

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO REZENDE DOS SANTOS

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA.**

UBERABA-MG

2020

GUSTAVO REZENDE DOS SANTOS

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Vania Maria de Oliveira Vieira

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

UBERABA-MG
2020

ESPAÇO PARA FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Orlando Fernandez Aquino, por me oportunizar o ingresso no universo da pesquisa, em 2013, na condição de aluno de iniciação científica.

À Professora Dr^a. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, pela amizade, afeto, acolhimento e fundamentalmente pelo aprendizado ao longo dos últimos anos, realmente como uma mãe para mim.

À professora Vania Maria de Oliveira Vieira, que me acompanha desde a graduação, orientou-me na iniciação científica e é minha querida companheira nessa empreitada.

À Professora Dr^a. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, pela incansável determinação, pela forma firme e, ao mesmo tempo, terna de ensinar e orientar. Pelo aprendizado imensurável que me proporcionou, pelas conversas ao final de tarde que, por vezes, trouxeram luz para a escuridão das dúvidas.

À Paloma Rodrigues Moreira, pelo companheirismo e incentivo nos momentos difíceis, por nunca permitir que a aspereza da vida me fizesse parar.

À Kamilla Paulina Alves, por acompanhar minha jornada e se tornar uma amiga querida.

Aos amigos do mestrado e do doutorado, que dividiram comigo as alegrias e as dificuldades, que dividiram também as gargalhadas e as lágrimas, não conseguiria prosseguir sem a amizade de vocês, sobretudo às minhas amigas Ana Paula e Rafaela.

Também a CAPES, FAPEMIG E CNPq pelo financiamento desses projetos e por permitir que o filho do peão chegasse tão longe.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”
(Eduardo Galeano)

RESUMO

SANTOS, Gustavo Rezende dos. **Relação professor-aluno e formação de professores do Ensino Superior:** contribuições das Representações Sociais de estudantes do Curso de Psicologia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Integra uma proposta maior, vinculada à RIDEP - Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*. Especificamente, a presente pesquisa investigou o que pensam os estudantes dos últimos períodos do curso de Psicologia da Uniube, sobre a relação professor-aluno, para posterior momentos formativos com os professores. Para isso, contou com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, e da subteoria do Núcleo Central de Abric, para a coleta e análise dos dados. Toma como objetivo identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Uniube, com a finalidade de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de entrevistas de Grupos Focais. Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas; a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras; e entrevista de grupo focal. Os participantes foram 112 alunos dos últimos períodos do Curso de Psicologia da Uniube e os respectivos professores que aceitaram participar do grupo focal como momento formativo. Esse grupo apresentou como objetivo discutir e refletir acerca dos resultados da identificação das representações dos alunos, sobre a relação professor-aluno. Para a análise dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais e da Análise de Conteúdo de Bardin, contou-se também com 1 *software*, o EVOC. Os resultados das análises dos dados referentes às implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no referido curso, evidenciam representações positivas ancoradas nas palavras *compreensão, conhecimento, empatia, respeito e troca*. No entanto, contrastando com o Núcleo Central, a primeira periferia apresenta a palavra *ruim*, que sugere possibilidades de construções de representações sociais negativas, uma vez que a relação professor-aluno tem sido ruim e difícil, pois é representada por conflitos e desinteresses por parte dos professores. Quanto a realização do grupo focal, com os professores do curso, as discussões e reflexões referentes aos resultados da pesquisa, resultaram em sugestões de ações formativas como: a) discutir e refletir sobre a relação professor-aluno enquanto prática pedagógica; b) aprofundar o estudo sobre diferentes procedimentos didáticos que contribuam para a aprendizagem dos alunos; c) incentivar e levar em consideração o *feedback* dado pelos alunos; d) compreender o processo avaliativo como uma prática formativa; e) reconhecer e incentivar práticas pautadas na compreensão, empatia respeito, troca e conhecimento.

Palavras-chave: Relação professor-aluno. Representação Sociais. Momento formativo.

ABSTRACT

In this study, include in the Professional Research Line, teaching work and the teaching-learning process, the Graduate Program in Education at Uniube. Integration of a larger proposal, linked to RIDEP - Research Network on Professional Development of Teachers, entitled Professional Development of Higher Education Teachers: contributions from the Theory of Social Representations. Specifically, this research investigates the study of students from the last periods of the Psychology course at Uniube, about a teacher-student relationship, for later training moments with teachers. For this, it relied on the theoretical and methodological support of the Theory of Social Representations of Moscow, and the sub-theory of the Abric Central Nucleus, for data collection and analysis. How to identify and understand how Social Representations of Students, about the implications of the teacher-student relationship in the teaching-learning process, in the Psychology course at Uniube, with the use of using the results in training moments with teachers from interviews of Groups Focal. To collect used data, use a questionnaire containing open and closed questions; the TALP - Free Word Association Technique; and focus group interview. The participants were 112 students from the last periods of the Psychology Course at Uniube and the respective teachers who agreed to participate in the focus group as a formative moment. This group aimed to discuss and reflect on the results of identifying students' representations, on the teacher-student relationship. For data analysis, in addition to the support of Bardin's Theory of Social Representations and Content Analysis, there was also 1 software, EVOC. The results of the analysis of the data regarding the implications of the teacher-student relationship, in the teaching-learning process, in that course, show positive representations anchored in the words understanding, knowledge, empathy, respect and exchange. However, in contrast to the Central Nucleus, the first periphery presents the word bad, which suggests possibilities for constructing negative social representations, since the teacher-student relationship has been bad and difficult, as it is represented by conflicts and disinterest on the part of of teachers. As for the realization of the focus group, with the teachers of the course, the discussions and reflections related to the research results, resulted in suggestions for training actions such as: a) discussing and reflecting on the teacher-student relationship as a pedagogical practice; b) deepen the study on different didactic procedures that contribute to students' learning; c) encourage and take into account the feedback provided by students; d) understand the evaluation process as a training practice; e) and recognize and encourage practices based on understanding, empathy, respect, exchange and knowledge.

Keywords: Teacher-student relationship. Social Representation. Formative moment.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Palavras-chaves mais recorrentes nas produções	24
Gráfico 02 – autores mais citados e as respectivas quantidades.	25
Gráfico 03 – Publicações por período	27
Gráfico 04 – Porcentagens de publicações por regiões	28
Gráfico 05 – Sexo dos participantes	62
Gráfico 06 - Idade.....	63
Gráfico 07 - Lê outros tipos de livros, além dos que se referem às suas disciplinas	65
Gráfico 08 - Os professores do meu curso	89
Gráfico 09 - Durante as aulas no meu curso.....	90
Gráfico 10 - Sobre a autoridade na relação professor/aluno, no meu curso, os professores	91
Gráfico 11 - As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisas e seus respectivos níveis de ensino.	23
Quadro 02 – Pesquisas e seus respectivos objetivos e resultados.	28
Quadro 03 - Funções das Representações Sociais.....	58
Quadro 04 - Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico.....	60
Quadro 05 – Evocações	72
Quadro 06 – Quadro de Quatro Casas	72
Quadro 07 – Síntese de resultados do Grupo Focal	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de artigos encontrados e selecionados	18
Tabela 02 – Meios utilizados para obtenção de informações	64
Tabela 03 – Sua opção pelo curso de Psicologia	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Número de artigos encontrados e selecionados	107
Figura 02 – Meios utilizados para obtenção de informações	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAT	Bolsista de Apoio Técnico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERPA	Escala de Relacionamento Professor-Aluno
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de
Verges	
GEPRESPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e práticas
Educativas.	
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	16
2.1 Introdução	16
2.2 Objetivos e Metodologia.....	17
2.3 Breve descrição dos artigos.....	18
2.4 Discussão dos resultados	23
2.5 Objetivos e resultados	28
2.6 Dos objetivos	34
2.7 Dos resultados e conclusões	34
2.8 Considerações finais	37
3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	39
3.1 Relação professor-aluno enquanto prática pedagógica	39
3.2 Relação professor-aluno no contexto universitário	44
4 PERCURSO METODOLÓGICO	51
4.1 Os procedimentos	51
4.2 Teoria das Representações Sociais.....	55
4.2.1 A sua origem.....	56
4.2.2 Conceito e funções das Representações Sociais	57
4.2.3 Processos de Ancoragem e Objetivação	59
4.3 A Teoria do Núcleo Central.....	59
5 ANÁLISE DOS DADOS	61
5.1 Perfil.....	61
5.2 Técnica de Associação Livre de Palavras	72
5.2.1 Núcleo Central	74
5.2.2 Sistema Periférico	77
5.3 Sobre a Relação Professor Aluno	88
5.3.1. Uma experiência positiva nessa relação que contribuiu para sua aprendizagem.....	93
5.3.2. Uma experiência negativa nessa relação que dificultou a sua aprendizagem	96
5.3.3 Caso tenha relatado experiência negativa, aponte sugestões para melhorar a relação professor-aluno no seu curso:.....	100
6 MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES.....	104
6.1 Grupo focal.....	104
6.2 Aplicação e resultados	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
8 REFERÊNCIAS	117

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	130
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO.....	135
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO	136
APÊNDICE F – PARECER DO CEP	137
ANEXO A – RELATÓRIO DO EVOC.....	143

PRÓLOGO

Em minhas lembranças mais remotas, está presente a noção de que só seria possível alcançar quaisquer objetivos e conseguir “vencer na vida” por meio dos estudos. Recordo-me de ouvir, em casa, que nunca deveria deixar de acreditar na educação, pois não me arrependeria de ter estudado e que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar de alguém. Hoje percebo o quanto são verdadeiras e sábias essas palavras e as valorizo ainda mais por terem vindo de trabalhadores rurais que não puderam avançar nos estudos, meu pai estudou até a terceira série e minha mãe até a sexta série.

Nascido no interior do Estado de Minas Gerais, na cidade de Sacramento, ao longo da minha formação, estudei em diversas escolas da zona rural, devido ao fato das constantes mudanças motivadas pelas trocas de trabalho dos meus pais; o que, no meio rural, é um fato relativamente comum. Então, nesse período, cada mudança de endereço representava, na maioria das vezes, uma mudança de escola. No Ensino Médio, iniciei meus estudos no município de Araxá, onde fiquei por seis meses do primeiro ano, no restante do primeiro ano e nos anos finais, estudei no município de Conquista, conciliando o trabalho durante o dia e a escola à noite. Lembro-me de que foram anos difíceis, uma vez que a van retornava da escola e me deixava em casa por volta das 00:00 horas e o horário em que eu deveria acordar para começar o trabalho na fazenda era às 03:30 da manhã, todos os dias. Soma-se tudo isso ao desgaste físico e mental do trabalho rural. Mesmo inserido nesse contexto, segui em frente e tive no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) uma esperança de poder realizar o sonho de entrar no ensino superior.

Foi nesse contexto que ingressei no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba - UNIUBE, no ano de 2012. Esse fato foi possibilitado pela existência do Programa Universidade para todos (PROUNI), o qual oportunizou a abertura do ensino superior em Universidades privadas, para pessoas que, sem ele, não poderiam pagar por um ensino superior de qualidade. Se pudesse apontar o maior divisor de águas na minha trajetória, não tenho dúvida de que seria esse. Desse momento em diante, as transformações têm um salto gigantesco; o sujeito que hoje escreve essas linhas amadureceu muito, mas ainda carrega a chama acesa daquele jovem de 17 anos que, pela primeira vez, chegava à Uniube, com seus desejos, sonhos e expectativas dentro da mochila.

Em 2013, surgiu a oportunidade de ingressar no (PIBIC) - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Essa oportunidade demandou que eu me mudasse para

Uberaba, saindo então de casa aos dezoito anos. Na ocasião, tive a oportunidade de participar de pesquisas sobre didática e autores clássicos como Vigotski, Leontiev, Davidov e Elkonin. Foi nesse momento que surgiu a paixão pela pesquisa e pelo universo acadêmico. Pude, assim, adquirir e desenvolver habilidades que me permitiram construir o caminho que tenho pavimentado desde então. Foi essa a oportunidade que ampliou meus horizontes e me impulsionou até os espaços que ocupo hoje.

Outro momento importante na minha trajetória acadêmica, no curso de graduação, foi a participação no Programa Bolsa Atividade, um programa da Universidade de Uberaba, no qual atuei junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Nessa oportunidade, junto a Professora Dr^a Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho, foi-me possibilitado assumir a secretaria do programa e com isso auxiliar alunos, coordenadores de área e supervisores de campo no cumprimento das atividades. Durante a execução desse trabalho, acompanhei a inserção dos futuros professores no ensino da rede pública, em escolas estratégicas, com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional de 4,4. A participação no PIBID me oportunizou a percepção de qual forma o ensino superior se articula com a escola.

Meu primeiro contato com a TRS (Teoria das Representações Sociais) foi durante o meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), com o trabalho: “Um olhar sobre o racismo através da Teoria das Representações Sociais”, sob a orientação da Professora Me. Marina Azôr Dib. Nesse trabalho, surgiu a afinidade com essa Teoria e foi possível vislumbrar de que forma ela apresenta-se como um referencial teórico-metodológico para as pesquisas em Ciências Humanas.

No último ano de graduação, pude enfim trabalhar com a Professora Vania Maria de Oliveira Vieira, na Iniciação Científica. Foi nesse momento que pude aprofundar o estudo da TRS; sobre os desdobramentos dessa etapa, tratamos mais adiante.

Após concluir minha graduação em julho de 2017, minha primeira experiência no universo acadêmico foi com a Professora Dr^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, atuando como Bolsista de Apoio Técnico – BAT, integrando o projeto Perspectivas Interdisciplinares em Educação. Nesse período, pude atuar junto a uma rede de pesquisadores, prestando apoio técnico nas atividades de auxílio em organização de eventos, contato com os pesquisadores da rede, montagem de relatórios de pesquisa e levantamento da produção bibliográfica dos integrantes; atividades essenciais para o bom desenvolvimento do projeto de pesquisa, auxiliando na articulação necessária para que

fossem alcançados, com êxito, os resultados necessários nessa cooperação interdisciplinar.

Em 2018, iniciei o mestrado em educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba PPGE- UNIUBE, com a proposta da pesquisa *“Relação Professor-Aluno e formação de professores do ensino superior: Contribuições das Representações Sociais de estudantes do curso de Psicologia.”*

Enquanto aluno do PPGE-UNIUBE, destaco a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas/Pedagógicas (GEPRESPE), participar do grupo de estudos amplia os horizontes em relação ao conhecimento sobre a TRS e permite o contato com pesquisadores experientes na temática um salto qualitativo enorme na formação do novo pesquisador.

Além do grupo de estudos, atuei como representante discente do colegiado de setembro de 2018 até agosto de 2019. Essa foi a oportunidade de me integrar à vida do PPGE, levando as demandas dos meus colegas e participando da tomada de decisões do curso.

1 INTRODUÇÃO

Ao cursar os períodos finais da graduação de Psicologia e participar de uma pesquisa, como aluno de Iniciação Científica (IC), cujo objetivo era o de analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, surgiu o interesse de investigar essas práticas também no Ensino Superior e contribuir assim, para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse nível de ensino. Nesse estudo, dentre as práticas pedagógicas pesquisadas, a que mais me chamou a atenção foi à relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. Na ocasião, foi possível perceber, principalmente, como estudante de Psicologia, o quanto essa prática pedagógica interfere e influencia na aprendizagem escolar e agora, com a oportunidade de continuar os estudos no mesmo Programa em que fui aluno de IC, dar continuidade à pesquisa anterior, elegendo e aprofundando, desta vez, a prática pedagógica que mais se aproxima da minha formação – a relação professor-aluno.

Para isso, o presente estudo abre um espaço no Ensino Superior, para investigar o que pensam os estudantes dos períodos finais do curso de Psicologia da Uniube, sobre a relação professor-aluno, enquanto prática-pedagógica e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. A partir desses resultados oferecemos, aos professores desse curso momentos formativos por meio de Grupos Focais.

É diante do exposto até aqui que elegemos *a relação professor-aluno* como objeto de estudo desta pesquisa. Nosso problema de pesquisa é: como as representações sociais dos estudantes do ensino superior do curso de Psicologia, acerca da relação professor-aluno enquanto prática pedagógica, interferem no processo ensino-aprendizagem?

Nossa hipótese, centra-se no entendimento de que as implicações da relação professor-aluno, evidenciadas nas representações sociais dos discentes do curso de Psicologia da Uniube, influenciam o processo ensino-aprendizagem no referido curso.

Dessa forma, o objetivo geral é compreender as Representações Sociais dos estudantes, sobre as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba.

Como objetivos específicos apresentamos: traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa; localizar o Núcleo Central e o sistema periférico das Representações Sociais, construídas pelos alunos do 8º ao 10º período do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, sobre a relação professor-aluno, vivenciadas por

eles durante o curso; identificar as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, na perspectiva dos alunos; discutir e refletir com os docentes do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, a partir de reuniões de grupos focais, acerca das implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem como momento formativo.

Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, este estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Integra uma proposta maior, vinculada à RIDEP (Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores), intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*. Integra também o CIERS-ed – (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação) da Fundação Carlos Chagas.

Este estudo conta com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Justificamos a escolha desse referencial teórico-metodológico, concordando com Gilly (2001), quando mostra a importância dessa teoria para a compreensão dos fenômenos que ocorrem no âmbito da educação. Para esse autor, a TRS oferece oportunidades de entrar em contato com os mecanismos que agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados; e é isso que investigamos.

Também com relação à escolha e à justificativa desse tema, os resultados de um “estudo do conhecimento”, realizado anteriormente, mostrou que são raras as pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais na busca da compreensão do fenômeno da relação professor/aluno como prática pedagógica do ponto de vista do discente. Também não encontramos nenhuma pesquisa que tivesse direcionado os resultados das representações sociais dos alunos sobre a relação professor-aluno para subsidiar momentos formativos com os professores.

O *locus* da presente pesquisa é o curso de Psicologia da Universidade de Uberaba – Uniube e os participantes foram 112 alunos dos últimos períodos do referido curso.

Sobre o objeto de pesquisa deste estudo - *a relação professor-aluno*, a pesquisa de Ribeiro e Jutras (2006) aponta que estudos propostos por diversos autores, como Pereira (1991) e; Araújo (1995) e; Cianfa (1996) e; Rodríguez, Plax e Kearney (1996) e; Testerman (1996) e; Camargo (1997) e; Moll (1999) e; Côté (2002) e; Espinosa (2002) e Dias (2003), demonstram que aspectos do campo afetivo na relação professor-aluno

contribuem para a aquisição, por parte dos estudantes, de atitudes positivas tanto no que se refere aos professores, quanto em relação aos conteúdos e às disciplinas que são por eles lecionadas. Além disso, os dados obtidos por Veras e Ferreira (2010) reafirmam o papel central dos afetos na aquisição de experiências positivas e negativas dos alunos do ensino superior; no entanto, esses autores dão um maior enfoque para o papel do professor na condução desse processo.

Já os estudos de Silva e Navarro (2012) discorrem acerca dessa relação, apresentando o fato de ser comum, quando se referem ao seu grupo de alunos, os docentes apontarem questões como desinteresse, indisciplina, indiferença e preguiça dos estudantes. Ainda que todos esses itens, realmente, possam retratar diversas realidades dentro da sala de aula, é importante notar que são apresentados elementos externos como justificadores do desempenho da turma. Esse fato é salientado por Libâneo (1994) que o aponta como um obstáculo no fortalecimento da relação entre professor e aluno e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, conhecer as representações sociais que os alunos possuem a respeito dessa relação e sobre elas refletir é um caminho necessário e que pode evidenciar possibilidades de melhorias no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o papel central que essa relação possui no processo educativo. Nesse sentido, é possível contribuir de fato para processos de formação de desenvolvimento profissional do professor no Ensino Superior.

Corroborando com esse pensamento, Alves-Mazzotti (2008) acredita que análises relacionadas às representações sociais no campo educacional são capazes de viabilizar o planejamento de ações que melhorem a qualidade do ensino. Assim, esta pesquisa mostra-se como um importante avanço em busca da compreensão da aprendizagem no Ensino Superior a partir das relações que são estabelecidas entre os professores e seus alunos.

De modo geral, imbricado nesse processo, este estudo abre precedente para que se amplie, nesse sentido, o olhar no ensino superior. Possibilita também discussões e reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores, uma vez que se faz presente, na relação professor-aluno, a forma como o professor planeja e escolhe o conteúdo de ensino, utiliza os procedimentos didáticos e avalia a aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos, com este estudo, identificar as representações sociais dos alunos do Curso de Psicologia da Uniube, a respeito das implicações da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, para posteriormente, a partir de entrevistas

com grupos focais dos professores do referido curso, discutir e refletir sobre os resultados identificados.

Esta dissertação, resultado desse estudo, está disposta de modo que o leitor possa ter uma visão geral dos principais referenciais teóricos que norteiam a pesquisa e, em seguida, evidencia a apresentação e a discussão dos resultados. O texto está organizado em cinco seções, sendo elas configuradas do modo como apresentamos a seguir.

Na primeira, intitulada *O Estado do conhecimento: o que mostram as pesquisas sobre o tema relação professor-aluno*, apresentamos reflexões sobre o estado do conhecimento do nosso objeto de estudo a “relação professor-aluno” ao longo do período compreendido entre 1997 e 2018.

