

Ano 12, Vol XXIII, Número 1, jan-jun, 2019, Pág. 409-424.

Os sentidos na relação professor-aluno e sua influência no processo educacional em uma faculdade pública à luz da fenomenologia heideggeriana.

The senses in the teacher-student relationship and its influence on the educational process in a public faculty in the light of Heidegger's phenomenology.

**Otávio Ferreira Lima Neto
Ewerton Helder Bentes de Castro**

RESUMO

Uma das relações mais fortes no decorrer da vida é a relação entre professor e aluno que começa desde a infância e se tece em inúmeros outros momentos como graduação, pós-graduação, etc. No âmbito da formação superior, esse palco tem características bastante peculiares, posto que durante a caminhada na academia, o futuro profissional que o aluno tanto almeja se dá a partir de suas relações com as figuras mais próximas dessa aspiração: seus professores. Neste contexto, esta investigação se propôs a compreender através do discurso como se dá a relação professor-aluno e como ela influencia no processo educacional de um curso de nível superior a partir da filosofia de Martin Heidegger. É uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu nos preceitos do método fenomenológico, que tem como foco a compreensão do outro naquilo que ele traz em seu discurso. Os colaboradores desta pesquisa foram dez estudantes de graduação na cidade de Manaus. A entrevista áudio-gravada partiu de uma questão norteadora que foram transcritas e analisadas sob o viés da Psicologia Fenomenológico-Existencial. O presente estudo nos mostra que há um abismo grande entre as expectativas e as experiências dos discente em relação à faculdade, e que esse abismo se desdobra na insuficiência da prática docente, na distância e temor da hierarquia e nas relações inautênticas que permeiam a graduação, assim como em relações que se baseiam no respeito e na eticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-aluno, Educação, Formação, Psicologia Fenomenológico-Existencial.

ABSTRACT

One of the strongest relationships in the course of life is the relationship between teacher and student that starts from childhood and is woven into countless other moments such as undergraduate, graduate, etc. In the context of higher education, this stage has very peculiar characteristics, since during the walk in the academy, the professional future that the student so longs for is based on his relations with the figures closest to this aspiration: his teachers. In this context, this research aimed to understand through the discourse how the teacher-student relationship occurs and how it influences the educational process of a higher education course based on the philosophy of Martin Heidegger. It is a qualitative research that has developed in the precepts of the phenomenological method, which focuses on the understanding of the other in what it brings in its discourse. The collaborators of this research were ten undergraduate

students in the city of Manaus. The audio-taped interview was based on a guiding question that was transcribed and analyzed under the bias of Phenomenological-Existential Psychology. The present study shows us that there is a great gap between students' expectations and experiences in relation to the faculty and that this abyss unfolds in the insufficiency of the teaching practice, in the distance and fear of the hierarchy and in the inauthentic relations that permeate the graduation, as well as in relations that are based on respect and ethics.

KEY WORDS: Teacher-student relationship, Education, Training, Phenomenological-Existential Psychology.

INTRODUÇÃO

Falar sobre relações se mostra uma tarefa quase homérica, uma odisseia, pois tal como na obra de Homero, *A Odisseia*, o viajante mesmo tendo um objetivo em vista – o de chegar ao fim de sua jornada e na terra natal – encontra nesse caminho inúmeras surpresas e até situações de quase morte que em determinado ponto até o instilam na desistência e conformação com o cotidiano já posto. Relações são redes complexas.

Uma das relações mais fortes no campo da vida é a relação entre professor e aluno: relação essa que inicia com a infância, nas tarefas de coordenação motora e se tece em inúmeras manifestações no decorrer da vida – faculdades, especializações, capacitações. O palco em que se dá essa dança, essa relação, é o processo educacional. Bicudo (2011) nos trazem possíveis significados para Educação:

É uma palavra composta pelo verbo educar acrescido do sufixo *cão*, que carrega o sentido de processo em movimento de acontecer. Entretanto, a etimologia dessa palavra revela ambiguidades de sentidos. Vem do latim *educō-educi-eductum-educere* com significados de fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar. Também vem do latim *educō-educavi-educatum-educare* com significados de criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar.

Para Kahrmeyer-Mertens (2008) a educação esbarra na sua aparente principal tarefa: ensinar é tomado como a própria educação, o fazer docente. Essa proposição poderia se aprofundar mais no questionamento “*É possível ensinar algo a alguém?*”. Entretanto dela derivariam outras perguntas que dariam mais respostas simplórias que culminariam na redução da atividade docente em apenas instrução: transferência de informações e procedimentos.

Gomes & Castro (2017) nos apontam que a formação do discente é pautada no conhecimento e experiência que o docente lhe transmite. No âmbito superior, a graduação se mostra um ambiente de fundamental importância, pois nesse período o

estudante tem contato não somente com material teórico, mas com exemplos do profissional que lhe serão modelo de prática. Entretanto é necessário que se faça esse processo educacional com seriedade, tempo e dedicação, criando assim futuros profissionais críticos que pensem o futuro da profissão do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação (2009) em diversos incisos nos apontam o quanto a relação é de fundamental importância no processo de formação do futuro profissional: que deve ter “respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas” e que “os profissionais devem ser acessíveis”. Em questões relacionadas à educação e formação dos futuros profissionais, deve haver “compromisso com sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais”. No artigo 8º inciso X sobre as competências do profissional, é afirmado que se exige que este deve “relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais *requeridos* na sua atuação profissional” (grifo nosso). O fazer na área tem como solo próprio e unicamente propício para seu florescer, a relação, e isso bem mais que em outras áreas de atuação.

