos não perguntam nada para a professora. É como se estivessem “travados”. Em um dos dias que estive na sala, a professora colocou o aluno de joelhos em frente a lousa durante toda a aula. Acredito que essa professora precisa mudar, adotar*

---

<sup>5</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios.

*uma outra postura, ter abertura para o diálogo. Afinal, o professor é uma das principais referências do aluno: seus gestos, comportamentos e atitudes influenciam o aluno”.*

Catarina: *“na sala em que eu estava, a professora gritava demais. Ela dividia a turma em dois grupos: os que tinham facilidade e os que tinham dificuldade. Observei que ela dava mais atenção para o primeiro grupo. Também notei a presença de um aluno com deficiência auditiva, o qual não recebia nenhuma orientação específica por parte da professora.”*

Os registros relatados até o momento podem sinalizar alguns possíveis indicadores constituintes de diferentes configurações de sentidos subjetivos envolvidos na relação professor-aluno ao ensinar e ao aprender. Tais sentidos não são fixos e nem mesmo podem ser considerados passíveis de serem universalizados, uma vez que são constituídos numa determinada realidade escolar e por pessoas singulares com histórias e experiências de vida próprias. No entanto, pode-se destacar como indicadores de sua configuração, alguns aspectos que, de certa forma, têm sido apontados com bastante frequência e pertinência pelos estudiosos da área da educação, dentre eles: o fato de a questão da relação professor-aluno requerer uma análise multifacetada acerca da prática docente, da formação dos profissionais, da gestão educacional, das propostas curriculares e das políticas de profissionalização docente.

Diria, então, que os “fios” que constituem o emaranhado de “novelos” da educação escolar estão sendo (des)velados na relação professor-aluno ao ensinar e ao aprender. Atitudes positivas, gestos de respeito e cuidados com os espaços da escola; assim como, gritos, palavrões, depredações configuram os sentidos subjetivos da relação professor-aluno. Parece-me, então, necessário e fundamental que todos os protagonistas envolvidos na relação professor-aluno exercitem o *diálogo*<sup>6</sup> diante da realidade na qual estão inseridos. Enfim, que ousem, desafiem, apostem e arrisquem-se a atribuir novos e diferentes sentidos subjetivos à relação professor-aluno, pois

*“no cruzamento de relações distintas mas interdependentes, a relação professor aluno parece-nos um núcleo potencialmente aglutinador, por ser aquela que, inclusive, caracteriza o contrato pedagógico. É lícito supor também que é ela um*

---

<sup>6</sup> Conforme Freire (1996, p.136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.”

*dispositivo privilegiado de constituição da escolarização enquanto produção de subjetividade.” (Aquino, 1996, p.15-16)*

Ainda, no papel de professora, fui convidada pela coordenadora do curso a orientar o trabalho de conclusão de curso (TCC) de duas alunas. Fiquei animada com a proposta, pois os temas eram de meu interesse e seria prazeroso realizar leituras e discutir com as alunas as concepções de diferentes autores, fazer opções teóricas, enfim, delinear uma proposta de trabalho para o estudo a ser realizado. Pelo menos era o que eu imaginava. Aceitei o convite.

De outro lado, fiquei apreensiva, pois não conhecia as alunas, nunca havia lecionado para a turma delas. Como seria a nossa relação? Quais eram as expectativas e a disponibilidade delas para a realização do trabalho? A Faculdade concedia ao professor algumas horas para a orientação, mas essas horas não estavam incorporadas no horário das alunas. Combinamos de nos encontrar uma vez por semana, algumas horas antes do início da aula.

Para o primeiro dia, preparei uma atividade na qual pudéssemos nos sentir à vontade para falarmos de nossas expectativas em relação ao trabalho. Eu estava muito entusiasmada e, naquele momento, não fui capaz de compreender o significado e o sentido atribuídos por elas à situação que vivenciavam. Sentimentos de medo e de angústia eram sinônimos de suas expectativas.

Mas, como somos seres inconclusos sempre há tempo de perceber novos caminhos a trilhar. Mais alguns encontros e a sensibilidade foi tomando seu lugar. Sem perder o entusiasmo, fui sendo capaz de realmente escutá-las e compreender concretamente suas aflições. Além do TCC, elas tinham de cumprir as exigências de 12 disciplinas semanais, mais “n” horas de estágio e de participação em eventos científicos-acadêmicos-culturais. Ao mesmo tempo, já atuavam como professoras (em dois períodos), eram mães e suas famílias dependiam de seus salários. Para pagar a Faculdade, uma das alunas ainda trabalhava aos sábados e domingos no “Programa Escola da Família” da Secretaria do Estado de São Paulo.

A partir daí, fui percebendo que os encontros de orientação de TCC poderiam se tornar um espaço de troca de experiências da prática docente, alinhando-as com a leitura de artigos e livros dos autores a serem priorizados de acordo com a temática dos trabalhos.



Foram momentos muito ricos de produção de conhecimento, na medida em que se adquiria segurança para escrever, refletia-se sobre a própria autoria diante do texto que aos poucos ia se constituindo numa monografia. Conseguimos estabelecer um ritmo de trabalho, que ultrapassava os encontros presenciais, pois passamos a nos comunicar também por correio eletrônico.

Entre idas e vindas, momentos de ânimo e de desânimo, fomos construindo nossos sentidos subjetivos na relação orientadora-orientandas, ensinando e aprendendo umas com as outras que a produção do conhecimento está muito além da mera repetição de conteúdos. Descobrimos o prazer de aprender e de ensinar, de pensar sobre temas da educação que nos tocavam e de escrever sobre eles. Também sentimos medo de arriscar, entregando-nos ao desafio de fazer algo diferente do que sempre fizemos. Recuamos, quase desistimos, mas insistimos e entre desabafos, cobranças e apostas que fazíamos a cada encontro (presencial ou virtual) descobríamos e reconhecíamos o nosso potencial e a nossa capacidade de produzir algo novo.

Eis alguns indicadores de sentidos subjetivos configurados numa relação entre orientadora e orientandas, que para trilharem o caminho da descoberta do conhecimento, do ensinar e do aprender, tiveram de assumir e enfrentar seus medos, suas expectativas, suas frustrações, suas alegrias, seus saberes e não-saberes, sua ética e suas condições materiais de sobrevivência.

Considero, portanto, que sentir, pensar e agir de forma diferente ao sempre feito exigem o rompimento com aquilo que é habitual, a superação do desempenho de papéis já previstos e a construção de alternativas possíveis capazes de gerar novos e diferentes sentidos subjetivos na relação professor-aluno nos diversos espaços escolares em que ela acontece.

## **Referências**

AQUINO, Julio Groppa. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In. REY, F. L. G. (org) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, Thomson, 2005.

STANGHERLIM, Roberta. **Significado e Sentido da Prática Docente no Ensino Superior de Psicologia**. São Carlos, 1999. Dissertação de Mestrado. UFSCar.