Na segunda seção, intitulada *A relação professor-aluno*, partimos de um referencial teórico, fundamentado em autores que investigam a relação professor-aluno enquanto prática pedagógica e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira seção, intitulada *Percurso metodológico*, descrevemos os procedimentos metodológicos e evidenciamos o tipo de pesquisa, os participantes do estudo, o instrumento de coleta de dados bem como os procedimentos de análise. Também apresentamos o referencial teórico-metodológico sobre a Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central.

Na quarta seção, intitulada *Análise dos dados*, apresentamos a análise dos dados obtidos através do questionário sobre a relação professor-aluno no curso de Psicologia e a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratada com o auxílio do *software* EVOC e seu respectivo núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos estudantes.

Na quinta seção, intitulada *Momento formativo com os professores*, inicialmente discutimos o conceito e aplicabilidade do grupo focal na perspectiva de Barbour (2009) e em seguida descrevemos e analisamos o encontro com os professores, destacando as contribuições desse momento formativo.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o estudo e os resultados obtidos a partir dele.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Nesta seção, tratamos de discussões sobre o estado do conhecimento do nosso objeto de estudo - a relação professor-aluno. Procuramos, não só investigar as tendências e os rumos adotados pelas pesquisas sobre esse tema, como também discutimos e refletimos acerca dessas produções, no campo da educação, ao longo do período compreendido entre 1997 e 2018. Esse recorte temporal foi definido *a posteriori* e corresponde ao período de publicação dos trabalhos encontrados nesse contexto.

2.1 Introdução

O interesse pela elaboração de um estudo sobre o estado do conhecimento foi motivado, principalmente, pela necessidade de conhecer e estudar o que já havia sido produzido e publicado sobre esse tema. A partir dele, buscamos subsídios teóricos para o novo estudo, no sentido de não só compreender melhor o tema, mas também buscar auxílio para a construção do questionário, instrumento de coleta de dados que foi utilizado. Concordamos com Ferreira (2002) quando afirma que o conhecimento é a razão pela qual são movidos os pesquisadores, uma vez que o desafio nessa modalidade de pesquisa reside na busca de conhecer aquilo que já foi produzido para alicerçar a construção do conhecimento daquilo que ainda não foi feito.

Romanowski e Ens (2006) reafirmam a relevância de pesquisas sobre o estado do conhecimento, mostrando que elas podem apresentar importantes contribuições na construção e na consolidação do campo teórico de determinadas áreas de conhecimento. Para as autoras, essas pesquisas objetivam identificar os traços mais significativos de construção teórica; elencar as limitações sobre o campo no qual estão inseridas; as falhas na divulgação bem como identificar experiências inovadoras, as quais apresentem formas de sanar os “déficits” na área proposta.

Segundo Brandão (1985 *apud* ROMANOWSKI E ENS 2006), esse tipo de pesquisa pode ser constituída pelo levantamento do conhecimento sobre determinada área, possibilitando análises e avaliação da produção sobre o objeto de estudo. Pode também identificar temas e assuntos recorrentes; o que possibilita apontar novas perspectivas, significando dizer, de um modo geral, que essas investigações permitem uma visão global do que vem sendo produzido na área e, com isso, conferir a evolução das pesquisas, seu foco, características e os vazios ainda presentes na área pesquisada.

Sobre isso, Romanowski e Ens (2006 p.45) assinalam que os dados coletados nesse tipo de pesquisa ou do tipo estado da arte “indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores”. Dito de outra forma, as autoras mostram que essas pesquisas podem apontar “temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas”; o que pode indicar a necessidade de estudos que ainda não foram contemplados ou outros que têm preocupado os pesquisadores.

Sobre a nomenclatura utilizada para esse tipo de pesquisa, Romanowski e Ens (2006) alertam para a distinção que se deve ter com os estudos ditos “Estado da Arte”. As autoras defendem que o termo “estado da arte” se refere aos estudos que procedem com uma sistematização de dados, abarcando toda uma área do conhecimento, em toda diversidade de elementos gerados por tais produções, não bastando o estudo do resumo de teses e dissertações, como também sendo necessário o estudo sobre a produção em congressos e estudos sobre as publicações em periódicos da área. Já os estudos denominados “estado do conhecimento” abordam apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. (ROMANOWKI e ENS, 2006, p.40).

2.2 Objetivos e Metodologia

Para constituição do *corpus* de textos a ser pesquisado, sobre a temática relação professor-aluno, foram selecionados artigos publicados a partir de 1997, disponíveis na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Como mencionado no início desta seção, iniciamos em 1997 pelo fato de ter sido encontrado nesse ano o primeiro artigo sobre essa temática. Em 2019, não encontramos nenhum, portanto o período delimitado para a pesquisa foi de 1997 a 2018.

Como pode ser observado na tabela 01, inicialmente procedemos com a busca utilizando os descritores: relação professor-aluno, ensino superior e representações sociais. Com esses descritores, a pesquisa retornou apenas um resultado, o qual, após leitura do resumo, palavras-chave, referencial teórico e resultados não foi selecionado para integrar o “corpus” a ser pesquisado, pois tratava de outro foco de pesquisa.

Posteriormente, os descritores utilizados foram: relação professor-aluno, representações sociais. Com esses descritores, a pesquisa retornou três resultados. Após eliminarmos a repetição de um deles, os dois restantes foram selecionados para integrar o corpus de texto analisado, por atenderem aos critérios da pesquisa.

Na terceira busca, utilizamos o descritor: Relação Professor-aluno. Com esse descritor, a pesquisa retornou (187) cento e oitenta e sete resultados. Desses 187, após a eliminação dos resultados duplicados e leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, selecionamos 17 para integrar o “corpus” a ser estudado, por satisfazerem aos critérios de busca.

Tabela 01: número de artigos encontrados e selecionados

Descritores	Encontrados	Selecionados
Relação professor-aluno, ensino superior e representações sociais.	01	0
relação professor-aluno, representações sociais	03	02
Relação Professor-aluno.	187	17
Total	191	19

Fonte: autoria do pesquisador 2019.

2.3 Breve descrição dos artigos

O artigo “Corporeidade e Representações Sociais: agir e pensar a docência” (SILVA, 2011) apresenta um estudo sobre as representações sociais constituídas a partir das manifestações corporais do professor. O estudo utiliza três fotografias de uma dinâmica de grupo, em que algumas pessoas faziam o papel de professores. Os participantes deveriam apontar quais eram realmente professores e justificar sua resposta. A pesquisa mostra que os julgamentos apontados evidenciavam questões imbricadas na relação professor-aluno. A palavra “postura” e descrições de gestos indicaram representações relacionadas com as ações dos professores.

A pesquisa “Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário: a sua representação do aluno” (CARITA, 1997) trata-se de um estudo centrado na representação dos professores, em início e meio de carreira, sobre seus alunos. A partir de entrevistas semi-estruturadas, obtiveram-se os discursos dos professores que mostram uma análise com forte coerência interna da representação social com os fatores intrínsecos da relação com os alunos. Essa apreensão do aluno se mostra marcada por uma pedagogia sobretudo tradicional; o que leva a questionar: “em que medida a relação pedagógica se oferece como um bom contexto de desenvolvimento pessoal e social dos alunos?” (p. 562).

A pesquisa “A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana” (SILVEIRA, 2018) discorre sobre a análise da relação professor-aluno através de algumas categorias de Antônio Gramsci. Para tal, o autor faz uso de um artigo jornalístico escrito

por Gramsci, notas dos Cadernos do Cárcere e uma carta enviada para seu irmão. O autor defende que Gramsci propõe uma relação amigável entre professor e aluno. Dessa forma, os referenciais adotados apontam que, seguindo as concepções gramscianas, a relação professor-aluno é, por natureza, dialética.

O artigo “Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica” (LOOS-SANT’ANA, BARBOSA, 2017) traz parte de um estudo exploratório e qualitativo, que investigou as representações de crianças sobre a relação afetiva que elas estabeleciam com seus professores e suas percepções sobre como essa relação implica em sua aprendizagem. O estudo demonstrou que para as crianças, o investimento afetivo dos seus professores é percebido como sendo muito importante para os processos motivacionais e cognitivos necessários à aprendizagem escolar.

O estudo “A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública” (FERREIRA e ANDRADE, 2017) identifica a percepção dos professores quanto à relação professor-aluno. A pesquisa estabelece relação entre indicadores de afinidade e conflito com as variáveis de desempenho acadêmico, idade e sexo dos alunos e docentes. Os resultados desse estudo indicam que as professoras tendem a ter uma afinidade maior com alunas e com os alunos uma relação mais conflituosa. A correlação entre variáveis de afinidade e conflito e desempenho acadêmico mostra uma relação positiva fraca no desempenho das disciplinas de Filosofia e Geografia.

A pesquisa “Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011” (PEREIRA, NOGUEIRA e CABETTE, 2017) analisa as teses e dissertações relativas à motivação em universitários, no período compreendido entre 2000 e 2011, buscando identificar a produção científica através do perfil das publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e os aspectos a elas vinculados. Os resultados apontam que há uma convergência desses estudos no Estado de São Paulo, concentrando-se em instituições públicas. Aspectos relativos ao contexto, à esfera pessoal e presentes na relação professor-aluno são abordados, relacionados diretamente com a motivação, seja favorecendo-a ou dificultando-a.

O artigo “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos em la relación maestro-alumno, em el rendimiento académico de estudiantes de educación superior” (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017) trata-se de um estudo que busca compreender de que forma a inteligência emocional e o afeto pedagógico impactam no rendimento acadêmico. O estudo demonstra que o afeto pedagógico gera transformações comportamentais nos estudantes, incidindo na aprendizagem.

O trabalho “Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno” (OLIVEIRA; WILES; FIORIN; e FIORINI, 2014) buscou mostrar a percepção de estudantes universitários acerca de sua relação com os professores e as possíveis influências dessa percepção com a adaptação acadêmica. A partir de uma análise fenomenológica, foram identificados aspectos negativos e positivos sobre a interação professor-aluno que podem facilitar ou dificultar a adaptação acadêmica. São eles: “: 1- diferenças entre os professores do Ensino Médio e os do Ensino Superior; 2- formação e didática dos professores; 3- receptividade e incentivo; 4- relação acadêmica/ pessoal; e 5- importância atribuída ao professor na formação” (p. 239). Segundo os autores, os resultados desse estudo sugerem uma atuação maior dos docentes com relação ao que diz respeito não só às habilidades teórico-didáticos, mas também aos aspectos de relação interpessoal.

A pesquisa “Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos” (LOOS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013) discute a concepção de que o fortalecimento dos vínculos entre criança e adulto são fundantes no processo de ensino-aprendizagem, seguindo o entendimento da psicogenética de Henri Wallon, segundo a qual a dimensão afetiva ocupa lugar central na construção do conhecimento e também pessoal do sujeito. O estudo demonstra, através das manifestações próprias do estágio do personalismo, que a qualidade das interações é indispensável para o bom andamento das atividades de ensino-aprendizagem.

O artigo “A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno” (BARBOSA, CAMPOS e VALENTIM, 2011) aborda as percepções de professores sobre a relação professor-aluno. Para isso, utilizam a aplicação de uma versão reduzida e traduzida da *Student-Teacher Relationship Scale*.¹ Nesse estudo, foram relacionadas as características dos alunos dentro das variáveis: sexo, cor/raça, necessidade educacional, série e idade. Os resultados demonstram que a relação professor-aluno possui mais conflitos e é menos positiva com alunos do sexo masculino com necessidade educacional espacial, também foi possível observar uma relação mais positiva com estudantes dos anos iniciais de escolarização, sendo mais negativa conforme mais velho fosse o aluno.

¹ Os autores utilizaram a ERPA - Escala de Relacionamento Professor-Aluno, versão reduzida e traduzida da *Student-Teacher Relationship Scale*. Enquanto a segunda utiliza 30 itens para avaliar a percepção dos professores sobre sua relação com os alunos a ERPA possui 15 itens, sendo que sete deles dizem respeito a relações funcionais e os demais se referem a relações disfuncionais.

No estudo “Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno” (BZUNECK, SALE, 2011), os autores descrevem o estado da arte de pesquisas que utilizam a Teoria das Atribuições Interpessoais de Weiner. Para os autores, os professores desenvolvem percepções causais sobre fatores de sucesso ou fracasso e reagem emocionalmente a elas. Os resultados apontam para a necessidade de refinamento metodológico nessas pesquisas.

A pesquisa “A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário” (VERAS, FERREIRA, 2010) investigou as implicações da postura do professor, em sala de aula, sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários. A pesquisa demonstrou que, quando há uma relação afetiva entre professores e alunos, há uma experiência de aprendizagem favorável.

O artigo “À afetividade na relação educativa” (RIBEIRO, 2010) destaca que, tanto na literatura científica quanto nos documentos governamentais, a afetividade é considerada como um elemento vital para a aprendizagem. Segundo a autora, a afetividade tem sido negligenciada tanto na prática educativa, quanto nos currículos dos cursos de formação docente. Aponta, ainda, como conclusão do estudo, a necessidade de que os formadores discutam e busquem o equilíbrio entre a dimensão afetiva e cognitiva nos cursos de formação de professores.

“A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire”, de Soares e Verissimo (2010), apresenta um estudo teórico, acerca dos processos intersubjetivos na formação universitária do estudante de Psicologia. Os autores consideram a relação entre professor e aluno a base formadora da atitude ética do futuro psicólogo. Através de um olhar dialógico, o estudo apresenta uma interlocução com diversos autores, tendo como enfoque principal a perspectiva de educação libertadora proposta por Paulo Freire. Para os autores, “educar é possibilitar a transformação sem impedi-la” (601).

A pesquisa “Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno”, de Picado e Rose, (2009), toma como objetivo avaliar a qualidade da relação professor-aluno e verificar os problemas de comportamento e aproveitamento acadêmico de uma amostra composta por 11 alunos da fase final da pré-escola. Os resultados evidenciam que 63,5% dos alunos apresentam entre um e quatro problemas externalizantes e/ou internalizantes. O índice de comportamentos agressivos é

de 45%, sendo presente em apenas duas das 11 relações professor-aluno estudadas um alto grau de elementos positivos.

O estudo, de Tacca e Branco (2008), “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista” analisa a interação de fatores socioculturais, com destaque para a unidade cognição-afeto com base na abordagem sociocultural. Os resultados das análises microgenéticas das interações apontam para crenças e estratégias comunicativas e metacomunicativas, podendo favorecer ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os processos de significação se apoiam na unidade cognição-afeto e na metacomunicação direcionando para possibilidades de aprendizagem.

Na pesquisa “Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica”, as autoras Bariani e Pavani (2008) ressaltam a importância do desenvolvimento de pesquisas que tratam das relações interpessoais na educação universitária. Assim, o estudo objetivou analisar as relações professor-aluno e aluno-aluno, além das motivações que levam os estudantes a assumirem atitudes diversas em sala de aula. Os dados apontam que os aspectos relativos às relações interpessoais são positivos para as aulas práticas e negativos para as aulas teóricas. No que tange ao interesse e à participação em sala de aula, os aspectos apontados são referentes aos procedimentos de aula.

A pesquisa “A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional”. (RONCAGLIO, 2004) trata da relação professor-aluno na educação superior e da influência da gestão educacional. Essa é uma pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico. Os resultados apontam que a gestão educacional interfere na relação professor-aluno em três níveis simultaneamente, através da tomada de decisões do gestor: no processo pedagógico, no relacionamento com o professor e com o aluno e na orientação do aluno em suas dificuldades.

O artigo “A coerção e suas implicações na relação professor-aluno” (VIECILI; MEDEIROS, 2002) analisa os comportamentos de alunos com história de fracasso escolar bem como alunos sem história de fracasso escolar e os comportamentos de coerção e estimulação positiva dos professores em relação a cada grupo de alunos. As análises mostram que há uma utilização diferenciada de coerção com alunos que apresentam história de fracasso escolar e estimulação positiva com alunos sem história de fracasso escolar.

2.4 Discussão dos resultados

a) Nível de ensino em que foi desenvolvida a pesquisa.

Inicialmente, o nosso objetivo era selecionar pesquisas sobre a “relação professor-aluno”, direcionadas apenas para o Ensino Superior, mas o número encontrado na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) foi de apenas 8. Em razão disso, por consideramos que tal temática pode ser compreendida também a partir de outros níveis de ensino, incluímos as pesquisas relacionadas à Educação Básica e Pós-Graduação.

Como pode ser observado no Quadro 01, das 19 pesquisas encontradas, além das oito direcionadas para o Ensino Superior, 9 eram da Educação Básica e 2 da Pós-Graduação. Uma das pesquisas contemplavam tanto o Ensino Superior quanto a Pós-Graduação.

Quadro 01: Pesquisas e seus respectivos níveis de ensino.

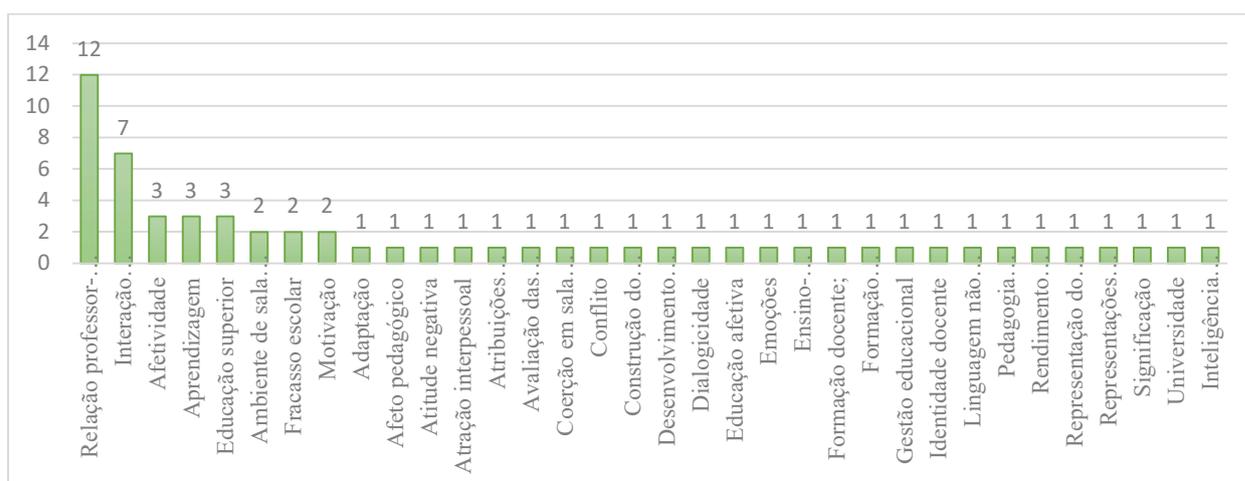
Nº	Pesquisa	Autor	Nível de Ensino		
			Educação Básica	Ensino Superior	Pós-Graduação
01	Corporeidade e Representações Sociais: agir e pensar a docência	Silva (2011)		X	X
02	Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário: a sua representação do aluno.	Carita (1997)	X		
03	A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana	Silveira (2018)	X		
04	Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica	Loos-Sant’Ana, Barbosa (2017)	X		
05	A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública.	Ferreira e Andrade (2017)	X		
06	Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011	Pereira, Nogueira e Cabette, (2017).		X	
07	Influencia de la inteligencia emocional y los afectos em la relación maestro-alumno, em el rendimiento académico de estudiantes de educación superior.	Ariza-Hernández (2017)		X	
08	Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno.	Oliveira; Wiles; Fiorin; e Fiorini (2014)		X	
09	Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos.	Loos-Sant’Ana; Gasparim (2013)	X		

10	A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno.	Barbosa, Campos e Valentim (2011)	X		
11	Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno.	Bzuneck; Sale, (2011)			
12	A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.	Veras; Ferreira (2010)		X	
13	À afetividade na relação educativa”	Ribeiro (2010)			X
14	A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire.	Soares e Verissimo (2010)		X	
15	Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno.	Picado; Rose (2009),	X		
16	Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista.	Tacca; Branco (2008)	X		
17	Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica.	Bariani; Pavani (2008),		X	
18	A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional.	Roncaglio, (2004)		X	
19	A coerção e suas implicações na relação professor-aluno	Viecili; Medeiros, (2002).	X		

Fonte: autoria do pesquisador 2019.

b) Quanto às palavras-chave

Gráfico 01: Palavras-chave mais recorrentes nas produções

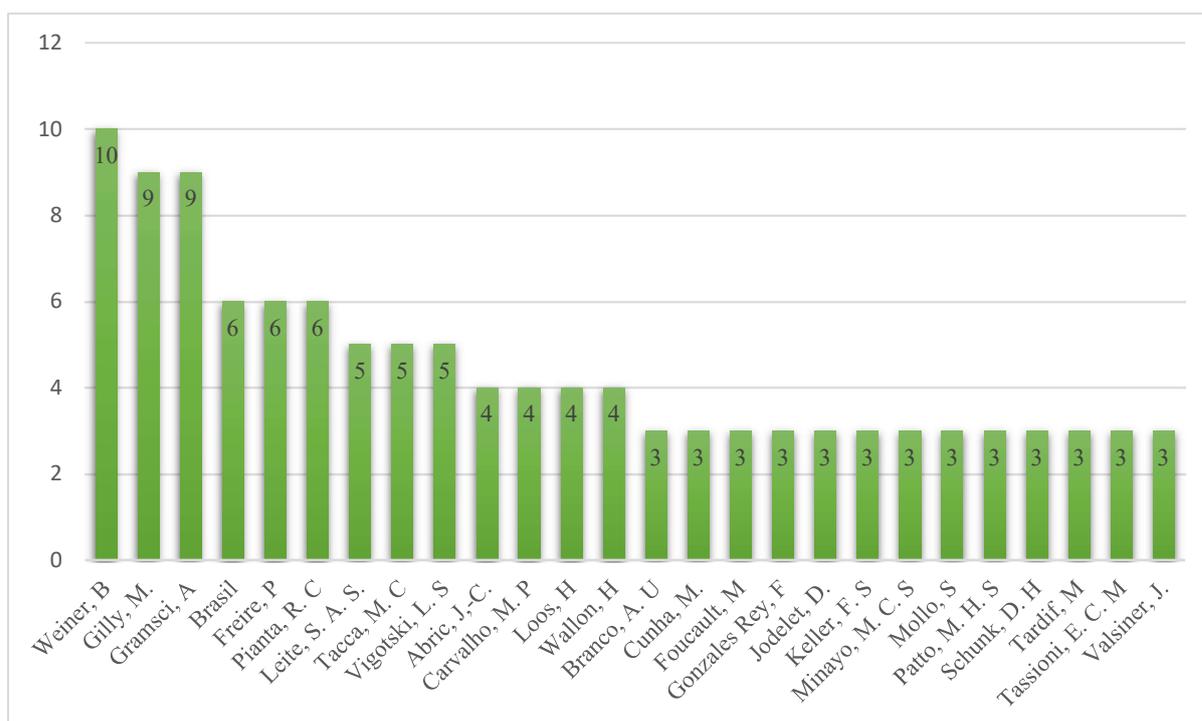


Fonte: autoria do pesquisador 2019.