Martin Heidegger não é considerado um autor em educação. Entretanto, suas ideias vêm sendo utilizadas para propostas de uma pedagogia da educação conforme aponta Kahrmeier-Mertens (2008). Citando o livro “*O que é uma coisa?*” do Filósofo da Floresta Negra, ele aponta uma consideração etimológica que amplia um sentido da palavra matemática; sentido esse que dá título a este trabalho. Trazendo a origem etimológica de “matemático”, Heidegger aponta para os termos “*ta mathemata*”, “*manthanoein*”, “*mathesis*” que apontam o sentido de “lição”, “ir à uma lição”. É um engajamento em aprender, um processo e não uma totalidade. Isso remete ao lema do Liceu de Platão: “Afastem-se daqui quem não souber matemática”, que pode ser traduzido como “afaste-se daqui quem não sabe aprender”. A educação é vista como um modo de aprender e apropriar-se. É um eterno aprendizado. Se há um lugar do professor é sempre vago, pois ele sempre está aprendendo.

Em Heidegger, além do interesse nesse olhar possível sobre como seria o processo educacional, nos interessa de igual modo para esta investigação a análise ontológica do filósofo, em que nos aponta o *Dasein* (ser-aí), o ser-lançado no mundo, como possibilidade e sendo a partir de suas relações com o mundo em três esferas simultâneas: o mundo circundante, o mundo pessoal e o mundo das relações. Partindo

desse ponto, em vista da existência se revelar como essência dessa pre-sença (ser-aí, *dasein*), sua análise somente se dá partir desse mundo de relações, pois, “o indivíduo se percebe enquanto humano nas relações que estabelece, *reconhecendo-se a partir* de seus semelhantes” (CASTRO, 2017, grifo nosso). Se des-vela, então, o aspecto do Cuidado (*sorge*, cura), que é o modo como procedemos em relação aos entes que nos envolvem no mundo; modo esse que, como a luz atravessando o cristal, se desdobra em múltiplas possibilidades de diversos matizes. Contudo, há de se afirmar que, este modo, não deve ser reduzido a uma valoração negativa ou positiva, de certo/errado, bom/ruim, pois é ontológico, é ser-no-mundo (TAVARES, 2015). Em verdade, cuidar é ser-no-mundo.

Esse artigo visa a compreensão das relações professor-aluno e como essas relações influenciam na formação do futuro profissional da área, e ao trazer os conteúdos das entrevistas, nos permitir ver quais sentidos norteiam essa feitura do processo educacional na graduação e do seu futuro profissional, utilizando nesse caminhar, como uma lamparina que acende uma outra e a tudo ilumina e clareia, a filosofia heideggeriana.

MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa foi realizada sob o viés qualitativo, como pressupõem Castro (2009); Minayo (2011) e Pereira & Castro (2019) trabalha com a fala, com o discurso do participante. Para tanto, foram utilizados os parâmetros do método fenomenológico de pesquisa em Psicologia que intenciona compreender o outro em sua vivência, também a partir de seu discurso.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista fenomenológica áudio-gravada, a partir de uma questão norteadora: **“Como tem sido a relação professor-aluno para você e como isso influencia no seu processo de formação em Psicologia?”**. Foram selecionados 10 discentes entre o 4º e o 12º períodos de um curso superior público, na cidade de Manaus, estado do Amazonas.

No sentido de manter o sigilo dos participantes, lhes foram atribuídos nomes fictícios, a saber: Sol, Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Saturno, Júpiter, Urano, Netuno e Plutão. A proposta foi apresentada e após a aquiescência, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A Análise dos dados ocorreu considerando as orientações contidas nas propostas de Pereira & Castro (2019) a partir da proposta elaborada por Giorgi & Souza (2010), a seguir discriminada:

1º Passo: *Estabelecer o sentido do todo:* após a transcrição, o primeiro, e único, objetivo é apreender o sentido geral do protocolo. Nesta fase, o investigador pretendeu apenas ler calmamente a transcrição completa da entrevista, onde se colocou na atitude de redução fenomenológica. Não pretendeu focar-se em partes fundamentais, nem colocou hipóteses interpretativas, apenas, teve uma compreensão geral das descrições realizadas pelos participantes. Neste momento, o objetivo principal foi obter um sentido da experiência na sua globalidade.

2º Passo: *Determinação das Partes: Divisão das Unidades de Significado:* o investigador retoma a leitura do protocolo, com um segundo objetivo: dividi-lo em partes mais pequenas. A divisão teve um intuito eminentemente prático. A divisão em partes, denominadas Unidades de Significado, permitiu uma análise mais aprofundada. Como o objetivo foi realizar uma análise psicológica e como a finalidade última da análise foi explicitar significados, usou este tipo de análise como critério de transição de sentido para a constituição das partes (unidades de significado).