Os resultados demonstram que a totalidade dos trabalhos que compõem o *corpus* de estudo utilizaram como palavras-chave os termos “relação professor-aluno” ou “interação professor-aluno”, evidenciando que, embora possuam enfoques diversos, a relação entre docentes e discentes é comum em todos os trabalhos. A predominância dos termos “relação professor-aluno” pode indicar serem esses os termos mais comuns para se referir a esse objeto de estudo. Também aparecem com destaque os termos “afetividade” e “aprendizagem”, indicando a proximidade entre os dois fatores, como demonstram os trabalhos. A seguir vêm os termos “ensino superior”, permitindo relacionar o crescimento do estudo desses fatores sobretudo no ensino universitário.

c) Autores mais citados nas produções

Gráfico 02: autores mais citados e as respectivas quantidades.



Fonte: autoria do pesquisador 2019.

Como pode ser observado no Gráfico 02, se consideramos o número de vezes que aparecem citações dos autores nas produções encontradas, podemos inferir que:

- Há uma diversidade de referenciais adotados e essas variações ocorrem conforme o enfoque dado pelas pesquisas.

- Weiner (1970, 1982, 1985, 1986, 1987, 1994, 1995, 2003, 2004, 2010), aparece como o autor mais citado, porém todas as dez obras citadas do autor no *corpus*, ocorreram no trabalho: “Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno”.
- Algo semelhante acontece com Gilly (1972, 1974a, 1974b, 1980, 1984a, 1984b, 1989), que vem na sequência tendo nove obras citadas, porém todas ocorridas no texto: “Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno”. Não sendo diferente com Antônio Gramsci, também com nove obras citadas, todas no texto: “A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana”.
- Ocorrem 6 citações a documentos do governo federal. Entre elas, a maior parte diz respeito a documentos do Ministério da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma ao Ministério da Saúde, citando resolução 196/96 sobre a pesquisa envolvendo seres humanos.
- Paulo Freire (1979, 1981, 2006a, 2006b, 2008) tem seis obras citadas, o que ocorre nos textos: “A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana”; “A afetividade na relação educativa” e “A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire.”
- Pianta (1992, 1996, 1998, 1999, 2004, 2005) também possui seis obras citadas, permeando três dos artigos: “A relação professor-aluno no ensino médio: Percepção do professor de escola pública”; “A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno” e “Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno.”
- Leite (1988, 2002, 2006a, 2006b, 2006c) possui cinco obras citadas, as quais são utilizadas, por sua vez, em três artigos: “A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário”; “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista” e “A coerção e suas implicações na relação professor-aluno”.
- Tacca, (1994, 1999, 2000, 2003, 2005) também possui cinco obras citadas, aparecendo nos seguintes trabalhos: “A formação do aluno na graduação em

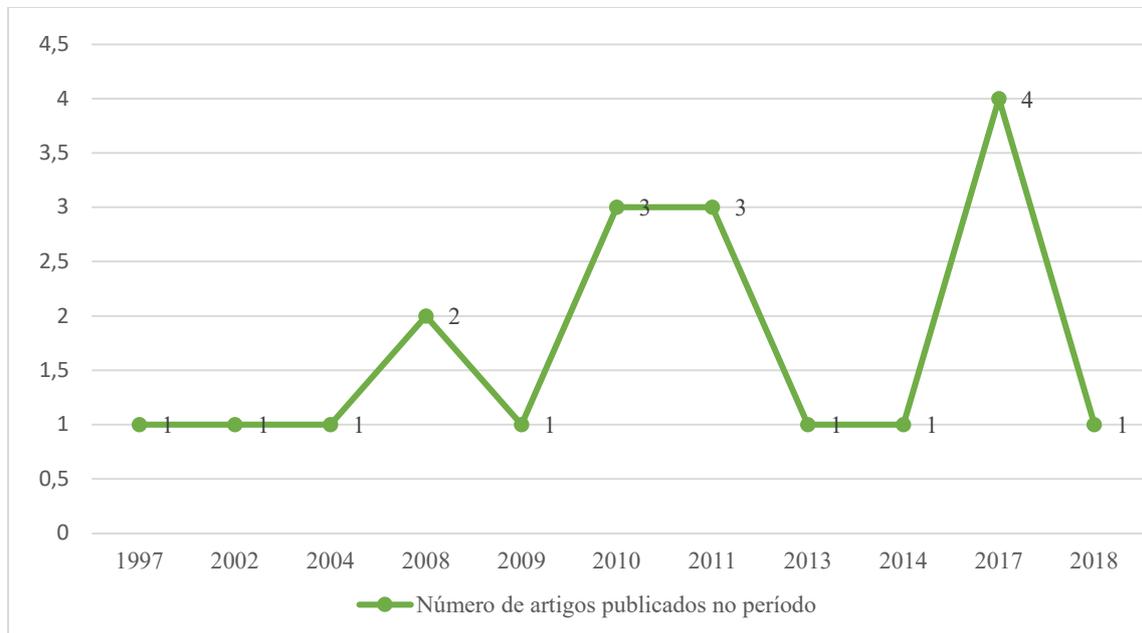
Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire” e “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista.”

- Por último, Vigotski (1983, 1987, 1991, 1998, 2004) que também possui cinco trabalhos citados, sendo: “Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica” e “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista.”

d) Quantidade de publicações por período

No que tange aos anos de publicação, percebemos uma maior concentração no ano de 2017, porém os anos de 2010 e 2011 também aparecem com certo destaque. Podemos constatar que a maior parte da produção referente ao objeto de estudo se encontra entre os anos de 2010 e 2018; o que pode apontar um crescimento das pesquisas sobre a temática ao longo da atual década, como pode ser observado no gráfico 03:

Gráfico 03: Publicações por período

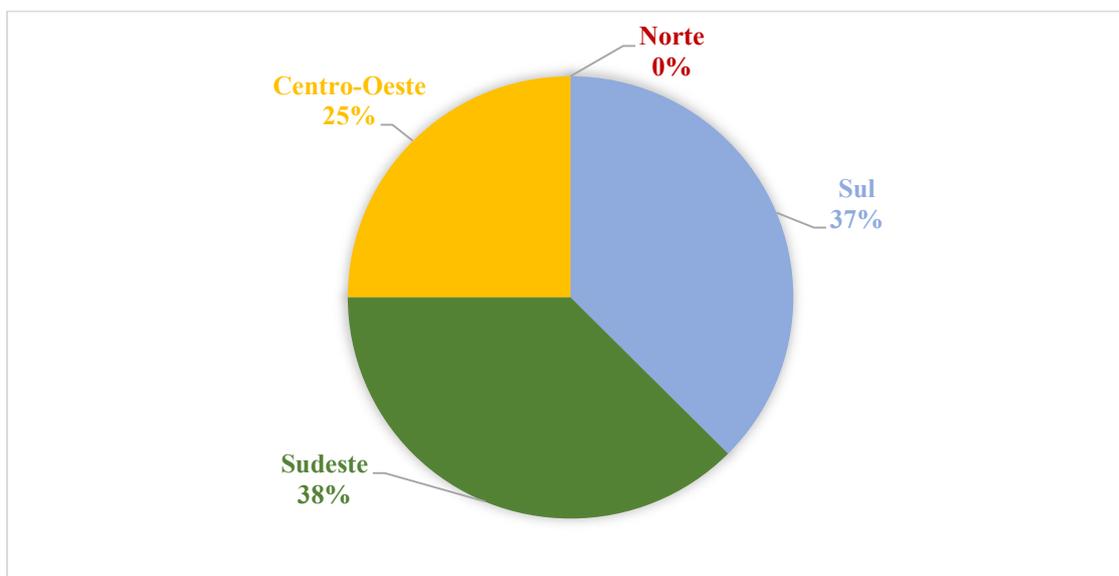


Fonte: autoria do pesquisador 2019.

e) Quantidade de Publicações por região

O gráfico 04 apresenta os indicadores da produção por região. É possível perceber um equilíbrio entre a região Sudeste e a região Sul, seguidas pela Região Centro-Oeste. Já as regiões Norte e Nordeste não possuíram, neste período, nenhuma publicação dentro do *corpus* estudado.

Gráfico 04: Porcentagens de publicações por regiões



Fonte: autoria do pesquisador 2019.

2.5 Objetivos e resultados

Objetivando compreender o que esses trabalhos nos apresentam como tendências e características e o rumo adotado pelas pesquisas com a temática da relação professor-aluno, identificamos os objetivos e os resultados desses trabalhos (Quadro 02, abaixo), e os discutimos na sequência.

Quadro 02: Pesquisas e seus respectivos objetivos e resultados.

Referência	Objetivos	Resultados
Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. (SILVA, 2011).	Refletir sobre as manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre sua profissão.	Os julgamentos baseados nas fotografias refletiam as formas de interação professor-aluno. Para os graduandos em Pedagogia, a palavra "postura" e descrições de gestos indicaram representações centradas na ação dos professores. Para os pós-graduandos, verbos de ação e referências aos outros envolvidos na

		relação revelaram uma representação mais dinâmica da relação professor-aluno.
Professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno. (CARITA, 1997).	Investigar as representações sociais de professores de terceiro ciclo de escolaridade, em início e meio de carreira, sobre os alunos desse ciclo.	Revelam a existência de uma forte estabilidade e coerência interna da representação em estudo, especialmente presente na mobilização escolar do aluno e na relação que estabelece com o seu professor. Salienta-se também impacte das avaliações negativas - possíveis indicadores de uma atitude desfavorável em relação ao aluno -, apesar da ligeira prevalência das avaliações positivas.
A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. (SILVEIRA, 2018).	Analisar a relação professor-aluno à luz de algumas categorias de Antonio Gramsci. [...] Por esse caminho, pretende-se demonstrar que o autor advoga uma relação amigável entre professor e aluno, a qual exclui tanto o espontaneísmo pedagógico quanto o autoritarismo, o psitacismo e o diletantismo.	Para Gramsci, a relação professor-aluno é de natureza dialética, de modo que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (2001, p. 399). Tal concepção se articula com as posições do autor sobre a relação entre os intelectuais e os simples e a questão da hegemonia.
Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. (LOOS-SANT’ANA E BARBOSA, 2017).	Investigar representações de crianças acerca da relação afetiva estabelecida com seus professores, bem como suas percepções a respeito de como essa relação implica na aprendizagem escolar.	Como resultados, cinco categorias de representações foram obtidas: (1) atenção, conversa e ajuda; (2) afeto, carinho e estima; (3) momentos divertidos e de proximidade; (4) desejo de aprender; (5) desejo de ensinar. Análises de conteúdo, bem como estudos individualizados de cada participante, permitiram observar que tais categorias se manifestam na relação entre as crianças e seus professores por meio de variados formatos, sendo que o investimento afetivo dos professores em seus alunos é percebido por estes últimos como de importância capital para o desencadeamento de processos motivacionais e cognitivos necessários à aprendizagem.
A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do	Identificar a percepção dos professores quanto à relação professor-aluno a partir de indicadores de conflito e	Os resultados sugerem que as professoras tendem a ter maior afinidade com alunas e relação conflituosa com os discentes do sexo

<p>Professor de Escola Pública. (FERREIRA E ANDRADE, 2017).</p>	<p>afinidade, relacionando-os com as variáveis desempenho acadêmico, idade, sexo dos alunos e dos docentes.</p>	<p>masculino. Ao correlacionar a variável de desempenho acadêmico com os indicadores de afinidade e conflito verificou se que existe correlação positiva fraca entre o indicador de conflito e o desempenho acadêmico da disciplina Filosofia. Contudo, na disciplina de Geografia, existe também uma correlação positiva fraca, mas com o indicador de afinidade. Conclui-se pela necessidade de novos estudos que aprofundem o tema abordado, considerando outros contextos.</p>
<p>Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011. (PEREIRA, NOGUEIRA E CABETTE, 2017).</p>	<p>Identificar, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as produções científicas, acerca da motivação em universitários, desenvolvida entre os anos de 2000 e 2011, bem como o conhecimento dos aspectos vinculados ao processo motivacional dos universitários, elementos promotores e barreiras.</p>	<p>Questões contextuais, pessoais e presentes na relação professor-aluno são abordadas, elementos estes relativos à motivação, ora favorecendo, ora dificultando.</p>
<p>Influência de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017).</p>	<p>Descrever como a inteligência emocional e o afeto pedagógico influem no rendimento acadêmico de estudantes de primeiro semestre da educação superior, cujas idades oscilam entre 16 e 24 anos.</p>	<p>Os resultados mostram que a inteligência emocional influi na capacidade para resolver problemas, relacionar-se com o outro, realizar trabalho colaborativo e alcançar a autorrealização, as metas e os propósitos da vida. Em relação à influência do afeto pedagógico no rendimento acadêmico dos estudantes, pode-se concluir que as emoções manifestadas pelos docentes geram mudanças de comportamento nos estudantes, que incidem na aprendizagem.</p>
<p>Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. (OLIVEIRA ET AL, 2014).</p>	<p>Descrever a percepção de universitários sobre sua relação com os professores, bem como identificar a possível influência dessa percepção em sua adaptação acadêmica.</p>	<p>Os resultados apontaram a importância de os docentes atuarem com habilidades tanto nos aspectos teórico-didáticos quanto nos aspectos de relação interpessoal. Conclui-se que o papel do professor não se restringe ao ensino teórico e técnico da profissão.</p>
<p>Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas</p>	<p>Investigar como a qualidade das interações estabelecidas entre professor e aluno interfere nas situações de</p>	<p>Os dados foram organizados em categorias e analisados qualitativamente. A afetividade manifestou-se nos vínculos que as</p>

<p>entre crianças de cinco anos. (LOOS-SANT'ANA E GASPARIM, 2013).</p>	<p>aprendizagem no contexto escolar, e pesquisar como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações.</p>	<p>crianças formam com os adultos, os pares, a natureza. Características importantes do estágio do personalismo (sedução, oposição e imitação) foram observadas. A qualidade das interações mostrou se determinante na condução das atividades de aprendizagem.</p>
<p>A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. (CAMPOS e VALENTIM, 2011).</p>	<p>Identificar as percepções de professores quanto à relação professor-aluno, a partir da aplicação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, versão reduzida e traduzida da Student-Teacher Relationship Scale, relacionando seus domínios a características dos discentes, no que tange às variáveis: necessidade educacional especial, sexo, cor/raça, série e idade.</p>	<p>Constatou-se que a relação professor-aluno é mais conflituosa e menos positiva quando se trata de discentes do sexo masculino e com necessidade educacional especial. Observou-se uma relação mais positiva com estudantes nos anos iniciais de escolarização, e mais negativa quanto mais velho fosse o aluno. Estudos adicionais são recomendados.</p>
<p>Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. (BZUNECK E SALES, 2011).</p>	<p>Apresentar e discutir aspectos teóricos e resultados de pesquisas, inspiradas na Teoria das Atribuições Interpessoais de Weiner, que exploraram o significado e as consequências das atribuições causais dos professores, como observadores, sobre a motivação dos alunos, como atores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores fazem inferências sobre as causas de êxito ou de mau rendimento de seus alunos. Em cada caso, conforme a dimensão da causa a que tiver sido atribuído o evento de realização acadêmica, o professor terá emoções específicas. 2. A atribuição causal feita pelo professor é normalmente comunicada ao aluno, seja pelas expressões das emoções, seja pelas verbalizações no feedback. 3. O aluno é sensível a esses julgamentos e emoções expressadas e, caso acolha a atribuição interpessoal, terá emoções e expectativas quanto a realizações futuras. 4. Por último, existem procedimentos com potencial de levarem professores a mudar, dentro de certos limites, suas crenças atribucionais quando se mostrarem desadaptadoras.
<p>A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.</p>	<p>Investigar como a postura do professor, em sala de aula, tem implicações sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários, em uma turma do 1º período e</p>	<p>Os resultados apontaram que, quando os professores e alunos contribuem para uma relação afetiva positiva, isso implica uma experiência de aprendizagem favorável.</p>

(VERAS E FERREIRA, 2010).	outra do 3º período do curso de Graduação em Pedagogia, de uma Universidade pública situada na cidade de Recife-PE.	
A afetividade na relação educativa. (RIBEIRO, 2010).	Destacar a importância da afetividade na relação educativa.	Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. O estudo sugere que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores.
A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. (SOARES E VERISSIMO, 2010).	Problematizar o cotidiano da formação acadêmica do psicólogo, tomando como referência o vínculo entre professor e aluno compreendido a partir da perspectiva dialógica de Paulo Freire.	Assim, sinalizamos a importância de o professor colocar-se para os alunos como um preceptor: aquele que os precedeu, mas que não conhece o final do caminho por não ter chegado lá, e que sabe que nem ele nem ninguém mais chegarão. O mestre de futuros psicólogos pode ser descrito como aquele que não concluiu o saber, que não dispõe de fórmulas de sucesso nem de garantias de apaziguamento, porém o mestre pode lidar com o que emerge a cada situação, reconhecendo as alteridades, fazendo parte de um aprendizado e de um crescimento coletivos. Entendemos que isso é a própria ética indispensável na formação acadêmica do futuro psicólogo.
Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. (PICADO e ROSE, 2009).	1. Verificar problemas de comportamento e aproveitamento acadêmico em um grupo de 11 alunos na fase final da pré-escola que foram indicados como agressivos no início dela; 2. Avaliar a qualidade da relação professor-aluno da amostra.	Os resultados mostram que 63,5% dos alunos apresentam de um a quatro problemas externalizantes e/ou internalizantes. Os altos índices de comportamentos agressivos permanecem entre 45% dos alunos. Apenas 2 das 11 relações professor-aluno estudadas apresentam, em alto grau, os elementos positivos avaliados pela entrevista. Conclui-se que a maioria das crianças está exposta a

		fatores de risco, sem evidências claras de rede protetora suficiente para minimizar tais efeitos. Discute-se a possível trajetória a ser seguida pelas crianças e as possibilidades de ações em conjunto que poderiam reverter esse quadro.
Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. (TACCA BRANCO, 2008). E	Analisar as relações entre interações sociais, processos de significação e o fracasso escolar, à luz da perspectiva teórica denominada sociocultural construtivista.	Foi possível constatar a profunda relação entre crenças, valores e práticas concretas de comunicação e metacomunicação na promoção ou inibição de aprendizagens significativas no contexto escolar. Essa constatação emergiu das análises, microanálises e interpretações dos processos de comunicação, uso de estratégias metacomunicativas e pedagógicas, e as relações de cada professora com o seu papel de promotora do saber de aprendizagem.
Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. (BARIANI PAVANI, 2008). E	Descrever e analisar as relações professor-aluno e aluno-aluno e os motivos que levam os estudantes a assumirem diferentes atitudes em sala de aula, relativas a interesse e participação, segundo os próprios discentes e seus professores.	Os aspectos associados às relações interpessoais em sala de aula são de cunho positivo para as aulas práticas e negativo para as teóricas. Como principal motivo para o interesse e a participação em sala de aula, são apontados aspectos relativos à categoria Pedagógica, em especial à sub-categoria Procedimentos de Aula.
A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional (RONCAGLIO, 2004)	Investigar a relação professor-aluno na educação superior e como a gestão de um curso de Pedagogia influencia a relação de seus professores com os seus alunos.	Como resultado, verificou-se que a gestão educacional interfere na relação professor-aluno, em três níveis, concomitantemente: através das tomadas de decisão do gestor no processo pedagógico em geral; especificamente, em seu relacionamento com o professor, com o aluno e na orientação deste nas suas dificuldades e vicissitudes. Conclui-se que há necessidade de coerência entre teoria e prática na organização do trabalho pedagógico do professor e maior integração entre gestor e professor para melhor compatibilizar interesses e objetivos educacionais.
A coerção e suas implicações na relação professor-aluno.	Examinar os comportamentos de aluno com história de fracasso escolar (CFE) e alunos sem	Os resultados indicam a utilização diferenciada de coerção com alunos CFE e de estimulação positiva com alunos SFE. Discute-se o uso

(VIECILI E MEDEIROS, 2002.)	história de fracasso escolar (SFE) e os comportamentos de coerção e estimulação positiva dos professores em relação a cada grupo de alunos	diferenciado de contingências coercitivas e reforçadoras em relação aos alunos CFE e SFE e seus efeitos nos comportamentos acadêmicos e não-acadêmicos de ambos os grupos de alunos.
-----------------------------	--	--

Fonte: autoria do pesquisador 2019

2.6 Dos objetivos

No tocante aos objetivos, a análise do *corpus* estudado demonstra que esse aspecto dos trabalhos possibilita a identificação de elementos comuns entre os textos, revelando que, em sua maioria, os trabalhos buscavam resultados ligados à influência da relação professor-aluno e à afetividade na relação educativa, com o desempenho acadêmico. Revela, ainda, as possíveis repercussões que essa relação poderia ter no que diz respeito ao comportamento dos estudantes. Uma outra parte dos trabalhos apresenta como objetivo investigações ligadas à representação da identidade do professor e como essa representação, em sala de aula, influi no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que alguns trabalhos eram referentes ao estudo do Estado da Arte, objetivando assim um levantamento das produções na área. Adiante tratamos dos resultados encontrados nas produções.

2.7 Dos resultados e conclusões

A análise dos resultados e conclusões, sobre os quais versam os trabalhos, oferece-nos um panorama, não só acerca das contribuições para o avanço da área, como também das discussões e reflexões ligadas à relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, objeto de interesse e estudo desta pesquisa.

Pudemos observar que algumas das produções selecionadas (Quadro 02) mostram relações diretas com o nosso objeto de pesquisa e, assim, vale a pena ressaltar e discutir um pouco mais sobre elas. Até mesmo porque a finalidade desse *estado do conhecimento* reside, principalmente, em traçar algumas discussões que possam contribuir não só para compreensão teórica do nosso objeto de estudo como também auxiliar na construção do instrumento de coleta de dados – o questionário. São elas as seguintes:

Quando tratamos da percepção dos alunos sobre a relação com seus professores e as implicações desta na aprendizagem acadêmica, os resultados dos estudos de Loos-

Sant'ana e Barbosa (2017), apontam que momentos agradáveis de boa interação com os professores, envolvendo cuidado e atenção, tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento do plano cognitivo.

Nesse sentido, parece-nos oportuno mencionar algumas contribuições de Wallon, para a compreensão da psicogênese da pessoa completa e da indissociabilidade cognição/afeto.

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) discutem sobre o lugar da afetividade e sua relação com a cognição quando se trata do campo educacional. Os autores apontam que a concepção da sala de aula como espaço para a formação unicamente da cognição apresenta limitações, uma vez que não se consegue eliminar o componente afetivo presente nas relações que se estabelecem entre os agentes envolvidos.

Assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio. De maneira que é importante visualizá-los em constante interação quando do surgimento da inteligência. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.27)

Os autores demonstram que a concepção Walloniana é de que não se deve separar cognição e afeto, tendo ambos sua gênese orgânica e se tornando mais complexos conforme se relacionam com o social. Dessa forma, o afeto influi na cognição e a cognição, por sua vez, possibilita à pessoa um manejo integrativo da afetividade.

No que se refere ao afeto pedagógico e seu impacto no rendimento acadêmico, Ariza-Hernández (2017) conclui que, por ser composta por seres humanos, a sala de aula é um espaço que promove relações interpessoais, as quais são guiadas pelas emoções. Assim, quando esse espaço é marcado por emoções desagradáveis, como ansiedade, medo, vergonha e distanciamento na relação, ocorrem mudanças de comportamento que eliminam qualquer possibilidade de motivação, concentração, impactando; portando, negativamente na aprendizagem. A autora destaca nesse sentimento a importância de que o espaço da sala de aula seja gerido pelo professor de modo que o bem-estar dos alunos possa ser levado em consideração, visto que o acolhimento, a confiança, o estímulo e a escuta contribuem para o desempenho acadêmico.

Sobre a percepção dos estudantes no que se refere ao impacto da relação com os professores e como ela influencia na adaptação acadêmica, os resultados da pesquisa de Oliveira *et al* (2014) demonstram que os alunos atribuem grande importância para o

relacionamento com os professores. De acordo com os autores, para os alunos, essa relação pode tanto facilitar, quanto dificultar suas inserções no Ensino Superior. Mostram ser imprescindível que o professor proporcione condições que favoreçam tanto o processo de aprendizagem, quanto o relacionamento com os alunos. Essas condições estão presentes na afetividade e ocorrem não só nas interações com os alunos, como também no planejamento das atividades, em que se consideram as potencialidades e as limitações dos alunos. Conforme Quadros e Cols (2010) apud Oliveira et al (2014), os alunos percebem no docente uma fonte de conhecimento que ultrapassa o mero conteúdo acadêmico. Para eles, o que aprendem com seus professores são conhecimentos que levam também para a vida. Compreendem assim, que o papel do professor não se finda no ensino técnico teórico da profissão, vai além.

Veras e Ferreira (2010) revelam, em seu estudo, que a postura adotada pelo professor, dentro da sala de aula, é capaz de despertar uma relação de interesse entre o aluno e os conteúdos que são ministrados. Nesse sentido, foi possível observar, nos depoimentos dos alunos, que o interesse em aprender aquilo que era ensinado foi suscitado pela relação que havia com seus professores. A autora conclui que a prática pedagógica, quando tem como princípio norteador o envolvimento mútuo de alunos e professores, possibilita experiências de sucesso acadêmico. Os resultados da pesquisa de Tacca e Branco (2008) também apontam no mesmo sentido, indicando a complementaridade de afeto e cognição para o sucesso do processo de aprendizagem.

Já os resultados da pesquisa de Bariani e Pavani (2008) acrescentam, para essa discussão, o fato de que, tanto para os docentes quanto para os discentes, a relação professor-aluno não estabelece contato com a relação dos alunos com seus colegas. Ainda que a literatura indique que a maneira de os alunos se relacionarem influi na relação do docente para com a turma como um todo. Ainda que haja uma crença, por parte dos professores, de que o interesse dos alunos é despertado por questões que dizem respeito à técnica pedagógica, para os alunos, o que realmente desperta a atenção, o interesse e a imersão na aula é a postura atenciosa por parte dos professores, bem como a contextualização do conteúdo ensinado em sala de aula com a vida dos estudantes.

Tal defesa nos parece coerente, pensando no que Roncaglio (2004) aponta em seu estudo, sem incorrer no equívoco de colocar o ensino universitário como superior aos demais e que o processo ensino-aprendizagem nesse nível, mesmo com seus obstáculos, é encarado pelos alunos e professores, com ainda mais seriedade do que em outros níveis de ensino.

Ribeiro (2010) aponta para a incoerência de que, embora a afetividade seja considerada importante em produções acadêmicas e documentos governamentais, é possível constatar que a dimensão afetiva é, com frequência, invisibilizada na prática profissional e também nos currículos dos cursos de formação de professores. A autora, dessa forma, defende uma prática mais alinhada no que se refere à valorização da dimensão afetiva, tal qual é valorizada a dimensão cognitiva.

2.8 Considerações finais

O estudo do estado do conhecimento acerca do objeto relação professor-aluno revelou, perante o *corpus* identificado, um número que pode ser considerado baixo, no que tange à quantidade de artigos encontrados, se pensarmos que o período considerado aqui contemplou cerca de 21 anos. Entre os anos de 1997-2018, foram encontrados apenas 19 artigos, sendo essa produção consideravelmente produzida ao longo da década vigente. Esses números indicam a necessidade de que sejam produzidas mais investigações que versem sobre esse objeto.

Destacamos que nesse universo, é ainda mais restrito o número de estudos que focam a pesquisa acerca da relação professor-aluno especificamente no ensino superior (8 artigos); o que pode indicar uma carência de produção com esse enfoque.

Pode-se perceber também a diversidade de referenciais adotados, variando conforme o objetivo da pesquisa e a necessidade identificada pelo pesquisador. Dessa forma, não encontramos referencial teórico que pudesse, de fato, ser destacado entre os demais.

Ao analisarmos as palavras-chave, encontramos um predomínio do termo “relação professor-aluno” sobre o termo “interação professor-aluno”. Esse dado pode auxiliar pesquisas futuras, uma vez que indica existirem duas formas de se referir ao objeto, adotadas em pesquisas nessa área.

Quanto à análise dos resultados do *corpus* estudado, a maioria dos estudos indica uma clara influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, de forma positiva, quando existe um ambiente de corresponsabilização, em que as singularidades são consideradas. Percebe-se também que essa relação é observada pelos agentes envolvidos como importante e, de forma negativa, quando é considerada menos importante e não é entendida como uma prática pedagógica, tal como é o planejamento das aulas e as avaliações.

A afetividade inserida na relação professor-aluno também surge entre os resultados como elemento indispensável que favorece a aprendizagem. No entanto, as pesquisas mostram que, embora haja esse entendimento na literatura da área e em documentos oficiais, na prática, os currículos dos cursos de formação de professores negligenciam a afetividade em detrimento da dimensão cognitiva.

3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Nesta seção, discutimos o objeto de estudo desta pesquisa, **a relação professor-aluno**, a qual vai subsidiar o desenvolvimento da pesquisa. Ela está organizada a partir de três itens: Relação professor-aluno enquanto prática pedagógica; Relação professor-aluno no contexto universitário e Formação de professores.

3.1 Relação professor-aluno enquanto prática pedagógica

No que tange à relação professor-aluno, encontramos autores clássicos e contemporâneos, como Rogers (1975), Gil (2011), Vasconcelos (2003), Zabala (1998) e Libâneo (1994), dedicando parte de suas obras para discorrer sobre o tema, entendendo essa relação enquanto fundante no interior dos processos de ensino-aprendizagem.

Rogers (1975) discute, principalmente, sobre o relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem. Para esse autor, no que se refere à educação, o objetivo deve ser o de facilitar a mudança e a aprendizagem, em detrimento de simplesmente “ensinar”.

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (ROGERS, 1975, p.104-105).

Para Rogers (1975), a aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar, no conhecimento erudito que o professor possua, no planejamento curricular, ou nos recursos de que suas aulas dispõem. Para ele, a facilitação da aprendizagem se alicerça em características particulares que ocorrem no relacionamento entre facilitador e aprendiz.

Souza, Lopes e Silva (2013) indicam que, na passagem do pensamento de Rogers para a educação, são privilegiados elementos como a qualidade da aprendizagem para além de características fisiológicas, tendo destaque as emocionais e a qualidade do relacionamento em um ambiente facilitador. Os autores enfatizam ainda a necessidade de uma postura empática por parte do docente, na qual a aceitação é indispensável.

Rogers (1959), apud Souza, Lopes e Silva (2013), concebe os seres humanos com uma disposição básica de alcançar seu potencial, atingindo o mais elevado nível de existência, realização e felicidade, possuindo, como requisito básico, que lhes sejam

ofertadas as condições ideais. Os autores ainda apontam que, nessa perspectiva, o docente é apenas facilitador do aprendizado, não podendo definir essa aprendizagem, o foco do ensino, nessa perspectiva, está no estudante; o que implica o entendimento de que as experiências dos alunos são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (1994), por sua vez, ao discorrer sobre a relação professor-aluno, concentra seus esforços nos aspectos cognoscitivos, socioemocionais e na disciplina da classe. Para o autor, a interação entre professores e alunos compõe um aspecto fundamental do que ele chama de “situação didática”, na qual se pretende alcançar os objetivos do processo de ensino.

No que se refere aos aspectos cognoscitivos da interação, Libâneo (1994) postula que, por cognoscitivo, podemos compreender o movimento ou processo que ocorre no ato de aprender. Dessa maneira, ao ministrar a aula, o docente traz em mente tarefas cognoscitivas, que ele apresenta aos alunos, tais como os objetivos, os conteúdos, os problemas e os exercícios. Nesse processo, os alunos também possuem seu grau de potencialidades cognoscitivas, conforme o nível de desenvolvimento. Nesse sentido, para o autor, o trabalho docente caracteriza-se por um movimento constante entre as tarefas cognoscitivas propostas pelos docentes e o nível de preparo dos alunos na resolução dessas tarefas.

O autor defende que o professor, em sala de aula, não somente transmite informações ou faz perguntas aos seus alunos, ele também ouve seus discentes. Desse modo, deve-lhes dar atenção e proporcionar formas para que eles possam aprender a externar o que pensam; por não ser esse um trabalho unidirecional, encontramos nas respostas dos alunos a forma como estão reagindo à aula ministrada pelo professor.

Libâneo (1999) entende a relação professor-aluno como uma interação horizontal, na qual ambos (alunos e professores), postam-se enquanto sujeitos do conhecimento. Para ele, embora autoridade seja um elemento relevante, não se deve reduzir a relação a esse ponto; essa redução, por sua vez, pode tornar inviável o trabalho.

Vasconcelos (2003), com relação à autoridade docente, mostra que, quando esta é vista como algo externo ao grupo social, imposta pela vontade de poucos, não é uma autoridade legítima e sim expressão de autoritarismo. Nesse contexto, a autora aponta que o professor, ao adotar tais posturas, sente-se valorizado e respeitado, em momentos nps quais, na verdade, é tão somente temido. Ele apenas provoca medo e ansiedade no grupo de alunos, ignorando o papel formador do processo educativo.

Essa autora alerta, ainda, sobre o perigo de que, para se encontrar nessa nova posição da escola de hoje, onde o aluno passa a ser considerado centro do processo educacional, o professor acaba por fugir do papel do autoritarismo, indo para o espectro oposto, igualmente prejudicial. Entendemos essa autoridade como a manutenção de uma relação pautada pelo diálogo, possibilitando a oposição de ideias, estabelecendo e mantendo uma comunicação efetiva.

Já Gil (2011), ao reconhecer a importância do relacionamento professor-aluno no processo didático, aponta que essa relação compõe uma possibilidade inclusive didática para os professores, uma vez que essa relação influencia não somente o aprendizado, como também a satisfação pessoal e profissional do docente; tais elementos credenciam essa relação como um forte componente no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que o processo didático em si já se apresente como uma relação interpessoal, existem momentos que para Gil (2011) são especialmente relevantes para a compreensão do estilo do professor e de sua imagem. O autor apresenta que o primeiro encontro com a classe é uma oportunidade importante para que as informações verbais e não verbais possam se apresentar de modo marcante. Outros elementos destacados são a capacidade para dar e receber *feedback*, a comunicação do resultado das avaliações e o tratamento de assuntos pessoais com os estudantes.

Zabala (1998), por sua vez, acena com a relevância de se considerarem importantes as contribuições dos alunos, para o estabelecimento dos vínculos entre os novos conhecimentos com aqueles adquiridos previamente. Outro aspecto é a contribuição do professor para que os alunos percebam o sentido no trabalho que irão realizar, sendo necessário para isso que se comuniquem aos estudantes os objetivos das atividades, auxiliando-os a perceberem os processos e os produtos os quais se espera que eles adquiram.

O autor também defende a construção de um ambiente adequado para que haja aprendizagem, semelhante ao posto por Rogers anteriormente. Zabala (1998) aponta que as principais características de uma relação professor-aluno são o respeito mútuo, a confiança e a aceitação. Uma vez que esse ambiente se configura, a aprendizagem é potencializada por meio dessas ações de esforço conjunto.

Diante desse cenário, compreendemos que a relação professor-aluno é um aspecto central e imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que ela seja compreendida em sua complexidade. Para além da autoridade docente, a relação é marcante tanto para os alunos quanto para os professores.

Reservamos um espaço para discutir a relação professor-aluno nas tendências pedagógicas, utilizando como apoio nessa construção o postulado por Libâneo (1990).

A abordagem das tendências pedagógicas, segundo o autor, parte do critério da visão adotada por cada uma no que se refere aos fins sociais da escola. Isso posto, são organizadas em dois grupos, a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, que, por sua vez possuem subdivisões que apresentamos a seguir.

1. Pedagogia liberal

Segundo o autor, a pedagogia liberal centra-se na concepção de que a escola tem como função preparar os sujeitos para desempenharem funções sociais, determinadas conforme suas aptidões individuais.

1.1 Tradicional

Segundo essa tendência, a escola prepara moral e intelectualmente os alunos para assumirem seus papéis na sociedade; o compromisso da instituição de ensino é com a cultura, enquanto as questões e conflitos sociais dizem respeito à sociedade. Os conteúdos de ensino se referem à carga cultural acumulada pela sociedade e seu meio de transmissão é a explanação verbal do professor.

A relação entre alunos e professores, nessa tendência, consiste na autoridade docente, a qual impõe a exigência da receptividade por parte dos alunos. Nesse caso, o ambiente criado é de imposição de um silêncio absoluto, sem qualquer comunicação entre os alunos.

1.2 Renovada progressivista

De acordo com essa tendência, a escola adequa as demandas individuais ao meio social. Os conteúdos de ensino valorizam o processo de aquisição do saber e não o saber propriamente dito, adotando como método de ensino a valorização das tentativas experimentais.

A relação professor-aluno nessa tendência é de auxílio no desenvolvimento do estudante, o professor não possui um papel de privilégio e superioridade sobre os alunos. Em sala de aula, nesse contexto, um bom relacionamento é muito importante, uma vez que possibilita a vivência democrática nesse espaço.

1.3 Renovada não-diretiva

A escola possui o papel de formar atitudes, motivo pelo qual se preocupa mais com questões psicológicas do que com questões pedagógicas ou sociais. O esforço centra-se em propiciar um clima favorável à mudança do indivíduo. Os conteúdos de ensino priorizam o desenvolvimento das relações e da comunicação em detrimento da transmissão de conteúdo.

O relacionamento entre alunos e professores sugere uma prática centrada no aluno, objetivando a formação de sua personalidade por meio de experiências significativas.

1.4 Tecnicista

A escola atua como modeladora do comportamento, tendo enquanto função possibilitar a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes, os quais possuem utilidade para inserção e integração no sistema social global. Os conteúdos de ensino referem-se a informações, princípios científicos e normas ordenados por meio de uma sequência lógica, utilizando procedimentos e técnicas que garantem a transmissão e a recepção de informações.

A relação professor-aluno nessa tendência se configura de modo estruturado e objetivo, de modo a garantir papéis bem definidos, cabendo ao professor controlar as condições de transmissão da matéria e dos conteúdos e ao aluno, receber e reter as informações; assim, a afetividade na relação não é um elemento necessário.

2 Pedagogia progressista

Segundo o autor, a pedagogia progressista parte de uma análise crítica da sociedade. Pode ser compreendida como um instrumento de luta dos professores em conjunto com outras práticas sociais.

2.1 Libertadora

Essa tendência questiona a concretude das relações, tendo como objetivo a transformação crítica. Os conteúdos de ensino são chamados de “temas geradores” e retirados da problematização de elementos do cotidiano de vida dos alunos, não se utilizam os conteúdos tradicionais, por partir do entendimento de que cada grupo possui em si conteúdos necessários para se partir. Os métodos de ensino utilizados partem do grupo de discussão o qual autogere a aprendizagem.

A relação professor-aluno nessa tendência se pauta no diálogo para a promoção de uma relação horizontal, na qual alunos e professores são sujeitos dotados de conhecimentos, não se utiliza do pressuposto de autoridade.

2.2 Libertária

A escola tem o papel de promover a transformação da personalidade dos alunos para uma personalidade libertária e autogestionária, acreditando que, a partir da introdução de transformações institucionais nesse nível, a seguir, será possível ir modificando todo o sistema. Os conteúdos de ensino encontram-se à disposição do aluno, ainda que não sejam exigidos; o importante é a aprendizagem resultante das vivências do grupo. O método de ensino parte da interação do grupo, em um formato de autogestão.

A relação professor-aluno nessa tendência parte da não diretividade, entendendo que não são eficazes métodos pautados na obrigatoriedade e ameaças. Essa tendência compreende as diferenças entre alunos e professores, mas entende que é possível se colocar a serviço do aluno sem a necessidade da imposição de concepções e ideias.

2.3 Crítico-social

Nessa tendência, a escola não concebe a difusão de conteúdos como a principal tarefa e entende os conteúdos como elementos vivos e inseparáveis da realidade social. A escola, enquanto espaço tem papel de simbolizar a apropriação do saber, já que a escola é parte do todo social. Dessa forma, corrobora para a transformação da sociedade. Os conteúdos de ensino não somente precisam ser ensinados, como também devem promover integração com a significação dada por aquele grupo; os métodos de ensino, portanto, relacionam a vivência dos alunos com os conteúdos.

A relação professor-aluno, nessa tendência, é estabelecida por meio da troca entre os elementos sociais e culturais com o sujeito, de modo que o professor é mediador nesse processo. O professor apresenta modelos sociais que são reconhecidos pelo aluno por meio de um esforço próprio.

3.2 Relação professor-aluno no contexto universitário

Ao vivermos em sociedade, temos, em nossa relação com os demais, um ingrediente importante na construção da nossa personalidade e do nosso modo de ser e estar no mundo. Isso posto, não é razoável conceber que, na esfera acadêmica, seja

possível alcançar sucesso em um processo de ensino-aprendizagem sem que haja interação entre os principais agentes envolvidos: aluno e professor.

A esse respeito, Roncaglio (2004, p.101) afirma:

Compreendemos a relação professor-aluno na educação superior como aquela que se constrói no cotidiano universitário e que nos permite perceber o perfil do “contrato didático”. Este é definido por Brousseau (1998, pp. 33-115) como um contrato que se estabelece entre o professor e o aluno, com regras acerca do comportamento esperado de ambos, de cada um deles.

Essa compreensão evidenciada pela autora nos apresenta os elementos básicos que constituem a relação professor-aluno no ensino superior, com uma atenção especial ao comportamento que um espera do outro.