3º Passo: *Transformação da Unidades de Significado em Expressões de Caráter Psicológico:* a linguagem cotidiana da atitude natural dos participantes sofreu transformação. A partir da aplicabilidade da redução fenomenológica-psicológica e da análise eidética, a linguagem de senso comum foi transformada em expressões que têm como intuito clarificar e explicitar o significado psicológico das descrições dadas pelos participantes. O objetivo do método é selecionar e articular o sentido psicológico da vivência dos participantes em relação ao objeto da investigação. Mantendo a linguagem descritiva, o investigador foi capaz de expressar e trazer à luz significados psicológicos, que estão implícitos nas descrições originais dos participantes. Nesse momento, consolidou-se a inter-relação entre as partes e o todo e, diante disso, sobressai como instrumento metodológico.

4º Passo: *Determinação da Estrutura Geral de Significados Psicológicos:* o pesquisador, fazendo uso da variação livre imaginativa, transformou as unidades de significado em uma estrutura descritiva geral. A descrição dos sentidos mais invariantes, denominados constituintes essenciais da experiência, contidos nas unidades

de significado, assim como das relações que existem entre estes últimos, resultou na elaboração de uma estrutura geral. O importante é que a estrutura resultante expressou a rede essencial das relações entre as partes, de modo a que o significado psicológico total sobressaiu. O passo final do método envolveu uma síntese das unidades de significado psicológico, ou seja, foram transformadas em Categorias de Análise.

Assim, buscou-se a convergência das unidades significativas numa afirmação sobre a experiência dos participantes, de forma a constituir as categorias temáticas que expressam o que sentem os entrevistados à respeito de suas relações com os professores e como estas influenciaram no seu processo educacional em Psicologia.

Após a análise individual das transcrições buscou-se as convergências ou as invariantes, o aspecto comum que permanecerá em todas as transcrições das entrevistas, construindo as categorias de análise. Este procedimento foi o mesmo em todas as transcrições das entrevistas realizadas. Divergências e idiosincrasias foram levadas em conta pela pesquisadora, a fim de entender o fenômeno em toda a sua complexidade (CASTRO, 2009; PEREIRA & CASTRO, 2019).

Para a efetivação da análise de dados, deu-se conta que uma das propostas existentes para a compreensão, no sentido fenomenológico, do real, é a identificação neste do seu caráter de fenomênico e não de empírico. A partir daí, para entender o discurso dos participantes da pesquisa pensou-se o processo a partir da Fenomenologia Existencial. Partir para a análise numa perspectiva fenomenológico-existencial consiste, dentre outras coisas, em um remeter-se a uma análise do existir na dimensão ontológica conforme a analítica da existência. Assim, foram utilizados autores como Castro (2017), Heidegger (2013) e Forghieri (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir deste momento, explicitaremos as categorias de análise elaboradas a partir das Unidades de Significado.

1. *Adentrei na academia: as expectativas e as perspectivas*

A caminhada na academia tem início. E, com ela, uma série de perspectivas, de sonhos por estar entrando em um curso que gostaria de fazer. Entretanto, o que poderia ser considerado como algo prazeroso de ser vivido contém uma experiência que,

segundo os participantes, deixa muito a desejar pela forma como as disciplinas são vivenciadas.

E aí, quando eu entrei aqui a noção que eu tinha de [...] era muito limitada, era um estereótipo mesmo, de certa forma. E quando eu entrei na área, eu descobri outra área, sabe, outras discussões vieram à tona eh...quando eu comecei a estudar [...] Eu sempre tenho logo quando começa uma matéria, sempre tenho uma impressão assim: “*Será que eu vou gostar desse professor. Tomara que ele seja bom e tal. Que seja uma boa aula*”. (**Netuno**)

[...] Logo que eu entrei no curso, eu... Eu tinha uma ideia, assim, que os profissionais conseguiam conversar e se entender. Que era sempre assim. Que isso era uma regra. E aí, logo que eu entrei, o coordenador era o X., e assim, eu vi ele muito perdido. E parecia, assim, era muito claro pra mim o quanto ele não conversava com os outros professores e o quanto os outros professores tinham uma certa barreira com ele. [...] E isso pra mim acho que foi o choque inicial, assim, de relação professor-aluno, porque eu tinha uma expectativa muito alta de “nossa, tô na universidade, vai ser tudo perfeito” (**Merúrio**)

E, no meu segundo período, teve um professor específico, que ele tinha uma dinâmica diferente e tal, e aí ninguém entendia muito bem. Eu, tinha uma expectativa diferente em relação a ele, eu esperava que ele passasse mais conteúdo, então eu não entendia a forma como ele falava, a forma como ele se expressava e tal (**Vênus**)

Heidegger (2013) referindo-se ao ser humano, o denomina *Dasein* – o Ser-Aí -. Ou seja, o ser mergulhado no mundo, que faz parte do mundo, cujo cotidiano é imerso nas mais variadas situações, algumas prazerosas, outras não. Dentre as primeiras está o fato de adentrar a Universidade; na segunda, o dia a dia em sala de aula, que toma uma dimensão até então não pensada por cada aluno. E, nesse momento, a insegurança é algo presente nos discursos.

Ser-no-mundo (*Dasein*) é se sentir lançado no mundo, é vivenciar a facticidade – situações surpresa que te tiram do teu próprio chão, tornando-te inseguro diante do que se lhe está acontecendo. Ora, como apontam Castro (2017) e Pereira & Castro (2019) é o ser lançado em um mundo sem que lhe seja propiciada a possibilidade de escolher e assim, o contexto de sala de aula torna-se opressor, torna-se algo difícil de vivenciar, tendo em vista que, ao adentrar a faculdade, os sonhos são muitos, os desejos por uma formação superior são imensuráveis, a expectativa em relação aos docentes, são muitas. E, infelizmente, alguns docentes não correspondem às perspectivas discente. Percebe-se, nas falas dos participantes, que essa situação causa sofrimento, causa frustração, levando-os a questionar a possibilidade do que designam como “boa aula”; que o idealizado não seria vivenciado; perceber que o aprendizado não ocorreria, ou seja, o que poderia ser uma vivência autêntica – onde o processo ensino-aprendizagem

corresponderia a um curso superior em toda a sua abrangência - se torna fator de decepção, frustração, desmotivação.

2. E no processo ensino-aprendizagem: a inautenticidade gerando a inautenticidade.

Um dos aspectos fundamentais na formação de quaisquer áreas é, sem dúvidas, o processo ensino-aprendizagem que, deve ser vivenciado de forma a que a díade professor – aluno seja vivenciada de forma que ambos cresçam com a relação. Entretanto, as falas trouxeram outras questões. E isso é designativo de frustração, de um processo que se destaca por impermanência, conforme mostram as subcategorias a seguir:

2.1 Frustração

A perspectiva inicial de um curso superior que fosse além do predito, além do normatizado, torna-se a pouco e pouco um ambiente que conflagra e constrange, conduzindo a vivência em um mundo onde a incerteza e a angústia passam a ser elementos contínuos.

Se eu pudesse colocar um sentimento nisso, seria frustração, em relação ao que eu esperava quando entrei aqui na Ufam, né? Porque eu sempre fui, eu vim de uma formação do Ensino Médio e do início da faculdade, quando eu estava estudando na outra faculdade, de uma formação muito mais livre, não livre [...] eh [...] de “deixar solto”, né, “se virem” né? mas de que havia alguém pra orientar, né? mas, quem ia construir aquele conhecimento era você. Então, sempre achei muito, muito ruim essa forma que se dá aprendizagem aqui, eu acho que não estimula. Às vezes eu tenho a sensação de que a gente não faz ciência dentro de sala de aula. (**Saturno**).

[...] Então [...] é meio que parece que [...] não [...] não tinham bem um planejamento pra gente. A gente sente que, pelo menos eu sinto que, vai ser tudo jogado agora nesse perí [...] nesse [...] nesse último mês e os professores parece que também já estão cansados e só querem terminar [...] terminar logo o ano pra vir [...] pra virem as férias. (**Júpiter**)

[...] por exemplo, eu via o jeito que alguns professores eram com a gente: de não passar conteúdo direito, até a forma de tratar como se fosse super superior [...] a gente, como se, sei lá, tivesse sempre na defensiva em relação aos alunos, como se o aluno fosse fazer sempre algo errado. Então, quando eu via um professor dessa forma, eu acho que isso influenciava na disciplina pra mim, porque [...] eu não queria ir pra aula, eu queria ficar em casa, achava que era inútil ir, que não ia fazer diferença, que o professor não dava assunto e que ele ainda era, assim, ruim com os alunos *entre aspas*. Então, acho que isso influencia dessa forma. (**Plutão**)

[...] tem um professor que eu considero que eu me dedico bastante às aulas dele e tudo [...] eh [...] estudo e tal, consigo tirar notas excelentes, é uma matéria que eu gosto muito, e [...] assim, tipo, eu vejo que ele não reconhece isso, entendeu? Se eu vou fazer [...] tirar alguma dúvida com ele, não me trata muito bem, eu entendo também que, porquê né, talvez seja porque, ele seja assim mesmo, não sei. (**Terra**)

2.2 O processo ensino-aprendizagem em si mesmo: avaliando o processo.

A imersão na academia provoca no aluno uma série de percepções acerca do processo ensino-aprendizagem. Percebem as dicotomias nas vivências, dentre elas a agressividade dos alunos em relação ao professor que, por sua vez, não respondeu de forma a que a aprendizagem pudesse ser vivenciada de modo positivo para docente e discente. Como se percebe na fala a seguir:

[...] Teve um outro professor, que foi o Y., ele tinha acabado de terminar o mestrado, e aconteceu uma situação parecida: ele tinha uma didática diferente, ele gostava de outros métodos de avaliação, ele não era muito de fazer chamada, ele passava um trabalho e deixava o prazo livre... E aí, as pessoas se incomodaram com isso, e [...] Só que, aí que foi a merda, que a turma não se reuniu pra conversar com ele. Algumas pessoas, no momento que ele entrou pra dar aula, começaram a falar. E eu lembro que eu tava do lado de fora, e quando eu botei a cara na janela pra entrar, eu vi alguém falando assim: levantando o braço, gesticulando, falando alto e eu fiquei [...] E ele [...] Ele [...] Assim, no começo, acuado. E foi a segunda sensação escrota pra cacete, desse período, que foi [...] Cara [...] Assim [...] Quebrou totalmente. Quebrou e depois disso, ele mudou, ele transformou a didática dele e eu considerei que foi muito negativo. Ele passou a colocar prazos, ele começou a fazer prova, começou a passar um monte de trabalho e quando ele chegava, era como ele não queria tá aqui, simplesmente. Ele não queria tá aqui e a gente não queria tá aqui (**Vênus**)