Sabemos que, nas últimas décadas, a essa relação vêm sendo acrescentados elementos de maior complexidade e tensão. As profundas desigualdades sociais, a violência e nosso modo de vida globalizado, no qual o acesso à informação não é mais um problema, entram em conflito com o modelo adotado na institucionalização escolar, a qual, como afirmam Santos e Soares (2011), tinha como finalidade a preparação de trabalhadores submissos e passivos e se alicerçava na concepção de aprendizagem através da transmissão de conteúdos. Desse modelo emergem elementos que repercutem no bojo da estrutura do ensino superior até os dias atuais, como a exclusão da esfera afetiva dos sujeitos, tendo o olhar direcionado para a disciplina, o autoritarismo e a memorização dos conteúdos.

Segundo propõe Vasconcelos e Amorim (2008), quando pensamos nas Universidades particulares, essa relação possui algumas especificidades que influem no modo como alunos e professores se expressam em sala de aula. Enquanto, de um lado, é crescente a desvalorização e o desprestígio da figura docente diante de um mundo capitalista, de outro, esse fator também incute no pensamento de parte dos estudantes que ao pagarem uma mensalidade, têm os professores como seus funcionários e, com isso, podem ditar como as aulas precisam ser conduzidas. Ainda, segundo as autoras por ansiedade e insegurança, é comum alguns professores menosprezarem o modo como se relacionam com o aluno e se utilizam da construção de uma atmosfera de medo para contornar as dificuldades encontradas. Nessa atmosfera construída, não raramente, o abuso de poder e os métodos avaliativos são deturpados e utilizados como ferramentas de punição.

A tônica da relação professor-aluno hoje, no contexto universitário, precisa centrar-se no entendimento de que o trabalho e as atividades de um vão ao encontro do trabalho e das atividades do outro e que só dessa maneira ambos podem crescer. Proporcionando proximidade e cumplicidade, em detrimento do distanciamento e da frieza, conforme David (2016), é necessário que o docente atue de maneira a sentir-se como um importante componente na vida do aluno.

O autor defende, ainda, que apenas se municiar da aptidão técnica e dos conteúdos da sua área de conhecimento não é suficiente para que haja aprendizagem por parte dos alunos. É necessário que o docente se torne um aliado em vez de um mero transmissor de disciplinas e conteúdos.

Muito é exigido e são complexas as demandas que a sociedade espera dos profissionais de um modo geral, não sendo diferente com os professores.

Exige-se, pela sociedade, desempenho, rendimento, habilidades para múltiplas tarefas, humanização, competição, etc. Ao mesmo momento que ao profissional é exigido que ele seja eficaz e que produza mais, em menos tempo, e com maior qualidade, que ele seja bem qualificado, exige-se que ele seja humano, que seja um ser social, um ser político, que esteja preparado para modificar sua realidade. (DAVID, 2016, p.238)

Fica claro que o docente, nesse contexto, tem uma responsabilidade muito grande. É dele o papel também de formar o profissional com todos esses atributos e, ao mesmo tempo, estar atento às necessidades de seus alunos.

Outra influência presente na relação professor-aluno, que não pode ser esquecida, é o componente institucional.

A gestão do curso vai dar suporte ao trabalho pedagógico, que não se constitui somente em ações na sala de aula, mas, também, em ações por parte de outros elementos do sistema universitário (reitoria, direção, coordenação, secretarias) que estão em contato direto ou indireto com os alunos e professores e que, portanto, têm o seu papel no processo de tomadas de decisões. Assim, o processo de tomada de decisão não pode ocorrer isoladamente, mas deve ser um processo de construção coletiva no qual cada um cumpre a sua função e participa da construção de um ensino superior efetivamente de qualidade. (RONCAGLIO, 2004, p.109)

Nessa perspectiva, chama-nos a atenção o fato de que, por vezes, é necessário ainda mais do que o empenho dos alunos e dos professores, estando eles sujeitos a convenções estabelecidas pela direção do curso ou mesmo da Universidade.

Em sua pesquisa, Roncaglio (2004) aponta que é presente na fala dos alunos universitários, sobre a relação professor-aluno, a importância de que o professor tenha discurso e prática alinhados, uma vez que, para os alunos, o professor é visto como um modelo. A autora apresenta a contradição de que, embora empreguem um discurso crítico às práticas tradicionais e pró ludicidade, os professores têm sua própria prática permeada majoritariamente pela teoria, abrindo mão dos recursos pedagógicos que afirmam ser importantes.

Existe, na concepção dos alunos, dois tipos de professores com perfis contrastantes: o autoritário e o democrático.

Assim, por mais aberta e flexível, por mais que o professor se apresente para o aluno como um facilitador da aprendizagem, a relação professor-aluno, como constatamos, apresenta-se como uma relação de autoridade, assimétrica e vertical, ainda que num contexto democrático. Não nos esqueçamos, porém, de que o limite entre autoridade e exercício do poder pelo saber pode ser bastante tênue, dependendo da profundidade da consciência e da prática pedagógica do professor. (RONCAGLIO, 2004, p.108)

Temos, dessa forma, o professor democrático, concebido pelos alunos como um facilitador, isto é, o professor amigo, que adota como postura uma relação de maior proximidade com os alunos. Já o autoritário, é evidenciado como aquele que tem suas práticas associadas a um modelo tradicional de ensino.

Com base em Cunha (2001), Roncaglio (2004) sustenta o argumento de que o docente do ensino superior representa um modelo para seus alunos, bem como de que os professores atuais têm, em suas práticas pedagógicas, a influência de seus professores quando eram estudantes. Mostra, ainda, a necessidade de o professor estar ciente de que o aluno o tem como um referencial e, nesse sentido, a reflexão sobre suas práticas se faz ainda mais necessária.

Para que seja viabilizada a criação de situações de ensino, que sejam de fato eficientes, atendendo às necessidades dos alunos, segundo Santos (2001), é necessário, por parte de seus professores, o conhecimento dos interesses e das necessidades dos discentes; o que vai ao encontro do postulado em estudos como o de Silva e Almeida (2013), os quais indicam que conhecer o grupo de alunos é um fator que impacta

positivamente na relação professor-aluno, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, já que faz com que seja possível a condução da disciplina e do conteúdo de modo que ambos atendam de fato às especificidades e necessidades apresentadas pela turma.

Santos e Soares (2011) demonstram que é necessário que haja transformações e sejam colocados em prática esforços para haver colaboração na relação professor-aluno, na qual são colocados em prática esforços em conjunto, para o alcance dos objetivos e um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a formação de professores, trazemos a seguir algumas concepções importantes para a compreensão desse aspecto.

A profissão docente, como aponta Pimenta (2002), diz respeito a uma prática educativa que pode ser reconhecida enquanto uma forma de intervenção na realidade por meio da educação. Zabalza (2004), pautado pelas transformações institucionais, nas quais os docentes desenvolvem sua atividade profissional, aponta a necessidade de haver atenção com relação à formação e à atualização dos docentes de nível superior.

Sobre esse tema, percebemos que não existe um olhar diferenciado para a docência universitária. Ao contrário do que é praticado, não basta que o professor tenha formação na área de conhecimento do conteúdo a ser ministrado se não houver preparo didático e pedagógico. A falta desse preparo, conforme postulam Wozniak e Nogaro (2011), acarreta uma atuação docente fundada em aquisição e transmissão de conhecimentos.

Divergindo dessa concepção, Rogers (1975) afirma que o ensino centrado na transmissão de conteúdo só teria sentido quando inserido em um meio inalterável. Tal concepção está cada vez mais distante da realidade encontrada nos dias atuais, nos quais a mudança é constante e profundamente transformadora.

Ainda a esse respeito, Zabalza (2004) reafirma a importância de que, para o sucesso de sua atuação, o docente necessita mais do que conhecimento sobre o conteúdo ministrado e sobre sua disciplina em específico, é preciso também que ele tenha conhecimento sobre a maneira por meio da qual os estudantes aprendem. Ainda segundo o autor, é preciso que, além de bons pesquisadores, ou administradores, os professores sejam bons formadores, que sua capacidade vá além do conhecimento, atingindo a finalidade de estimular o desenvolvimento e a maturidade dos discentes.

Marcelo Garcia (1999) apresenta uma gama de concepções e conceitos acerca da formação de professores. Defende, com vistas à melhoria da educação ofertada aos

alunos, que a formação de professores seja uma área de saberes e investigações, com propostas didáticas e de organização escolar. Mostra também que essa área deva ter, como objeto de estudo, os processos pelos quais os professores aperfeiçoam seus conhecimentos e atribuições de modo individual ou coletivo. Nessa mesma linha de pensamento, Masetto (1998) afirma que o trabalho docente possui demandas características específicas, as quais não se limitam ao título acadêmico, seja em nível de graduação, mestrado ou mesmo doutorado.

Marcelo Garcia (2009), com apoio em Day (1999) e Villegas-Reimers (2003), aponta que o desenvolvimento profissional docente contempla tanto a aprendizagem enquanto experiência natural do professor, quanto as atividades que ele exerce de forma intencional, objetivando a melhoria da qualidade da educação na sala de aula.

Diante dessas reflexões, emerge a importância de pensarmos a formação continuada de professores universitários. Fomentando essa discussão, Vilela, Morais e Melo (2017) apontam para a necessidade da reflexão das próprias práticas pedagógicas por parte desses profissionais e a busca por sua transformação e/ou atualização, seja de forma individual ou coletiva.

As autoras chamam atenção para o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora estabeleça os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como critérios para formar docentes para o ensino superior, não apresenta, em seu bojo, nenhuma política concernente à formação pedagógica desses profissionais e tampouco sobre formação continuada ao longo do exercício de sua prática profissional.

Diante do exposto, é evidente que a universidade vem enfrentando um grande problema de formação, visto que os novos professores universitários são, em sua maioria, bacharéis, ou seja, não tiveram formação acadêmica que oportunizasse conhecimentos didáticos e pedagógicos. Além disso, muitas vezes aqueles docentes licenciados também consideram que a formação na graduação e pós-graduação não garante os saberes didático-pedagógicos. (VILELA; MORAIS; MELO, 2017, p.260)

Desse modo, apenas a formação inicial não é suficiente para que os professores identifiquem e trabalhem as deficiências presentes na sua formação. Esse “déficit” pode ser trabalhado por meio do processo de formação contínua, mas, para que essa seja uma alternativa, o docente precisa compreender que sua formação não é estática e nem acabada.

Para isso, as Universidades precisam proporcionar espaços que possibilitem essas ações de formação continuada, privilegiando a troca de saberes e experiências. Essa urgência é posta por Vilela, Moraes e Melo (2017) como fundamental uma vez que possibilita a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, as autoras apontam que:

As ações formativas contínuas são espaços propícios para discussão, trocas e experiências, práticas e vivências que tenham a profissão docente como cerne. O processo de formação contínua se destaca como a importância de se considerar professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de laboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. (VILELA; MORAIS; MELO, 2017, p.260).

Com isso, podemos dizer que a formação continuada representa, para os docentes do ensino superior, uma demanda presente em nosso atual contexto social. Assim sendo, cabe às instituições de ensino incentivar o fortalecimento dessas iniciativas de reflexão colaborativa; o que contribui para o processo de profissionalização docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos na construção da pesquisa. Inicialmente apresentamos os procedimentos metodológicos, mostrando: o tipo de pesquisa, os participantes, o instrumento de coleta de dados, a tabulação dos dados e os procedimentos de análise.

Em seguida, apresentamos um estudo sobre nosso referencial teórico-metodológico, fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), a partir da abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2000).

4.1 Os procedimentos

a) Tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa. Utilizamos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001).

Além de realizar a mensuração de dados, a pesquisa, com abordagem quanti-qualitativa, também se propõe a interpretar os dados encontrados, por meio de questões como “o quê?”, “por quê?” e “como?”. Bruggeman e Parpinelli (2008) apontam que a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, enquanto estratégia de pesquisa, apresenta-se como uma ferramenta eficaz, aumenta o conhecimento sobre determinado tema, o alcance dos objetivos traçados e possibilita uma melhor observação e compreensão da realidade estudada.

Minayo (2001) defende que, embora essas abordagens sejam diferentes, elas não são opostas e se complementam de forma tal que excluem qualquer possibilidade de dicotomia em seu uso.

É nesse sentido que Dal-Farra e Lopes (2013, p.71) apontam que:

(...) os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito proficuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

A pesquisa descritiva, segundo Triviños (1987), representa grande parte dos estudos no campo da educação. Nesses estudos o objetivo centra-se em conhecer determinado grupo ou comunidade, suas características e seus integrantes. Ainda segundo o autor, essa modalidade de estudos demanda que o pesquisador possua informações sobre o objeto que pretende pesquisar. Podemos aferir que esse tipo de estudo em dada realidade procura descrever seus fatos e fenômenos.

Já a pesquisa explicativa, segundo Gil (2007), por meio dos resultados, visa explicar o porquê dos fenômenos; para isso, atenta-se aos fatores que determinam ou contribuem para o seu acontecimento. Para o autor, esse tipo de estudo se relaciona com a pesquisa descritiva, uma vez que, para indicar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um fenômeno, ele precisa de detalhamentos e descrição satisfatórios.

b) Participantes do estudo

Participaram dessa pesquisa, 112 alunos do 8º ao 10º período do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (Uniube).

A escolha desses alunos se deu pelo fato de eles já terem cursado mais da metade do curso; o que pode indicar que possuem experiência maior para responder as questões propostas sobre a relação professor-aluno e aprendizagem no curso.

Além do questionário aplicado aos alunos, foram realizadas também entrevistas de grupo focal com todos os professores do curso que aceitaram participar dessa fase. O número de grupos focais foi decidido pelo número de professores que se dispuseram a participar. Os estudos de Trad (2009) sugerem, que no máximo participem oito participantes em cada grupo. Como já dito na introdução, o objetivo dessas entrevistas foi discutir e refletir, com os professores, os resultados da identificação das representações dos alunos sobre a relação professor-aluno.

c) Instrumento de coleta de dados

Para a coleta dos dados com os alunos utilizamos um questionário, dividido em três partes, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras (TALP).

Na primeira parte, “Perfil dos alunos”, por meio de questões abertas e fechadas, levantamos informações sobre o sexo, a idade, os meios utilizados para se manterem

informados, o motivo da tomada de decisão pelo curso, bem como o que é ser um profissional dessa área na atualidade. Nessa parte, objetivamos caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, por compreendermos que tais características podem influenciar as representações sociais que estamos em busca.

Na segunda parte, “Técnica de Associação Livre de Palavras” foi solicitado aos participantes que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase: “A relação professor-aluno no meu curso” e posteriormente identificassem a palavra que considerassem mais importante, justificando o motivo dessa escolha. No tocante às demais palavras, foi pedido que apresentassem um significado ou sinônimo para cada uma. Coutinho (2003), a respeito da técnica, aponta que sua utilização ocorre frequentemente nos estudos relacionadas à Teoria das Representações Sociais, uma vez que a associação livre contempla conteúdos do mundo interno do sujeito e de natureza simbólica. Nesse sentido, a técnica pode ser considerada como sendo do tipo projetiva, à medida que atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores. Portanto, esse instrumento nos guiou na identificação das representações sociais, bem como do núcleo central e sistema periférico dos alunos sobre as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem do curso de Psicologia da Uniube.

Os dados obtidos nessa etapa foram processados através do *Software* EVOC, possibilitando assim o auxílio na identificação do núcleo central e do sistema periférico das Representações Sociais dos discentes, no tocante à relação professor-aluno no curso de Psicologia. Com isso, pudemos estudar a estrutura das representações sociais construídas pelo grupo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Na terceira parte, “Sobre a relação professor-aluno”, por meio de questões abertas e fechadas, buscamos compreender as experiências dos discentes sobre a relação professor-aluno, a partir do que pensavam sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, bem como a autoridade presente nessa relação, as aulas e as experiências facilitadoras ou dificultadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Antes da aplicação dos questionários, esclarecemos aos participantes os objetivos da pesquisa e os termos do TCLE, com vistas a preservar a escolha dos sujeitos no sentido de participar ou não da pesquisa e o sigilo em relação aos dados e às informações colhidas.

Os questionários foram aplicados em sala de aula, em datas e horários acordados com os docentes, ocorrendo no primeiro semestre de 2019. A aplicação durou cerca de 30 minutos e não surgiram demonstrações de insatisfação por parte daqueles que optaram

por participar. Alguns participantes externaram o desejo de terem acesso aos resultados depois da finalização da pesquisa. Esse fato pode ser compreendido como sendo um interesse, por parte deles, sobre o processo de ensino-aprendizagem do curso, sobretudo quanto à relação professor-aluno enquanto prática pedagógica.

Também foi utilizado o grupo focal, para discussões e reflexões com os professores, sobre os resultados do questionário aplicado aos alunos. Barbour (2009) define grupo focal como discussões de grupos, nas quais o pesquisador esteja ativamente atento, garantindo, em sua discussão, que haja interação entre os participantes e não somente com o pesquisador.

d) Organização dos dados

Uma vez com os questionários aplicados, cada um deles foi identificado por meio de um número, referente ao período do curso, seguido da sigla PS referente ao curso e outros números referentes ao sujeito. O primeiro questionário recebeu a identificação de 8PS001 e o último 10PS112.

Em seguida, passamos para a fase de computação dos dados, transcrevendo todas as respostas numa planilha, para proceder às análises.

e) Procedimentos de análise

Além do referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, a Subteoria do Núcleo Central e da Análise de Conteúdo mencionados anteriormente, os dados obtidos pela técnica de associação livre de palavras (TALP) foram analisados com o auxílio de um *software* denominado EVOG, desenvolvido por Vergès (2002). Esse *software* combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, identificando nas representações sociais, os elementos centrais e periféricos. O programa contém 10 segmentos com o fim de organizar as evocações, de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

O uso de programas computacionais como suporte para a execução de pesquisas sociais data dos anos 80, antes mesmo de os computadores pessoais se tornarem mais acessíveis. Sant'anna, 2012, p.96, sobre o programa aponta que:

O conjunto de programas EVOC visa permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, dos elementos centrais e periféricos da representação conforme define a teoria do núcleo central. Pereira (2005) explica que as técnicas elaboradas por Vergès cruzam as frequências das evocações (natureza quantitativa) com as ordens das evocações (natureza qualitativa) para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes separados por esses cruzamentos.

Dessa forma, como mencionamos, o *software* serve como auxílio no processo de identificação para a análise das Representações Sociais do grupo.

Para identificação do perfil dos sujeitos pesquisados, computamos os resultados das questões fechadas do questionário. A análise desses dados foi descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas nas situações em que foram possíveis. Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas do questionário foram utilizados também os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011).

Para a realização dessa análise, Bardin (2011) sugere percorrer três momentos. No primeiro, denominado pré-análise, ocorre a organização do material, a escolha dos documentos que passarão por análise e também a formulação das hipóteses bem como a elaboração dos descritores; na etapa seguinte, denominada exploração do material, é quando ocorre o momento de maior duração, nela procede-se com a escolha das unidades de contagem, das categorias e a tomada das decisões iniciadas na etapa anterior; na terceira etapa,⁴ denominada tratamento dos resultados, ocorre a inferência e o tratamento dos dados. O estudo de Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) indica que esse tipo de abordagem, além de permitir levantar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

4.2 Teoria das Representações Sociais

De acordo com Moscovici (2003), criador da Teoria das Representações Sociais, a Representação Social, preocupa-se primordialmente com a interação entre sujeito e objeto e de que forma se dá o processo de construção do conhecimento, que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Assim, ela pode ser abordada em termos de produto e de processo, já que a representação ao mesmo tempo é produto e processo de uma atividade mental, na qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real, atribuindo-lhe uma significação específica.

Nesse sentido, para Jodelet (2001), as representações são saberes do senso comum, construídos nas relações entre os indivíduos, passando a influenciar suas relações e comportamentos sociais. Podemos afirmar que é por meio da identificação das representações que superamos problemas e os integramos no nosso mundo mental e físico.

4.2.1 A sua origem

Cerqueira (2011) aponta que Moscovici apresentou a Teoria das Representações Sociais no livro *“La psychanalyse, son image et son public”*, em 1961. No Brasil, a obra foi publicada em 1978, sob o título *“Representação Social e Psicanálise”*. Essa obra objetivava estudar a representação social da psicanálise na sociedade parisiense, no final da década de 50. Nesse estudo, o autor observou o que resulta quando um conhecimento novo, no caso a psicanálise, é difundido na população.

Dessa forma, então, surge a TRS, com Moscovici, partindo do conceito de representações (coletivas), proposto por Durkheim e reforçando as especificidades dos fenômenos representativos que ocorrem nas sociedades contemporâneas, caracterizados pela intensa e fluida troca e comunicação. Nessa concepção surge a TRS como uma concepção teórico-metodológica de pesquisa e que, desde o final da década de 1980, vem sendo amplamente utilizada no Brasil. Segundo Santos (2013. p.12), *“entende-se Representação Social como uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e à intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na Filosofia e na Sociologia acerca da classificação de eventos e fatos sociais.”*

Esse entendimento apresentado sobre a TRS representa um avanço conceitual na forma que era compreendido o conceito de Representação adotado até então. O quadro 1 apresenta as principais diferenciações entre a concepção apresentada por Moscovici em relação a Durkheim.

Quadro 1. Comparativo Durkheim x Moscovici

Émile Durkheim	Serge Moscovici
Representação Coletiva.	Representação Social.
Estático e fixo.	Dinâmico e fluido.
Representações individuais (objeto da psicologia) e representações coletivas (objeto da sociologia).	Procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade.