Outro fator observado por um dos participantes foi o fato de que alguns docentes têm uma postura metodológica “engessada”, ou seja, não conseguem ir além do que estão acostumados a viver. E, também a concepção de que um bom professor é aquele que consegue manter “contato” com a turma:

[...] A parte mais conflitiva [...] a parte mais conflitiva, é aquela que eu acho que todo aluno sabe, que é tipo, você encontrar um professor com uma metodologia engessada, que ele não consegue dialogar. Eu percebo que tipo, a escala, o espectro do bom professor pro espectro do professor ruim, ela é o mesmo espectro do quanto que esse professor consegue manter um contato bom com a turma, sabe? (**Marte**)

Contudo, o contrário também é expresso, a possibilidade de aprendizagem:

[...] Eu preferi escolher alguém que eu vi que era aberto. E com ele eu aprendi muito e não me arrependo. Com ele aprendi muito, aprendi essa coisa do pôr-se para fora, do [...] De você tá [...] A partir do momento que você tá aberto as outras pessoas, é um risco, mas que você aprende tanto! (**Mercúrio**) Então, são professores que são [...] que trabalham na base da empatia na verdade, aí, eu acho que é isso que eu chamo dessa flexibilidade, pô, de ver

que eu também tenho, mas eu tô ali, eu tô buscando como aluno e eu vejo muitos amigos meus que não tão nem aí, que tipo “ah, puff, o professor vai esquecer”. Não! Eu acho que tem que ser uma via de mão dupla (**Sol**)

2.3 – Não sou educador, apenas ministro aula.

Um dos aspectos prontamente observados e que causa bastante angústia nos alunos é o fato de que a formação docente deixa a desejar no quesito pedagógico. É o que um dos participantes caracteriza como “problema metodológico”, haja vista que, o processo ensino-aprendizagem fica comprometido:

[...] E aqueles que não conseguem, por uma questão metodológica, por [...] porque eu acho que nosso curso, tem um problema particular: os professores, eles não são professores de formação. Eles não são licenciados, né, não tem formação pedagógica pra dar aula. Então eles requerem, eles precisam de um aparato metodológico que eles não têm. Eles não são professores. E às vezes esse problema metodológico é que causa essa falta dessa ponte, entendeu? (**Urano**)

E ainda mergulhando a questão pedagógica em si mesmo, o questionamento em sala de aula parece não apresentar um resultado satisfatório, uma vez que, ao final, a “verdade final” é a da docente:

[...] Eu lembro de uma colega que [...] que [...] que disse que questionou, começou a trazer questões, não lembro qual era a matéria, se era P. S., alguma coisa nesse sentido [...] eh [...] em que ela começou a questionar algumas coisas que a professora colocava assim, naquela teoria e a aula não terminava até que aquela professora fechasse a ideia que ela acreditava, né? (**Saturno**).

2.4 – Hierarquia ou qual pavão tem a melhor cauda: e o outro inexistente enquanto discente

O processo ensino-aprendizagem recebe ingerência direta da postura de alguns docentes que agridem, que lançam o discente a se sentir diminuído, gerando sofrimento, angústia nesse ser que aí está, enquanto discente, em busca de vivenciar uma formação que prime pelo respeito, pela eticidade, pelo crescimento. E, muitas vezes, segundo os discentes, não foi o que ocorreu, como podemos perceber nos discursos a seguir:

O terceiro [...] o terceiro, o segundo, o terceiro, o quarto [...] também eu acho que [...] se eu tive algum problema com professor, na sala, eu fiquei calada [...] eh [...]o que influenciou em relação a isso, é [...] era que por exemplo, eu via o jeito que alguns professores eram com a gente: de não passar conteúdo direito, até a forma de tratar como se fosse super superior [...] a gente, como se, sei lá, tivesse sempre na defensiva em relação aos alunos, como se o aluno fosse fazer sempre algo errado. (**Plutão**)

[...] Acho que é tipo, uma coisa fundamental pra gente se olhar, porque, putz, adoce muita gente! Eu acho que isso é muito importante frisar, eu acho que relação professor-aluno adoce muita gente na instituição. Eu acho, eu vejo,

assim, não só tipo, aqui no curso, mas em outras áreas também, uma coisa tipo [...] porque no final das contas a relação humana é uma relação de poder inevitavelmente e isso pra se tornar uma coisa violenta, eu acho que é [...] um passo, sabe? (**Marte**)

[...] eu acho que na Universidade existe uma hierarquia muito grande, às vezes os alunos não se sentem confortáveis [...] eh [...] às vezes os professores trabalham demais e eu acho que não existe um apoio mútuo, existem muitas diferenças, muitas incompatibilidades [...] eh [...] os egos de alguns professores são enormes, isso dificulta muito a relação, porque às vezes a gente quer oferecer, sugerir alguma coisa, ou a gente acha tem que ser feita de uma forma diferente e a gente vai, conversa com esse professor e ele fala: “*ah eu sou doutor, eu sou isso, quem é você pra me falar*” [...] então, assim, existe uma hierarquia, existe [...] eh [...] só que assim, a gente tá no mesmo lugar, sabe? A gente tá na mesma posição. A gente vai sair dali, vai ser profissional, tem mesmo uma comunidade, sabe? (**Netuno**)

Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2013) revela que ser-no-mundo é vivenciar as mais variadas situações que ocorrem em nosso cotidiano sob a forma de ocupação, ou seja, eu me dedico a tentar resolver as coisas da melhor forma possível de modo que me perceba cada vez mais capaz, e assim, me aproprie de mim mesmo e da minha condição de existente, me caracterizando como um ser de devir, de possibilidades.

Esse ocupar-me de desincumbir de existir está diretamente relacionado ao que Heidegger (2013, p.189) ressalta que “a presença é sua abertura”. Considerando ainda as palavras do filósofo, esta abertura para o mundo só é concretizada por estarmos facticamente situados no mundo e diante dos outros. Assim, os alunos trazem em seus discursos, a atitude de docentes que viabilizam o aprendizado, propiciam o querer ir além do que é ministrado em sala de aula, facultando, assim, a possibilidade do crescimento.

Vale lembrar que o ocupar-se pode se dar sob um aspecto que não propriamente o anterior, mas no sentido de a partir da minha atitude que discrimina, que utiliza do autoritarismo e, assim, promovo a insegurança, a tristeza, a frustração nesse outro, o me fazer dessa forma, é inautêntico, pois não concebo o outro em sua totalidade, não o percebo enquanto ser-de-possibilidades, e assim eu o frustro, angustio, enfim, vejo esse outro (o aluno) apenas como uma peça na engrenagem, um utensílio. Conforme o que Heidegger (2013) assinala, trata-se de ver o outro apenas como alguém que posso manipular, caracterizando a inautenticidade nessa relação.

Considerando o que os participantes trouxeram, percebe-se que o autoritarismo, a não-compreensão, a não-valorização discente refletem uma relação que poderia ser

saudável, contudo, há dor, sofrimento, menos-valia, manutenção de um *status quo* que agride, menosprezo, insatisfação. É o que Heidegger (2013) compreende como a ruína do Ser-Aí, este se perde diante das situações que se lhe ocorrem cotidianamente.

Nesta acepção, nos vem a mente a propositura de Selbach, Turella, Rossi, Paniz, Zucco, Caregnat, Peruzzo, Meneghel & Marchett (2010, p. 96)

Todo professor é em essência, um educador, é um arquiteto do amanhã que, se se recusar a ajudar o aluno na identificação de valores, está deixando de cumprir sua razão ética ao ensinar.

3. *Relação professor-aluno: o olhar do discente*

O processo ensino-aprendizagem está embasado na relação entre os dois protagonistas: professor-aluno. Esta díade, tem como objetivo a construção de ambos, uma vez que, ambos protagonizam a formação. Entretanto, os participantes revelaram em seus discursos algo que vai além do ser considerado protagonista. Pelo contrário, trouxeram aspectos que poderíamos considerar como deturpadores da relação aí existente.

Seja inferiorizando esse aluno:

[...] E aí já aconteceu outras formas de alguns professores chegarem assim: *cara cê vem de chinelo – não comigo, mas de amigos meus, tipo que passaram por isso – você vem de chinelo pra faculdade, isso é um reflexo do profissional que você vai ser!* [...] tipo, inferiorizando aquela pessoa que vinha de sandália, sabe, então assim [...] eh [...]eu sei que é uma coisa muito pessoal deles, eles carregam os preconceitos deles, as ideias deles e tipo, quem sou eu pra julgar, mas, eu acho que no âmbito profissional isso causa um clima desnecessário tanto pro aluno quanto pro professor; isso faz com que os alunos se afastem dos professores, que os alunos não queiram participar da aula, sabe. (**Netuno**)

Destratando de forma agressiva e com termos nada acadêmicos:

[...] E a gente tinha feito anotação das placas porque a gente fez a entrevista inicial e fez a apresentação [...] fez a história de vida, né? Da pessoa, e levou pra professora e com base na história de vida, a professora falou quais pranchas a gente deveria aplicar. E aí nessa, o papel ficou com a L. e como ela tava nesse momento de confusão e tal, ela perdeu o papel. E aí foi que a gente tentou lembrar de cabeça das pranchas e aí acabou que ficou faltando uma prancha superimportante, que era a prancha da morte, a gente não aplicou. E como eu também não [...] não [...] não fui proativa e não li o manual e tal, então algumas coisas cruciais no manual, que dizia: “ah, essa carta [...] essa coisa não pode faltar”, eu não li, eu li depois. Então se eu tivesse lido antes também, talvez tivesse ajudado. E aí, eu fiquei com um cagaço de chegar com ela e falar que tinha acontecido essa situação. Porque eu fiquei: “puta que pariu, isso vai mexer no trabalho todo, pode ser que eu nem vá chegar a nada”, porque eu esqueci de uma carta, de uma prancha superimportante. E fora isso, fora que o trabalho tava superatrasado, então eu