Existência de um estímulo externo, dado ao qual o indivíduo responde.	Não existe separação entre o universo interno e externo do sujeito.
Indica um conceito.	Indica um fenômeno.
Dados são compreendidos como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior.	À psicologia social, pelo contrário, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em: Araujo (2008); Cerqueira (2011); Sá (1995), Santos (2013); Alves-Mazzotti (2008).

O autor explicita que o conceito proposto por Durkheim se referia a uma classe genérica de fenômenos, sejam eles psíquicos ou sociais, entre eles aqueles referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, não apresentando os processos que constituíam e originavam esses modos de pensamento. Outra diferenciação, apresentada por Moscovici, residia no rompimento do entendimento vigente de que a representação coletiva é bastante estatizada, servindo apenas para o contexto na qual foi formulada e não possibilitando sua adequação para sociedades contemporâneas. Já a noção proposta por Moscovici busca a dialética na relação entre indivíduo e sociedade, tratando-se de um conceito verdadeiramente psicossocial. (ALVES-MAZZOTTI, 2008)

4.2.2 Conceito e funções das Representações Sociais

Na atualidade, o nosso estilo de vida nos coloca diante de infinitas notícias, informações e acontecimentos que são atualizados minuto a minuto, via redes sociais, televisão e canais digitais de informação. Esse imenso volume de acontecimentos diários, para serem assimilados e elaborados por cada um, demanda que busquemos aproximá-los do que já conhecemos, lançando mão de palavras que nos são familiares. Ao interagirmos uns com os outros e nos manifestarmos, opinamos e tomamos partido diante dessa infinidade de informações novas, criamos “universos consensuais”, os quais permitem que o que outrora era um pensamento, uma opinião, se fortaleça no universo daquele grupo e tenha o peso de uma teoria que, ao buscar dar conta, muitas vezes, de objetos complexos, orienta a comunicação e o comportamento do grupo, criando assim a identidade grupal e fortalecendo o sentimento de pertencimento do indivíduo em relação a ele. (ALVES MAZZOTTI, 2008, p.21)

Santos (2013) elucida que é necessário compreender alguns significados e expressões para entender os propósitos da TRS. Com apoio em Bunge (2002), o autor aponta que “representação” pode ser definida como uma tradução conceitual, visual ou

auditiva de um objeto, sendo ele material ou ideal, constituindo-se como uma operação mental na qual é presente uma imagem, ideia ou conceito que corresponde a um objeto externo. A palavra "representação" se relaciona também às Artes Cênicas, no sentido de fazer inferência ao "desempenho de um papel".

O autor aponta ainda que Moscovici (1978) inaugurou uma nova postura epistemológica ao postular que, ao contrário do que era defendido, a absorção da ciência pelo senso comum não era uma vulgarização desse saber científico, sendo na verdade uma adaptação e refinação desse saber a outras necessidades, dentro de contextos e determinações específicas.

Jodelet (1989) apud Alves-Mazzotti (2002) traz uma definição, amplamente empregada na área, de que a Representação Social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo como objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

No quadro 03, discutimos as funções das Representações Sociais, tomando como base a classificação de Abric (1998).

Quadro 03 - Funções das Representações Sociais

Funções essenciais das Representações Sociais	
Função do saber	Ligada ao saber prático
Função identitária	Ligada à identidade
Função de orientação	Ligada ao comportamento
Função Justificatória	Ligada à justificativa da tomada de decisões

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Abric (1988)

Abric (1998) apud Cerqueira (2011) aponta quatro funções essenciais cumpridas pelas representações sociais. A função de saber, a função identitária, a função de orientação e a função justificatória. A função de saber refere-se ao saber prático do senso comum, possibilitando que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem de forma compreensível, mantendo coerência com o funcionamento cognitivo, permitindo-lhes compreender e explicar a realidade. A função identitária, define a identidade e permite que seja protegida a especificidade dos grupos. A função de orientação, que serve como guia para os comportamentos e práticas enquanto representação social, demonstrando a natureza das regras e dos elos sociais, define o que é considerado lícito ou aceitável em cada contexto social. E a função justificatória, permite e possibilita que se justifique a tomada de posição e decisões, bem como os comportamentos.

4.2.3 Processos de Ancoragem e Objetivação

Moscovici apresenta dois conceitos fundamentais para o estudo das Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem; sendo estes os processos que originam as Representações Sociais. Esses processos ocorrem de forma simultânea e são complementares.

A objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (p. 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. (ALVES-MAZZOTTI, 2008. p.24)

Como mencionado anteriormente, a ancoragem é um dos processos geradores das representações sociais. Moscovici (2003, p.71), *apud* Peixoto, Oliveira e Oliveira (2013, p.8) afirma que “classificar é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Partir dessa concepção nos permite entender a ancoragem como o processo de tornar familiar aquilo que anteriormente nos era estranho e/ou perturbador. A ancoragem é feita de modo a colocar um objeto estranho dentro do bojo de uma categoria a qual possui um nome e elementos conhecidos (PEIXOTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013).

O outro processo gerador das representações sociais é a objetivação. Esse processo, segundo Fonseca e Oliveira (2013), com base em Moscovici (2003), relaciona-se com a materialização de um conceito por meio de imagens. A objetivação pode ser descrita como um mecanismo de concretização simbólica do conteúdo da representação social, o qual tem peso de real em relação ao grupo; implica, portanto a naturalização dessa representação. Peixoto, Oliveira e Oliveira (2013), com base em Chamon, definem a objetivação como esse processo de passagem de criar essa imagem concreta, física, cópia da realidade concebida.

4.3 A Teoria do Núcleo Central

A subteoria do Núcleo Central, criada por Abric (2000), constitui uma orientação da Teoria das Representações denominada abordagem estrutural. Descreve um conjunto de elementos cognitivos básicos, compartilhados por um determinado grupo, dando sentido a um objeto do cotidiano. Esses elementos se relacionam, formando uma

totalidade. Dentre eles, alguns são essenciais para o reconhecimento e o pensamento sobre o objeto. Por se associarem a muitos outros, esses elementos são denominados de centrais para a representação social. Os elementos que não compõem esse grupo, os quais não são tão indispensáveis na construção do pensamento e na representação do objeto, menos associados a outros elementos e mais passíveis de serem alterados pelos indivíduos, são descritos como elementos periféricos para a representação social.

Calsa e Araújo (2013), com base em Franco (2004), ressaltam a importância de se compreender a subteoria do núcleo central de Abric, pois este afirma que a TRS implica buscar os elementos constituintes do seu núcleo central, uma vez que somente identificar e conhecer os conteúdos e os elementos representados não é o suficiente, faz-se necessária a investigação de sua organização, significação e fundamentalmente seu sentido significativo. Para isso, os autores apontam que se fazem necessários alguns questionamentos. Quais os saberes constituintes do núcleo central? ou seja, qual o conteúdo representado? Qual a consistência e relevância desse conteúdo? Qual a organização desse conteúdo? Qual a sua significação lógico-semântica? Qual o sentido deste conteúdo? No quadro 04, a seguir, temos uma representação das características do núcleo central apresentado anteriormente e do sistema periférico.

Quadro 04 - Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: adaptado de Alves-Mazzotti (2002, p. 23).

Em outras palavras, ao nos referirmos ao núcleo central, estamos nos referindo a um núcleo rígido, estável e inegociável, enquanto o sistema periférico ou periferia do campo representacional apresenta flexibilidade diante das transformações e das diferenças particulares do sistema representacional.

5 ANÁLISE DOS DADOS

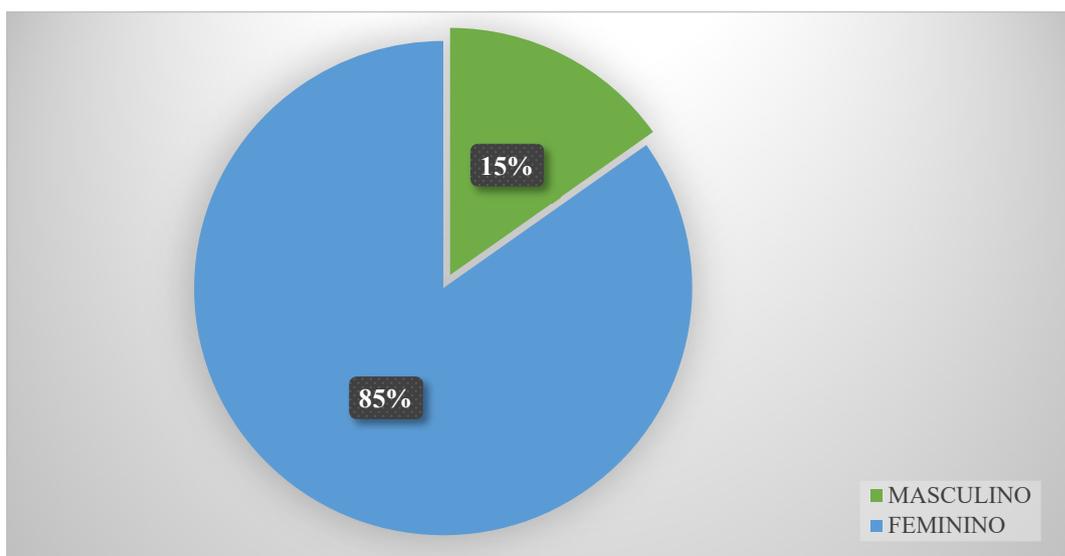
Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa. Iniciamos com a identificação do perfil dos alunos, procurando observar as possíveis implicações entre o perfil e as representações sobre a relação professor-aluno no curso de Psicologia. Na sequência, apresentamos a análise dos dados referentes à Técnica de Associação Livre de Palavras, que auxiliou na identificação do possível Núcleo Central e Sistema periférico das Representações Sociais dos estudantes. Por último, ainda sobre a relação professor-aluno, analisamos questões abertas e fechadas, com o intuito de compreendermos melhor essa relação, investigando elementos que dizem respeito às práticas pedagógicas dos professores; à autoridade e ao autoritarismo; bem como às experiências positivas e negativas que podem influenciar a aprendizagem acadêmica. Nesse quesito, solicitamos também sugestões para uma melhor relação professor-aluno e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem no curso.

5.1 Perfil

Antes de analisar as Representações Sociais identificadas sobre a relação professor-aluno no curso de Psicologia, acreditamos que é indispensável apresentar o perfil dos participantes da pesquisa. A análise desse elemento nos habilita a identificar as peculiaridades e enriquecer nossa compreensão acerca dos elementos que podem influenciar a construção das representações sociais.

Em relação ao sexo, dentro do universo de 112 participantes, 95, ou seja, 85% são do sexo feminino, enquanto 17, correspondendo a 15%, são do sexo masculino, conforme apresentamos no gráfico 05.

Gráfico 05 – Sexo dos participantes



Fonte: dados da pesquisa.

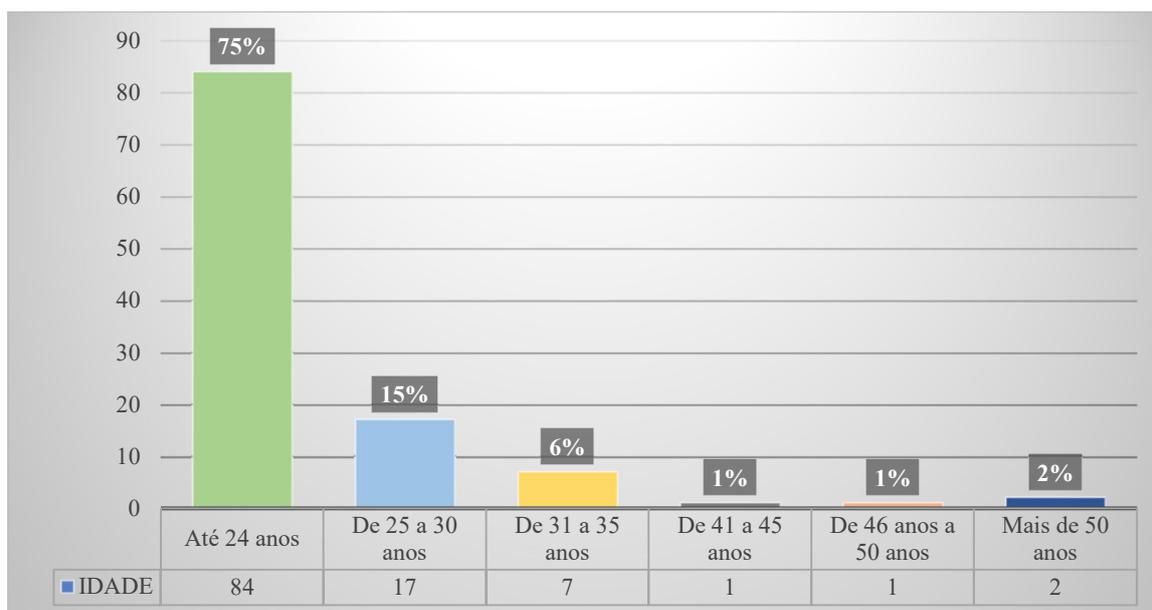
Ao observarmos o gráfico 05, fica clara a disparidade entre homens e mulheres na amostra. Esse contraste apresenta coerência quando relacionado com os dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP) na pesquisa conduzida por Lhillier e Roslindo (2013), que aponta para o fato de que as mulheres correspondem a 89% da categoria. As autoras chamam atenção para o fato de que o percentual vem se mantendo em patamares constantes desde 1988, quando o público feminino representava 87% da categoria e em 2004, quando as mulheres correspondiam a 91%.

A esse respeito, podemos considerar escassa a produção acadêmica que se debruce sobre o tema, objetivando explicar o que ocasiona esses números na profissão. Encontramos em Figuerêdo e Cruz (2017) um dos raros estudos sobre essa questão. As autoras afirmam que a concepção da Psicologia, enquanto profissão feminina, relaciona-se diretamente com a visão social, construída a respeito de algumas profissões, ao serem associadas ao cuidado. Nesse “hall” de ocupações associadas ao cuidado e, portanto, sendo consideradas ocupações femininas, as autoras citam além da Psicologia, a enfermagem e o serviço social.

Adiante, discutimos esse dado do perfil, associado com a concepção do grupo sobre o que é ser psicólogo na atualidade.

Em relação à faixa etária dos alunos, temos, no gráfico 06, a seguir, a distribuição das idades dos participantes.

Gráfico 06 - Idade



Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos possuem, em sua maioria, idades até 24 anos, grupo composto por 84 dos 112 sujeitos; o que representa 75% dos pesquisados e compõe a categoria que se destaca com vantagem numérica sobre as demais. Na sequência, o grupo com idades entre 25 e 30 anos conta com 17 sujeitos, os quais representam 15% do total e o grupo com idades entre 31 e 35 anos, composto por 7 sujeitos, corresponde a 6%. Os demais possuem quantidades semelhantes: 1 sujeito com idade entre 41 e 45 anos, 1 sujeito com idade entre 46 e 50 anos e 2 sujeitos com mais de 50 anos.

Percebemos, portanto, em relação à faixa etária dos participantes, que o perfil dos alunos do curso de Psicologia é composto por sujeitos jovens. Corroborando com isso, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) concebe como sendo jovem a população com idades entre 15 e 24 anos.

Essa informação, em conjunto com o fato de os sujeitos estarem cursando 8º, 9º e 10º período, ou seja, 4º e 5º ano do curso, indica que o ingresso deles no ensino superior ocorreu com idades de, no máximo, 19 ou 20 anos. Esses fatores podem influenciar a construção das representações sociais da relação professor-aluno por parte dos estudantes.

A tabela 02, a seguir, apresenta os meios utilizados para obtenção de informações sobre os acontecimentos atuais. Nesse item do questionário, os participantes podiam assinalar mais de uma alternativa, bem como acrescentar outros meios além das alternativas apresentadas.

Tabela 02 – Meios utilizados para obtenção de informações

Internet:	
Google	106
Facebook	56
Instagram	78
Blog	20
Artigos	70
E-book	25
Revistas	22
Jornal Impresso	9
Jornal Televisivo	54
Jornal Radiofônico	10
Revista impressas	9
Livros	56
Outros:	
8PS 1	Jornal Online
8PS14	Contatos pessoais
8PS38	Twitter
8PS39	Palestras
9PS63	Twitter
9PS66	Twitter
9PS82	Twitter
10PS104	Palestras e eventos
	Twitter

Fonte: dados da pesquisa.

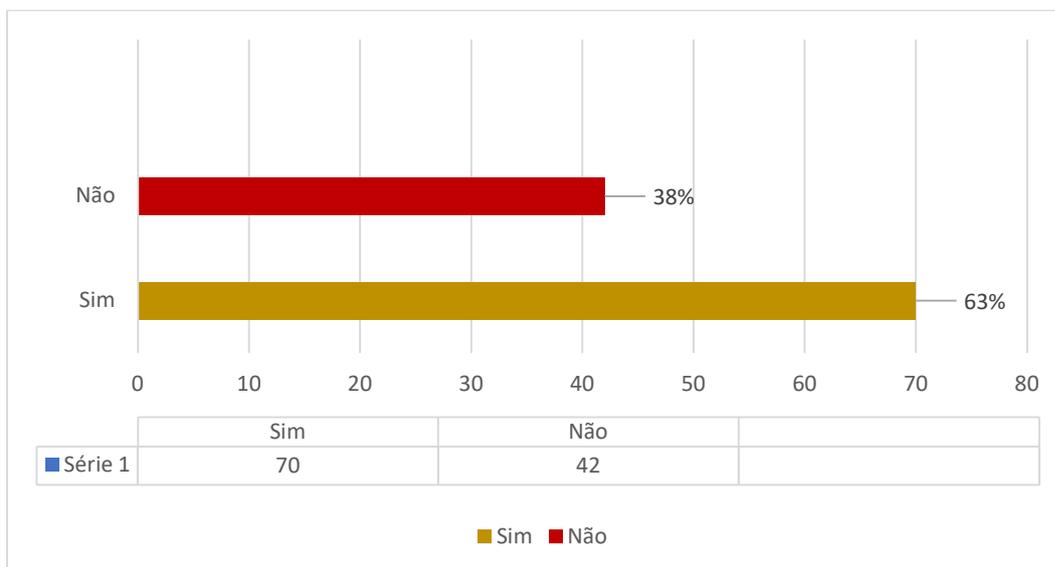
Conforme a tabela 02, a internet surge como principal maneira para obtenção de informações sobre a atualidade. O *google* é utilizado por 106 sujeitos e a rede social Instagram por 78. Também é interessante se atentar que 70 alunos usam a internet para terem acesso a artigos. Ainda na categoria internet, a rede social *Facebook* é utilizada por 56 sujeitos. Destaca-se também, dentre os outros meios, o jornal televisivo, que é adotado por 54 sujeitos. Os livros, mencionados por 56 sujeitos, têm relação direta com o gráfico 07, sobre o qual trataremos adiante.

No campo “outros”, surgiram respostas diversas entre elas, a rede social Twitter, eventos e palestras, jornal online e até mesmo o contato pessoal foram mencionados pelos participantes.

Ramos e Rossato (2017) apontam a internet como meio de democratização do acesso ao conhecimento. As autoras, com base em Michael Dertouzos (1997), classificam a democratização do acesso promovida pela internet, como um fenômeno que se expande através da web e diminui as desigualdades de possibilidade de acesso por grupos distintos, fato inimaginável até a difusão desse instrumento.

O gráfico 07 representa o percentual de alunos que, além dos livros necessários para a realização dos estudos nas disciplinas do curso, leem livros de outros segmentos e temáticas.

Gráfico 07 - Lê outros tipos de livros, além dos que se referem às suas disciplinas



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados demonstram que a maior parte, 63% dos alunos, leem outros livros, em oposição a 38% que leem apenas os livros relativos a suas disciplinas. Sobre quais seriam essas leituras, sobressaem, como gênero favorito, os livros de romance. Literatura nacional, filosofia e religiosos também foram lembrados por parte dos alunos.

Como mencionado anteriormente na tabela 02, o grupo de estudantes utiliza o livro como um recurso para se manter informado. Conhecer esse hábito dos discentes pode favorecer o uso dessa ferramenta no favorecimento de uma relação professor-aluno, por meio de uma abordagem voltada para as especificidades dos alunos.

A tabela 03 demonstra as razões pelas quais os participantes decidiram fazer o curso de Psicologia. Nesse item do questionário, os respondentes tiveram a opção de marcar mais de uma alternativa, além de terem um campo para escrever outras razões que não foram citadas.

Tabela 03 – Sua opção pelo curso de Psicologia

Ao desejo de ser psicólogo	87
Por favorecer o autoconhecimento	29
Para resolver problemas pessoais	2
Pelas amplas áreas de atuação	34
À influência de familiares	1
Ao mercado de trabalho	6
À realização profissional	48
À falta de outra opção	0
Outros:	
8PS5	Pelo desejo de ajudar as pessoas.
8PS44	Pela possibilidade de ter uma graduação.
8PS56	Gostei no ensino médio de filosofia.
9PS68	Melhorar meus relacionamentos pessoais e estudar mais as pessoas.
10PS92	Ajudar o próximo.
10PS93	Conseguir ajudar outras pessoas.
10PS95	Pelas amplas formas de poder ajudar outras pessoas e favorecer o conhecimento do ser humano.
10PS100	Identificação com o curso.
10PS110	E ajudar outras pessoas.