senti muito medo, e quando a gente foi fazer a supervisão com ela, que a gente cegou lá e aí a gente [...] Eu falando e tal, e aí eu fui falar sobre essa prancha que tinha esquecido. E aí ela olhou nos meus olhos e falou assim: “foi só essa merda que que você fez ou tem mais alguma outra?”. E cara, eu me senti [...] Eu me senti assim: “porra, por que que eu tô aqui, sabe? Por que eu tô fazendo este curso se eu não nasci pra isso, não tem sentido?”. Nossa, foi muito escroto, foi muito [...] Assim [...] e eu tinha explicado a situação, o que tinha acontecido, sabe? Mas foi de uma falta de sensibilidade muito grande, como eu me senti na hora. (**Vênus**)

A concepção discente de que a relação deve ser dialógica:

É isso, acho que é a importância de ter esse diálogo e não ter nenhum tipo de autoridade nem da minha parte, nem da parte deles, assim [...] isso é [...] assim, uma via de mão dupla eu vejo, assim; é com uma dança sabe? Os dois pra dançar não tem que ser [...] eh [...] impondo, na verdade, em cima do outro: nem eu e nem ele, assim. Então, acho que o diálogo serve pra gente [...] é como se fosse um dia mesmo, como uma coisa que fosse clarear. (**Sol**)

Inibir, constranger o aluno em sala de aula:

até mesmo de deixar a gente com medo, sabe: de usar o celular, de [...] sei lá, olhar a hora, com medo do professor chamar a atenção, de constranger na sala de aula, a gente realmente se sente inibido na sala de aula com o professor, o poder que o professor tem de inibir o aluno, sabe?. Isso que eu acho errado, principalmente no nosso curso, um curso que: era pros professores terem uma relação saudável com os alunos – eu não vou falar boa, porque, a gente também não tem que [...] achar que tem tudo que ser lindo, perfeito e maravilhoso – mas, acho que tem que ter um equilíbrio, tem que ser uma relação saudável em que os dois , troquem suas ideias (**Plutão**)
[...]Tipo [...] porque eu fiquei com medo dela, tipo... cagar pra mim. “Cuida da tua vida aí mas vem pra minha aula!”. Eu fiquei com medo que ela agisse mais ou menos dessa maneira (**Mercúrio**)

Contudo, há o discente que percebe diferente essa relação, o não acesso:

[...] Eu vejo muitos professores com muito potencial, que sabem muito, que são incríveis, mas que a gente não tem acesso a eles. E eu acho que o fato de a gente não ter acesso a eles é como se eles soubessem que eles brilham muito e eles colocassem um véu, assim, tipo “não, só os escolhidos vão ter acesso a essa luz”. E eu acho isso muito triste. (**Mercúrio**)

Heidegger (2013) nos aponta outro conceito: *ser-com* o mundo das relações como referenda Forghieri (2011). Castro (2017), Pereira & Castro (2019) amparados na teoria do filósofo da Floresta Negra, compreendem que a existência se dá nas relações que estabelecemos com os outros, considerada a mais fundamental característica do existir humano.

Existir é, originariamente *ser-com-o-outro*, uma relação que deveria ser de reciprocidade, de cuidado. Mas, a que cuidado nos referimos na relação professor-aluno? Ao cuidado de enquanto docente, ser continente, pre-sentificar-se junto a esse outro que, queiramos ou não, estão sob sua tutela. Mas, os discursos não revelam tal reciprocidade em algumas situações. Pelo contrário, o cuidado se estabelece como uma

relação de poder, onde o aluno algumas vezes sente-se expropriado de si mesmo diante de determinadas atitudes. Um cuidado que é inautêntico, falho mesmo na essência do termo, um cuidado expresso por Heidegger (2013) como um saltar sobre o outro, impedindo que esse outro cresça, que esse outro consiga perceber a dimensão de sua própria formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que percorremos nessa jornada, é validado pelo se sentir tocado pelo que vimos e ouvimos. A figura da mandala tem uma importância bem forte no budismo vajrayana ou tibetano. Ela representa o Universo, e nas práticas com deidades, o séquito, o palácio e a terra pura dessa deidade. Ouvir cada um dos relatos fez ter uma visão clara das mandalas de cada um dos entrevistados – seus sentidos e aspirações, suas desventuras e suas superações, seus sonhos e sua trajetória. O mais marcante, entretanto, é que elas se comunicam com a minha mandala – minha vivência na faculdade.

A transcrição se torna um padecimento, pois, cada palavra sendo re-lida, se torna fonte de angústia, desconforto, lágrimas. Mas torna-se também uma fonte inesgotável de empatia e companhia: não, nós também não estamos sós! Não! Vocês também não estão sós! Na nossa frente se derramaram os mais belos sonhos e projetos para a faculdade. Nunca vimos um amor tão forte com uma faculdade. O amor não no sentido de um ideal atual, mas na vivência de uma realidade que sendo cuidado, solicita a cada entrevistado um mergulho nesse ser-estudante-de-psicologia e um empenho em criar e criar-se como faculdade em múltiplas possibilidades: um cuidar da formação.

As relações construídas dentro da graduação em Psicologia se mostram como fatores de importância na formação do futuro profissional. As entrevistas nos apresentam que são relações em que o cuidado é como uma relação de poder na qual o discente, tendo inúmeras expectativas de como haveria de ser esse professor, ao ver deturpações e autoritarismos se sentem angustiados e com incertezas sobre sua formação. Tais relações são percebidas em Heidegger como cuidado inautêntico.

Outro ponto que não podemos deixar de incluir é a constituição das relações sob a forma de diálogo. Para alguns dos participantes, ficou claro que esse diálogo precisa ocorrer, precisa ser vivenciado no cotidiano de sua formação superior.

Entretanto, há discursos que trazem a relação professor-aluno de forma mais agradável, de respeito, de reciprocidade, de amizade, de ajuda mútua. Ou seja, as vivências não se consolidaram sob apenas um viés. O existir cotidiano na faculdade apresenta vicissitudes e prazeres.

Utilizar o método fenomenológico significou poder nos abrir ao discurso do outro. Esse outro se mostra na sua fala. O discurso é pleno em sentidos, pleno em experiências, o que nos levou ao encontro desse outro e de suas concepções acerca da vida, do mundo, de si mesmo.

Assim, torna-se importante ir além em nossas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem que vivenciamos na instituição. É necessário redimensionar os papéis que aí são vivenciados. Faz-se mister ir além, cada um de nós, partícipes que somos dessa pluridimensionalidade chamada formação superior.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani A fenomenologia do cuidar na educação in PEIXOTO, Adão José & HOLANDA, Adriano Furtado *Fenomenologia do cuidado e do cuidar, perspectivas multidisciplinares*. – Curitiba: Juruá, 2011
- CASTRO. Ewerton Helder Bentes de. *A experiência do diagnóstico: o significado no discurso de mães de crianças com câncer à luz da filosofia de Martin Heidegger*. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP, 2009. 182 p.
- CASTRO. Ewerton Helder Bentes de A filosofia de Martin Heidegger in CASTRO. Ewerton Helder Bentes de (org.) *Fenomenologia e Psicologia: A(s) teoria(s) de práticas de pesquisa*. – Curitiba: Appris, 2017 p.17-26
- DREY, Vinícius. & BRUSTOLIN, F. Desafio e Reflexão: O Paradigma da Educação Atual. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., Caxias do Sul, 2012. Anais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- GIORGI, Amedeo & SOUSA, Daniel. *Método fenomenológico de investigação em psicologia*. Lisboa: Fim do século, 2010.
- GOMES, Aline Ferreira & CASTRO. Ewerton Helder Bentes de. A Formação em clínica psicológica infantil: com a palavra, os discente. In CASTRO. Ewerton Helder Bentes de (org.) *Fenomenologia e Psicologia: A(s) teoria(s) de práticas de pesquisa*. – Curitiba: Appris, 2017 p.149-158
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo* 9ª edição Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.
- HOLANDA. Adriano Furtado. Pesquisa Fenomenológica e Psicologia Eidética: Elementos para um Entendimento Metodológico In: BRUNS, M.A.T e HOLANDA, A.F *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica : Reflexões e Perspectivas* – São Paulo: Ômega Editora, 2011

- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger & a Educação* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Pensadores & Educação)
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani *A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos* – 5.ed. – São Paulo : Moraes, 2005
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *O Desafio do Conhecimento*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- PEREIRA, Denis Guimarães & CASTRO. Ewerton Helder Bentes de. O método fenomenológico de pesquisa em Psicologia In: CASTRO. Ewerton Helder Bentes de *Fenomenologia e Psicologia: a(s) teoria(s) e práticas de pesquisa* – Curitiba: Appris, 2017, p. 43-48.
- PEREIRA, Denis Guimarães & CASTRO. Ewerton Helder Bentes de. Psicologia Fenomenológica: o método de pesquisa. In: CASTRO. Ewerton Helder Bentes de. (Org.) *Práticas de pesquisa em Psicologia Fenomenológica* - 1ª ed. – Curitiba : Appris, 2019, p. 15-32.
- SELBACH, Simone; TURELLA, Cátia Elisa; ROSSI, Daniele; PANIZ, Diana; ZUCCO Lilian Vanessa Peruzzo; CAREGNAT, Lucas; PERUZZO, Maicon Douglas; MENEGHEL, Renata e MARCHETT, Virgínia Tomasi. *História e Didática*. Coleção como bem ensinar. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2010.
- TAVARES, Olyver. *Heidegger E A Educação: A (Im)Possibilidade De Uma Pedagogia Do Cuidado*. Disponível em: revistaadmmade.estacio.br/index.php/erevistafacitec/article/view/381. Acesso em 18.11.2017

Recebido: 14/5/2019.

Aceito: 14/6/2019.

Sobre autores e contato

Ewerton Helder Bentes de Castro, Universidade Federal do Amazonas, Docente da graduação e pós-graduação.

E-mail: ewertonhelder@gmail.com

Otávio Ferreira Lima Neto, Universidade Federal do Amazonas

E-mail: otaviofln@icloud.com