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria, 87 estudantes (78%), do total apontou o “desejo de ser psicólogo” como fator de tomada de decisão para ingressar no curso de Psicologia. 48 estudantes (43%) escolherem a “realização como profissional”. 34 estudantes (31%) assinalaram a opção “pelas amplas áreas de atuação”, enquanto 29 estudantes (26%) entenderam que o “autoconhecimento promovido pelo curso” foi um fator que pesou nessa decisão.

A falta de outra opção não foi escolhida por nenhum participante, a influência de familiares foi apontada por apenas um participante, enquanto a resolução de problemas pessoais foi indicada por dois participantes.

Além das opções indicadas, os alunos elencaram outros motivos para justificar a tomada de decisão em fazer o curso de Psicologia. Os motivos apresentados em sua maioria centraram-se no desejo de ajudar as outras pessoas, o que parece ser uma característica atribuída à área de atuação do psicólogo, conforme abordamos na análise de conteúdo sobre a visão do grupo acerca do que é ser psicólogo na atualidade. Outros itens mencionados pelos sujeitos foram: a possibilidade de ter uma graduação, melhorar os relacionamentos pessoais e a afinidade com Filosofia no Ensino Médio.

No encerramento da primeira parte do questionário, acerca do perfil, foi perguntado para os participantes: “O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?”. Dos 112 participantes, apenas um não respondeu à questão. A análise de conteúdo feita

para essa pergunta nos permitiu a construção de três categorias. São elas: a) Profissional humanizado que visa ajudar o outro; b) Um desafio, compreendendo a sociedade atual; c) Conhecimento e transformação

a) Profissional humanizado que visa ajudar o outro

A primeira categoria se alicerça no entendimento de que o psicólogo é um “Profissional humanizado que visa ajudar o outro”, com 72 respostas; o que corresponde a 65% do total.

As falas dos sujeitos demonstram as seguintes concepções sobre a ajuda promovida pelo psicólogo:

É ser o profissional responsável pela compreensão/estudo da subjetividade humana, com olhar objetivo, onde que ele se apresente. (8PS 11)

É saber acolher e ter uma escuta ativa para ajudar o próximo a lidar com seus problemas. É trabalhar com a prevenção de várias situações, antes de se tornarem agravadas. É ser empático e deixar os julgamentos e preconceitos de lado. (10PS 103)

Auxiliar e disseminar conhecimento, ajuda. Estar próximo às pessoas, procurar olhar atenta e humanamente, com afeto, aqueles que estão a nossa volta. (10PS 101)

Ser psicólogo é caminhar juntamente com o outro, e ter empatia e saber que em um processo terapêutico tanto o paciente quanto o terapeuta precisam ser colaboradores. (9PS 73)

Ser psicólogo é cuidar do outro, e antes, cuidar de si. É perceber as pessoas como reflexo de seu tempo também, tempo no qual, atualmente anda complicado, o que demanda muita coragem e resistência (e crença na melhora). (9PS 66)

Essas afirmativas, por parte dos estudantes, sobre o que é ser psicólogo na atualidade, assemelham-se aos estudos de Magalhães *et al* (2001), ao afirmar ser o sentimento de ajuda em relação ao próximo fortemente associado à profissão, como pode ser observado nas palavras dos autores:

Os estudos brasileiros que investigaram os motivos da escolha da profissão de psicólogo relataram resultados semelhantes. Nos estudos de Angelini (1975), Cunha (1979) e Takahachi, Santos e Lisboa (1987) os motivos mais relatados pelos estudantes foram a possibilidade de

conhecer o ser humano e ajudá-lo. (MAGALHÃES ET AL 2001, p.7)

Essas respostas apresentam elementos que podem estar relacionados com os dados do gráfico 05 - em que 85% do grupo é composto por mulheres e que, com frequência, podemos observar que a psicologia está associada à figura feminina, com características ligadas ao cuidado, à ajuda e ao acolhimento. A esse respeito:

Ser psicólogo hoje, é poder ajudar pessoas de alguma forma, e devolver à elas o bem estar e a vida. (8PS 61)

Estar disponível para o outro que precisa de ajuda. (8PS 20)

O psicólogo para mim na atualidade é o profissional capaz em auxiliar a sociedade a se restabelecer em seus conflitos diários. (8PS 53)

Ter uma escuta qualificada, cuidar do outro ser um bom profissional na condição que for e ser empático. (10PS 90)

Ser psicólogo é trabalhar com fidedignidade em ouvir, acolher e ajudar o outro. (10PS 94)

Ser psicólogo é muito mais do que ouvir, é ter sensibilidade ao acolher o paciente, é ter empatia e reconhecer sentimentos. (10PS 108)

Quanto aos aspectos já discutidos no início desta seção, sobre os elementos relacionando “cuidar” como sendo característica feminina, Guedes e Daros (2009, p.129) afirmam que “Muitas vezes desconhecidos, os papéis femininos são assimilados como inerentes ao gênero [...]”.

Ora, a afirmação dos autores parece indicar também que esse tema carece, ainda, de estudos para melhor compreender essa relação e os impactos que esse olhar possui para a prática profissional da área da Psicologia.

b) Um desafio, compreendendo a sociedade atual

Para 27 sujeitos, ou 24% dos alunos que responderam a essa questão, ser psicólogo é “Um desafio, compreendendo a sociedade atual”.

Um grande desafio. Compreendendo o atual contexto brasileiro. (8PS 1)

Um desafio, compreendendo a sociedade atual, formar-se na psicologia é um constante desafio, pois buscar entender melhor os processos que ocorrem na psiquê humana. (8PS 7)

Parte dos sujeitos relaciona esse desafio a um preconceito ainda existente na sociedade para com o profissional de Psicologia, como mostram as seguintes respostas:

Uma tarefa árdua, pois o psicólogo ainda sofre preconceitos por pessoas que desconhecem a função do Psicólogo. (8PS 31)

É algo desafiador, porque ainda há preconceito. (8PS 33)

Para mim, ser psicólogo hoje em dia é um desafio devido ao de muitas pessoas não entenderem o que é a psicologia ainda e ao fato de diversos profissionais formados que não possuem capacidade e interesse suficiente para serem bons profissionais. (8PS 41)

Nas palavras de Souza Filho, Oliveira e Lima (2006), ainda que haja uma crescente atuação da Psicologia, a população, em geral, tem uma visão que não corresponde ao olhar do psicólogo sobre si mesmo, bem como de sua prática. Ainda, de acordo com os autores, corroborando o pensamento de Gomes e Cols. (1996), afirmam que:

[...] os psicólogos não aceitarão para si o papel, atribuído pelos leigos, de alguém que “sabe” e que, com base nesse “saber”, instrui ou orienta os seus pacientes no sentido de resolverem suas dificuldades. Pelo contrário, esses profissionais parecem constituir um conjunto de crenças que justificam suas práticas desvinculadas de um caráter mais orientador ou instrutor. Desta discrepância de expectativas resultaria uma baixa aderência aos tratamentos. (SOUZA FILHO, OLIVEIRA E LIMA, 2006, p. 255).

Outros sujeitos, por sua vez, associam o desafio sobre ser psicólogo na atualidade às constantes demandas relacionadas a saúde mental da população mundial. Expressos nas respostas a seguir:

Considero como um desafio, uma vez que atuar nessa profissão exige muitos requisitos, porém, uma área de atuação necessária, visto que o cuidado com a saúde mental tem ganhado grande visibilidade. (8PS 60).

É um desafio, pois cada vez mais as pessoas estão adoecidas, apresentando diversos problemas como: depressão, ansiedade etc. É preciso adquirir conhecimentos através dos estudos para realmente conseguir ajudar as pessoas no que elas necessitam. (9PS 64)

As respostas desses sujeitos se relacionam com os estudos de Jardim (2011, p.86), sobre a previsão da OMS em 2020, “a depressão será a segunda causa de perda de dias de trabalho por doença no mundo”, demonstrando, como apontado pelos participantes dessa pesquisa, a relevância da atuação do psicólogo e a necessidade de preparo por parte dele.

C) Conhecimento e transformação

Formulamos, ainda, uma terceira categoria, a qual foi composta pela resposta de 6 sujeitos, ou cerca de 5% do total. Para esses participantes, ser psicólogo, na atualidade, envolve “conhecimento e transformação”. Essa categoria pode ser representada pelas respostas:

Ser psicólogo nos dias atuais é poder obter conhecimentos sobre diversos assuntos e poder orientar pessoas sobre seus problemas e colaborar com seu crescimento pessoal. (8PS 35)

Ser um psicólogo para mim é precisar de muito suporte de estudos e debates, roda de conversa com profissionais da área. (9PS 69)

É compreender meus processos e saber separar os processos do outro. Colocando o aprendizado prático e teórico em alinhamento. Saber atuar em qualquer uma das áreas que o curso aborda. Elaborar seus conteúdos internos e permitir-se compreender sua própria complexidade e a do outro, aceitar limitações. (9PS 83)

Essa categoria diz respeito também às competências de que o psicólogo precisa para atuar na contemporaneidade – buscar conhecimento e transformar. É o que mostram os resultados dos estudos de Cruz e Schultz (2009). Para esses autores, a formação do psicólogo deve possibilitar construções de conhecimento que permitam transformar o outro a partir de um crescimento pessoal.

Nessa mesma linha de pensamento, o documento Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia acrescenta:

É esperado que egressos dos cursos de Psicologia tenham desenvolvido percepção crítica das demandas individuais, grupais, institucionais e sociais, sendo capazes de, em todos esses âmbitos, investigar, diagnosticar e intervir, a partir de pressupostos científicos, técnicos e éticos da Psicologia. (CFP, 2018, p.50)

Dessa forma, os cursos devem formar profissionais cidadãos, com características como autonomia intelectual, consciência social e criticidade; além do compromisso com a defesa de direitos.

Sintetizando, com relação ao perfil dos participantes, podemos dizer que esse grupo é constituído pela maioria do sexo feminino e com idades até 24 anos. Utilizam, para obter informações sobre os acontecimentos atuais, principalmente, a internet (google, instagram, artigos, facebook e outros). Além dos livros necessários para a realização dos estudos nas disciplinas do curso, leem também outros de diferentes temáticas como romances, literatura, filosofia, religiosos. A maioria optou pelo curso de psicologia pelo “desejo de ser psicólogo” e por “realização profissional”.

Para compreender melhor as possíveis influências do perfil desses participantes sobre as representações sociais que estão sendo construídas quanto à relação professor-aluno, identificamos três categorias que respondem à pergunta: “O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?”. São elas: a) Profissional humanizado que visa ajudar o outro; b) Um desafio, compreendendo a sociedade atual; c) Conhecimento e transformação. O sentido e o significado dessas categorias, aliados a outras características citadas anteriormente, parecem demonstrar que o perfil desse grupo tem contribuído com representações positivas quanto à relação professor-aluno no curso, uma vez que a maioria está realizando o curso pelo desejo de ser psicólogo, por uma realização profissional e por acreditar que ser psicólogo, nos dias atuais, é, principalmente, ser um profissional humanizado, que visa ajudar o outro.

5.2 Técnica de Associação Livre de Palavras

Como apresentado anteriormente, a segunda parte do questionário diz respeito à TALP. Essa técnica, com o auxílio do EVOC, objetiva auxiliar na identificação do núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais.

O termo indutor foi a expressão “A relação professor-aluno no meu curso”. Os participantes escreveram as cinco primeiras palavras que vieram à mente, ao lerem o termo e apontaram a que eles consideravam a mais importante. Em seguida, justificaram a escolha e elegeram sinônimos para as demais quatro palavras.

Para o tratamento das evocações, identificamos e substituímos as palavras que foram empregadas com o mesmo significado. Após essa etapa, as evocações foram processadas no EVOC.

A seguir, o quadro 05 traz informações no tocante à composição das evocações que compuseram o *corpus* tratado.

Quadro 05 – Evocações

Total de participantes	112
Total de evocações	560
Palavras diferentes	141

Fonte: Relatório do EVOC (ANEXO A)

A partir dessas informações, 560 palavras foram processadas pelo EVOC. O quadro 06, a seguir, mostra os quatro quadrantes, resultado do processamento dessa lista de palavras.

Quadro 06 – Quadro de Quatro Casas

Fréquence Minimale: 4 Fréquence Intermediare: 26 Rang Moyen: 3,00					
Núcleo Central			1ª Periferia		
Rang < 3,00	Fréquence	Rang	Rang >3,00	Fréquence	Rang

Fréquence >= 26	Compreensão	27	2,852	Ruim	34	3,147
	Conhecimento	71	2,930			
	Empatia	33	2,455			
	Respeito	33	2,424			
	Troca	32	2,844			
Contraste				2ª Periferia		
Rang < 3,00		Fréquence	Rang	Rang >3,00	Fréquence	Rang
Fréquence < 26	Admiração	6	2,667	Acolhimento	21	3,238
	Afeto	15	2,400	Autoritarismo	12	3,167
	Ajuda	9	2,667	Crescimento	5	4,200
	Amigável	10	2,000	Desafio	5	3,800
	Apoio	7	2,286	Desenvolvimento	7	3,714
	Atenção	5	3,000	Disciplina	4	3,750
	Compromisso	4	2,000	Escuta	4	3,750
	Cuidado	7	2,857	Experiência	10	4,000
	Dedicação	10	3,000	Flexibilidade	6	4,000
	Diálogo	11	3,000	Profissional	7	4,000
	Importante	8	2,375	Responsabilidade	6	3,500
	Parceria	6	2,000			
	Vínculo	7	2,143			

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos quadrantes gerados pelo EVOC.

Segundo Walchelke e Wolter (2011), a análise toma como base o princípio de que o quanto antes uma pessoa se lembra de uma evocação, maior é o peso que essa palavra possui dentro de um grupo que seja constituído por sujeitos com um perfil parecido.

Na concepção de Sant'Anna (2012), a teoria do núcleo central lida com os elementos da estrutura interna das representações. Com base em Sá (2002), o autor explica que a organização dessa estrutura interna acontece por meio de dois sistemas.

[...] •um sistema central, consensual, coerente, estável, determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas, que define a homogeneidade do grupo enquanto resiste às mudanças no curto prazo, e que possui a função de gerar a significação da representação e definir sua organização;

•um sistema periférico, flexível, que permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta contradições e a heterogeneidade do grupo, é flexível, evolutivo, sensível às mudanças imediatas no contexto e tem como função a adaptação do sistema central à realidade concreta. (SANT'ANNA, 2012, p.96)

Tratamos adiante os elementos presentes no núcleo central, a primeira periferia, a zona de contraste e a segunda periferia das representações sociais.

5.2.1 Núcleo Central

As palavras presentes no primeiro quadrante, provavelmente representam o Núcleo Central das representações dos estudantes do curso de Psicologia sobre a relação professor-aluno. As palavras que integram esse quadrante foram evocadas com uma frequência alta, ou seja, superior a 26 vezes, elencadas pelos participantes com maior frequência entre as primeiras palavras, com ordem média de evocação abaixo de 3,00. Nesse caso, *compreensão, conhecimento, empatia, respeito e troca*.

Conhecimento foi a palavra mais evocada, compondo um total de 71 evocações. Para os participantes, a relação professor-aluno no curso se relaciona com o conhecimento. Esse grupo, de modo geral, associa o conhecimento com elementos ligados à aprendizagem, como mostram algumas de suas justificativas:

Nesta relação aluno-professor a aprendizagem é algo que merece destaque, pois é com eles que tenho produzido conhecimento para exercer a minha profissão. (8PS6)

Aprendizagem, é ver como uma pessoa é capaz de ensinar as outras com calma e sabedoria. (8PS34)

Aprendizagem, pois um bom professor além de passar o conteúdo necessário que a instituição exige, vai além, indica livros, filmes, dá exemplos, personaliza a aula, isso faz com que o aluno se interesse realmente pelo conteúdo e aconteça uma real aprendizagem. (8PS51)

Nesse sentido, Pereira (2010) questiona a ênfase dada, por parte dos professores, em relação aos conteúdos e à memorização destes como única forma de aprendizagem. A autora defende o conteúdo como um meio e não como um fim em relação à aprendizagem. Para a autora, o saber teórico é importante à medida que serve para subsidiar as situações de aprendizagem, por meio de metodologias que possibilitem caminhos para melhor compreensão do conteúdo.

Desse modo, ao docente cabe compreender os meios pelos quais os alunos adquirem conhecimento, considerando para isso as estruturas cognitivas, sociais e afetivas se concretizando de modo satisfatório.

Tabile e Jacometo (2017) postulam a aprendizagem além da aquisição de conhecimentos, na aquisição de habilidades e valores por meio do estudo. Nesse cenário, o professor tem o papel de proporcionar situações de aprendizagem, nas quais os alunos possam participar ativamente do processo.

Empatia, com 33 menções, embora não tão evocada quanto aprendizagem, foi eleita por muitos participantes como a palavra mais importante quando pensam na relação professor-aluno. Como mostram as seguintes falas:

Empatia. Levando em conta ser uma sala um lugar cheio de processos, é preciso muita empatia, pois, não é algo linear. Cada aluno está em um processo de aprendizagem, e a empatia é benefício no sentido de o professor ser cauteloso na aprendizagem e desenvolvimento de cada um. (8PS2)

Empatia. Acredito que a empatia facilita o aluno e o professor se conectarem através de suas experiências pessoais à adquirirem visão de como é estar no lugar do outro. (8PS30)

Os professores são críticos, mas tem empatia sobre o aluno. Utilizar de um olhar flexível para o desenvolvimento do aluno. (10PS85)

Empatia. Acho que para lidarmos com o outro, ainda mais em uma situação onde se ensina o próximo, precisamos saber nos colocar no lugar do outro e entender o que essa pessoa sente e pensa. (10PS103)

Vedove e Camargo (2008) apontam a necessidade da empatia nas relações interpessoais, por ser imprescindível para que haja afetividade no processo de ensino. Segundo as autoras, a empatia é um dos elementos indispensáveis que o docente precisa possuir para um pleno desenvolvimento com os alunos. Para que haja um efetivo emprego da empatia, os profissionais precisam de aptidão ao lidar com as próprias emoções e sentimentos, de modo a possibilitar a capacidade de entender o que o outro, no caso os discentes, sentem.

Respeito também obteve 33 evocações, com uma ordem de evocação ainda menor que empatia, o que implica dizer que foi ligeiramente lembrado de modo mais rápido. Sobre respeito, os participantes apresentam as seguintes falas:

Respeito é a base da relação para com qualquer outro ser. Na relação professor/aluno, quando há respeito mútuo, o aprendizado rende mais, a troca de informações se torna possível e gera um melhor ambiente. (8PS22)

Respeito, pois o respeito que vem de ambas as partes é essencial para a formação de novos profissionais. (8PS25)

O respeito, pois ele é importante para que o ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores seja positivo. (9PS64)

Respeito, penso que é o primeiro passo para uma boa relação seja qual for. Em matéria de aprendizagem é importantíssimo respeitar o tempo

de cada um e suas capacidades de passar ou absorver ensinamentos.
(9PS83)

Brait et al (2010) apontam o respeito, juntamente com afetividade e confiança, como fatores necessários para que haja aprendizagem e interesse dos alunos. O autor defende que a relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, depende profundamente do bom ambiente estabelecido pelo professor.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) verificaram, em seus estudos, que a falta de respeito entre alunos e professores encontra-se entre as maiores dificuldades nessa relação. As autoras reforçam a importância da construção de uma prática democrática em sala de aula, que priorize o respeito como ponto principal. Nesse ambiente, as práticas excludentes dão lugar a práticas inclusivas.

Troca, surge com 32 evocações e para os participantes possui as seguintes justificativas:

Troca. Acredito em um processo de aprendizagem e de relação horizontalizado. Em troca, compartilhamento é muito importante.
(8PS15)

Troca, pois é uma maneira de receber e passar conhecimentos vivências e aprendizagens. (8PS49)

Troca, pois é uma construção em conjunto. (8PS57)

Nessa relação, para haver um real aprendizado a troca se faz importante pelo fato de o aluno não ser apenas um recipiente vazio a ser preenchido, nem o professor uma jarra cheia ser esvaziada.
(9PS65)

A troca de saberes entre professor e aluno está presente em todas essas situações, onde há realmente um fluxo de conhecimento vindo dos dois lados. (9PS66)

Assim como sugerem as justificativas dos alunos, as autoras Tacca e Branco (2008, p.42), sobre a troca, apontam:

Nessa discussão fica claro que a aprendizagem acontece na troca entre os atores envolvidos em um processo intersubjetivo permeado de simbolismos e significações. O aluno é ativo na elaboração dos conteúdos escolares, cabendo ao professor identificar e analisar os significados que cada um (professor e alunos) atribui aos procedimentos e conteúdos que circulam na sala de aula, nas atividades programadas e no dia-a-dia da convivência entre eles.

A troca, citada pelos discentes, remete-nos a um cenário onde ocorre intensa troca entre alunos e professores, no qual o discente possui papel ativo nas ações que são adotadas, vislumbrando o sucesso da aprendizagem.

Compreensão, com 27 evocações, é assim entendida pelo grupo:

Acredito que a compreensão, quando existe essa relação entre professor/aluno a passagem de conhecimento acaba sendo mais efetiva pois existe diálogo e escuta de ambas as partes. (8PS41)

Compreensão – uma vez que podemos contar com a compreensão do professor nosso curso em meio ao aprendizado tem se tornado mais leve, facilitando no aprendizado. (10PS110)

O elemento suscitado pelos participantes é apontado, na literatura, como nuclear nas relações que ocorrem no cerne do processo educativo; sobre isso:

[...] tanto os professores quanto os alunos admitem que ao adotarem sentimentos de acolhimento e atenção no processo ensino-aprendizagem, bem como ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem. (VERAS E FERREIRA, 2010, p. 234)

O favorecimento da compreensão como elemento fundamental é reforçado pelas autoras, com base nos estudos de Silva e Oliveira (2005), que indicam, no contexto universitário, efeitos positivos no que se refere ao entendimento das dimensões afetivas nas relações mantidas entre professor e aluno.

Considerando todas as palavras que compõem o possível Núcleo Central das representações sociais - *compreensão, conhecimento, empatia, respeito e troca* -, podemos dizer que os alunos do Curso de Psicologia da Uniube estão construindo representações sociais ancoradas em elementos que demonstram ser a relação professor-aluno uma prática pedagógica pautada em sentimentos de *compreensão, empatia, respeito e troca*, que conduzem ao conhecimento do conteúdo para o exercício da profissão.

5.2.2 Sistema Periférico

Os demais quadrantes compõem o sistema periférico das representações sociais. Esse sistema, segundo Machado e Aniceto (2010), atua na atualização e na contextualização da representação social. As autoras tomam como base a fala de Flament

(2001), segundo a qual, o sistema periférico de uma representação cumpre a função de “para-choque” entre o que é da realidade e o núcleo central que não possui uma estrutura flexível, ou tampouco facilmente modificável. Compõem a periferia: o quadrante superior direito ou primeira periferia; quadrante inferior direito ou segunda periferia e o quadrante inferior esquerdo, ou zona de contraste.

a) Quadrante superior direito

O quadrante superior direito, corresponde á primeira periferia. Vieira (2018) aponta que esse quadrante apresenta as evocações que possuem frequência de evocação maior que a frequência média; no caso da pesquisa, foi 26 e com ordem de evocação maior que a ordem média de 3,00. De outra forma, podemos dizer que esse quadrante corresponde ás palavras muito citadas, mas que surgiram com menor importância para os participantes. A autora indica ainda que os elementos integrantes da primeira periferia abarcam os elementos periféricos mais salientes, tendo relação direta com o núcleo central.

A palavra *ruim* aparece isolada na primeira periferia. Com um total de 34 evocações, as justificativas e sinônimos dessa palavra mostram que a relação professor-aluno tem sido ruim e difícil, pois é representada por conflitos e desinteresses por parte dos professores; o que pode ser observado na afirmação: “*É muito raro um bom relacionamento entre professor e aluno, a maioria dos professores não entendem os alunos, não os escuta e causa até um adoecimento psicológico (10PS109)*”.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) apontam que, muitas vezes, relações ruins provocam um distanciamento entre aluno e professor. Tomando como base Fernandez (1991), as autoras postulam que o processo de ensino aprendizagem demanda dois personagens, ensinante e aprendente e, eles, deve haver um vínculo. Nesse contexto, só é possível alcançar a aprendizagem por meio do relacionamento entre ambos; um desalinhamento nesses fatores, fatalmente, ocasionará um fracasso na aprendizagem.

Embora a quantidade de evocações da palavra *ruim* constitua um número expressivo, ainda não pode ser considerada uma representação social, mas com possibilidades de vir a ser; o que torna preocupantes os resultados dessa pesquisa.

Como dito anteriormente, os elementos do sistema periférico são mais flexíveis, suportam contradições, transformam-se e são sensíveis aos contatos imediatos. Assim,

como a palavra *ruim* encontra-se próxima ao primeiro quadrante, pois pertence a primeira periferia, há possibilidades de migrar para o Núcleo Central.

b) Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste.

O terceiro quadrante, constituído pelas palavras: *Afeto, Diálogo, Amigável, Dedicção, Ajuda, Importante, Apoio, Cuidado, Vínculo, Admiração, Parceria, Atenção e Compromisso*, representa o contraste em relação ao núcleo central. Vieira (2018) aponta que esse quadrante apresenta as evocações que possuem frequência menor do que a frequência média; nesse caso da pesquisa, foi 26 e com ordem de evocação menor do que a ordem média, de 3,00. Segundo a autora correspondem a evocações consideradas importantes para um pequeno grupo dentro do universo de participantes. Nesse sentido, podemos dizer que os elementos que compõem a zona de contraste comportam a existência de subgrupos, os quais possuem uma representação diferenciada. Esse quadrante possui estreita relação com o núcleo central.

A palavra *afeto*, a mais citada desse quadrante, com 15 evocações e média de evocação de 2,400, indica ter sido lembrada de forma mais imediata pelos sujeitos. Como nos exemplos que seguem:

Quando o professor e eu temos afeto, sinto que tenho mais interesse pelo conteúdo. E quando sinto o desafeto, perco o interesse, por isso, a mais importante é AFETO. (8PS46)

Afeto – pois em diversos momentos do curso surgiram dificuldades, entretanto o afeto que os professores tiveram em nos acolher em momentos difíceis foi fundamental. (10PS93)

O afeto é entendido por diversos autores, dentre eles Veras e Ferreira (2010), como uma necessidade de perceber o processo de ensino-aprendizagem para além das dimensões cognitivas ou da transmissão de conteúdos, nesse sentido:

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano, e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição têm dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser, limitando o processo de formação de estudantes de vários níveis de escolaridade. (VERAS E FERREIRA, 2010, p. 220)

Com isso, as autoras afirmam que, ao provocar a participação dos alunos, por meio do diálogo, favorecem a relação professor-aluno e, com isso, a construção de conhecimento, já que a qualidade da relação pedagógica confere sentido afetivo para os objetos de conhecimento.

Diálogo, com 11 evocações se justifica na fala dos alunos:

Diálogo, considero importante pois é nele em que resolvemos as dúvidas, e esclarecemos. (8PS60)

Diálogo – através deste conseguimos colocar os pensamentos para o externo tendo outras possibilidades de trabalho, relação, desenvolvimento acadêmico e pessoal. (10PS98)

Camargo (2017) aponta que, assim como no contexto social, no contexto pedagógico, o diálogo é onde os sujeitos se constituem. Ressalta, ainda, o diálogo como possibilidade de negociação dos objetivos pedagógicos.

Amigável, com 10 evocações possui a seguinte justificativa:

Com uma relação amigável o aprendizado torna-se mais “leve”, pois o aluno sente ter uma maior liberdade para dialogar e até mesmo de expressar uma opinião oposta, o que abre campo para um debate saudável. (8PS12)

O estudo de Silva (2016) estabelece que a relação entre professor e aluno deve acontecer de forma amigável e respeitosa, para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem, sem que seja esquecido o papel desenvolvido por cada um dentro do ambiente da sala de aula, respeitando tanto o espaço quanto o conhecimento do outro. Quando o docente, em detrimento de uma relação amigável, faz uso de uma postura autoritária, faz com que suas aulas não sejam satisfatoriamente aproveitadas pelos alunos, além de causar a sensação, por parte do estudante, de não ser capaz de aprender aquele conteúdo, pode gerar, como consequência, o desinteresse.

Dedicação, com 10 evocações, de acordo com as justificativas e sinônimos dos participantes, apresenta os seguintes sentidos e significados:

Dedicação. Acredito que quando a docência está interessada em seu aluno, existe dedicação, o aprendizado acontece com maior facilidade. (8PS21)

Dedicação – ambas partes devem estar dedicadas para que tenha um trabalho bem feito. (8PS24)

Dedicação: esta deve existir em ambas as partes; tanto pelo compromisso do professor em proporcionar ao aluno o ensino de determinado conteúdo, por base de estudos e pesquisas, encontrando a melhor forma disto ser aplicado; quando para o aluno, o fato de reconhecer e valorizar o esforço do professor para com ele. (9PS79)

Ribeiro (2010) aponta ser evidente o apreço e a identificação dos alunos com as disciplinas em que se relacionam melhor com os professores. Esse apreço tem relação direta com a participação e dedicação aos estudos. A dedicação dos alunos, portanto, depende da relação estabelecida pelos professores.

Moreira (2014), com base nos estudos de Oliveira e Alves (2005), afirma que o considerado bom professor tem como principal característica a dedicação ao trabalho.

Mattos e Romanholi (2015) postulam amor e dedicação, além de bom relacionamento com o outro, como um desafio para a oferta de uma educação com maior qualidade e efetividade; o que corrobora o proposto por Almeida e Grubisich (2019, p.73) quanto apontam que:

Esta discussão, ainda que inicial, pretende mostrar aos professores que a relação ensino aprendizagem é um processo que demanda tempo e dedicação, mas que, sobretudo, precisa ser compreendido na sua totalidade e em bases filosóficas coerentes. Sem esse exercício de compreensão dos fundamentos da relação ensino-aprendizagem, o esforço dos professores se transforma em frustração profissional e desgaste pessoal.

A palavra *ajuda*, com 9 evocações, é assim justificada pelos participantes:

Ajuda na formação, pois estabelece um conhecimento do qual será usado. (8PS19)

Ajuda: o professor passa a ser além daquele que apenas expõe seu conhecimento, ele disponibiliza o seu saber e sua experiência de vida e profissional. Portanto, ajuda os alunos além de compreensão da teoria. (8PS36)

Nuto et al (2006) colocam a ajuda, juntamente com o respeito à dignidade do aluno, como fundamentais para o desenvolvimento da capacidade do estudante para resolver seus conflitos e de ser agente responsável no seu processo de aprendizagem.

A palavra *importante*, com 8 evocações, mesmo não tendo sido eleita por nenhum estudante como a mais importante e, portanto, não tendo justificativa para a sua escolha,

apresenta o seguinte sentido segundo os sujeitos: *Algo que deve existir de forma boa e espontânea* (9PS76).

A relação professor-aluno é importante, conforme corroboram Silva e Neris (2016), que enfatizam a importância e a necessidade de compreender como é estabelecida a relação afetiva entre alunos e professores, levando em consideração os desafios impostos pelo individualismo da sociedade atual. Para os autores, a compreensão desse processo pode tornar a aprendizagem mais significativa.

Vínculo, com 7 evocações, é assim justificado pelos participantes:

Vínculo é a mais importante. Nessa relação, penso que estabelecer um bom vínculo é o passo fundamental para que aconteça todos os outros. E mesmo que algo falte, com vínculo pode-se restabelecer isso através de um diálogo honesto ou buscar o que falta por si mesmo e trazer para a sala de aula e outros ambientes próprios. (8PS11)

Vínculo. É importante que o professor possa ter uma relação afetiva com o aluno, pois através disso o aluno pode significar ou ressignificar o aprendizado. Sem o mesmo o ato de lecionar acaba ficando mais árduo quase insatisfatório. O aluno também pode não demonstrar interesse no que o professor está apresentando e ficar longe/afastado do conteúdo. (9PS74)

Vínculo, pois quando não se constrói vínculo entre professor e aluno o processo de ensino fica mais difícil, e essa relação professor e aluno pode atrapalhar o desenvolvimento no curso em si. (10PS90)

O vínculo, para Ramos (2011), é fundante na aprendizagem. A sua constituição pode ser facilitada pela qualidade das relações estabelecidas na convivência e, por outro lado, dificultada durante aquelas atividades nas quais os sujeitos sentem que sua participação é obrigatória.

Para a autora, ainda, o trabalho docente é uma prática, por meio da qual, ocorrem marcas significativas nas relações humanas. Tudo isso posto, tais relações implicam amizade, companheirismo, ressentimento, indiferença, entre outras formas de relações afetivas. Assim, podem ocorrer vínculos saudáveis de aceitação, ou vínculos que levam à anulação do outro. Desse modo:

Para uma intervenção competente na educação, é importante compreender que os educandos e educadores estão no centro da práxis pedagógica, e que os processos interativos são fundamentais para a aprendizagem, para o crescimento pessoal e para a própria humanização do ato educativo; representa não um aspecto periférico do trabalho do educador, mas, o núcleo de ações que, no seu conjunto, influenciam

sobremaneira o processo de educar. É o que defende Freire (1994), Vigotsky (1998), dentre outros. (RAMOS, 2011, p.77)

Apoio, com 7 evocações é assim justificada:

Apoio. Alguns professores acabam se tornando um ponto de apoio em nossa formação. Já tive momentos que estava perdida com o que fazer e um professor me ajudou na orientação, mostrando um caminho a seguir e me preparando para possíveis frustrações. (10PS100)

Para Barbosa, Campos e Valentim (2011), os alunos que encontram apoio nos professores tendem a perceber o ambiente de ensino como um lugar de suporte e possibilidades para o desenvolvimento de atitudes positivas, uma vez que recebem orientações e ajuda quando necessário. Dessa forma, essa relação de apoio pode provocar o senso de responsabilidade dos alunos em relação às propostas docentes para o conteúdo trabalhado pelos professores.

Cuidado, com 7 evocações, tem as seguintes concepções por parte dos alunos:

O cuidado - essa relação de cuidado é considerada importante devido ao cuidado com o aluno, em passar todas as informações necessárias, de deixar tudo muito claro, de sempre estarem orientando da melhor forma possível. (10PS91)

Cuidado: alguns mestres demonstram seu cuidado, preocupação conosco, mas isto é em alguns casos. É possível notar que alguns estão realmente preocupados. (10PS105)

O cuidado é muito importante pois quando o conhecimento é passado precisa que venha com este cuidado com outro para que este possa recebê-la de forma satisfatória e fique impregnado. Caso o professor seja aquele que julga o aluno que dá respostas grosseiras, este tenderá a se afastar e não se entregará ao conhecimento, lembrando que o cuidado deve ser afetivo e passado entre ambos. (10PS107)

Mattos *et al* (2013) apontam o cuidado, além de ser considerado um afeto e trocas de conhecimento, como elemento primordial no relacionamento entre estudantes e professores. Nessa concepção, a sala de aula contribui para o surgimento de sentimentos que podem favorecer uma relação saudável entre professores e alunos, propiciando um espaço promotor de sociabilidade, permitindo a convivência com as diferenças.

Ainda que o cuidado seja uma dimensão importante das relações na escola, muitas vezes é deixado de lado frente aos problemas que a instituição escolar vem enfrentando, como a desvalorização do papel de quem educa, o aumento da burocratização, do controle e da normatividade dos órgãos públicos de gestão da educação. Vários são os motivos que acabam enrijecendo os vínculos entre adultos e crianças/jovens em torno de padrões que reforçam a tutela e desvalorizam outros tipos de trocas que podem abrir para o descentramento e a imprevisibilidade dessa relação. A seguir, discutimos alguns aspectos que vêm se apresentando no cotidiano escolar, desgastando o exercício da profissão de educadora e educador, e tencionando as relações na escola. (MATTOS *et al* 2013, p.372)

Dessa maneira, a dimensão do cuidado contribui para uma relação mais saudável e apresenta maiores perspectivas no ensino, como a implicação e a responsabilidade para com o outro.

Admiração, com 6 evocações, também integra esse quadrante: para os participantes, o sentido dessa palavra tem a ver com aprendizagem, como pode ser observado a seguir: “*Creio que admiração é a mais importante pois é mais fácil aprender com quem se admira, ao passo que essa relação de admiração se refletiria em outras áreas também.* (8PS18)

Os estudos de Ortenzi (2006) mostram que os professores ocupam a figura de modelo e referência e podem transmitir respeito e admiração por meio de seus atributos como afetividade, autoridade e conhecimento. Essa admiração faz com que não fiquem mágoas quando ocorrem conflitos entre docentes e discentes.

Quanto à palavra *parceria*, com 6 evocações, as justificativas e sinônimos revelam os seguintes sentimentos:

Parceria. A relação professor/aluno deve ser de parceria, onde apesar do professor apresentar maior conhecimento teórico, que seja necessário entender que a construção do conhecimento é feita em conjunto. (9PS81)

Parceria, acredito que é necessário que haja comunicação entre as partes, envolvendo compreensão e troca de conhecimento desde o início do curso e principalmente no final, visto que o fim do curso exige bastante dedicação e tempo investido causando um grande esgotamento físico e mental. (10PS99)

Parceria – acredito que essa relação deve ser conjunta, aqui estamos para crescermos juntos. Nós alunos, precisamos muito dos professores, que por sua vez, precisam de nós. Nós seremos os profissionais de amanhã e espero e espero que essa parceria ultrapasse os limites da sala de aula. A psicologia é uma profissão de ajuda mútua constante. (10PS101)

A parceria, suscitada pelos sujeitos, corrobora com o apontado por Emiliano e Tomás (2015) ao reafirmarem o papel de mediador, ocupado pelo professor, o qual deve trabalhar com vistas a proporcionar a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem, servindo de mediador entre o aluno e o conhecimento e não meramente um reprodutor de conteúdos e, com isso, valorizando a parceria construída com o discente dentro desse processo.

Com relação a esse quadrante, podemos dizer que as palavras que o compõem trazem elementos que contrastam com o Núcleo Central. Assim, para os participantes dessa pesquisa, a relação professor-aluno, como prática pedagógica que conduz o conhecimento do conteúdo para o exercício da profissão, só será possível se essa relação for permeada por sentimentos que envolvem afeto, diálogo, amizade, dedicação, ajuda, apoio, cuidado, vínculo, admiração, parceria e atenção.

c) Quadrante inferior direito

O quarto quadrante representa a segunda periferia em relação ao Núcleo Central. Sobre ele, Vieira (2018) aponta que esse quadrante apresenta as evocações que foram menos lembradas, ou seja, com frequência de evocação menor que a ordem média de evocação; nesse caso, foram 26 e com ordem de evocação maior que a ordem média de 3,00. Isso significa dizer que esse quadrante traz elementos não tão presentes nas evocações dos sujeitos e que são citados de modo mais tardio. Segundo a autora, correspondem a elementos menos relevantes para as representações sociais. Esse quadrante não possui relação estreita com o núcleo central.

As palavras *Acolhimento*, *Autoritarismo*, *Crescimento*, *Desafio*, *Desenvolvimento*, *Disciplina*, *Escuta*, *Experiência*, *Flexibilidade*, *Profissional* e *Responsabilidade* constituem esse quadrante.

A palavra *Acolhimento*, com 21 evocações, tem o seguinte sentido para os alunos: “Desde o primeiro dia de aula percebi que a grande maioria dos docentes possui a sensibilidade de acolher, principalmente na condição em que o discente chega, com receio, medo do novo. (8PS23)”.

Sobre o acolhimento, Teixeira (1996), *apud* Laffin (2007), afirma que a relação entre alunos e professores é permeada por sentimentos, não se resumindo a papéis sociais, e que é na convivência diária que emergem o acolhimento mútuo entre esses sujeitos.

Ainda com base em Teixeira (1996), *apud* Laffin (2007), essa convivência é marcada pela imprevisibilidade, de modo que a aula, nem sempre, é o que se espera e nem sempre é possível aplicar todo conteúdo programado de modo a possibilitar que alunos e professores surpreendam uns aos outros.

Laffin (2007) concebe a criação de espaço para o surgimento de relações apropriadas como possibilidades de promoção do acolhimento no processo de ensino-aprendizagem.

Para Moreira e Júnior (2017, p.205), o acolhimento guarda relação com o respeito, para eles “o docente é o porto seguro do aluno, personagem que oferece segurança e acolhimento durante suas conquistas educacionais”

Os autores afirmam que a mediação realizada pelo docente, ao desenvolver as atividades pedagógicas, precisa ser constituída por sentimentos como empatia, valorização do outro, acolhimento e aceitação.

Com isso, entendemos que:

O acolhimento é de suma importância em todas as faixas etárias e deveria ser advindo dos mais variados grupos: o grupo familiar, o grupo de amigos, os professores; acolhimento do professor pelos seus pares, pelos seus alunos, pelo contexto escolar. A sala de aula é uma oficina de relações, portanto, um espaço de acolhimento. (GONÇALVES, 2013, p. 15).

A sala de aula pode ser compreendida então como esse espaço mediado pelo professor e permeado por acolhimento.

A palavra *autoritarismo*, com 12 evocações, apresenta elementos de cobrança, hierarquia, pressão, repressão e submissão. Mesmo não tendo sido eleita por nenhum estudante como a mais importante e, portanto, não tendo justificativa para a sua escolha, os alunos apresentaram os seguintes termos como sinônimos para autoritarismo: *ditador* (8PS6), *desumana* (8PS8), *domínio* (8PS28), *incompreensão* (10PS96), *se achar superior* (10PS103).

Sobre esses elementos presentes na relação professor aluno e apresentados pelos sujeitos da pesquisa, Santos e Soares (2011, p.361) afirmam:

O docente, à medida que faz uso da soberba intelectual, contribui para que o estudante permaneça numa posição passiva no seu processo formativo. É fato que a relação professor-estudante está assentada no controle de um agente sobre o outro e que, a depender da concepção de sociedade e de homem que se deseja contribuir para formar, o outro será

considerado subordinado, implementando uma relação de poder marcada pelo autoritarismo, ou será percebido como sujeito ativo, acionando a autoridade epistemológica do professor.

Fleuri (2001) afirma que estabelecer uma relação autoritária confere ao processo de ensino-aprendizagem uma redução à dimensão de notas e conceitos. Desse modo, ao fazer uso do poder institucional que lhe é atribuído, o docente, objetivando questioná-lo, impulsiona também os alunos a assumirem uma postura ativa nesse cenário.

A palavra *escuta*, com 4 evocações, é entendida pelo grupo como:

Através dela podemos sempre obter melhorias e bons resultados, pois a mesma precisa ser utilizada de ambos onde pode-se construir uma boa relação entre ambos, fazendo com que se agregue ao restante das outras palavras, e ali tenha um bom vínculo para a construção de trocas de conhecimentos e bom desempenho. (9PS77)

Para Martins e Tavares (2015), a escuta sensível, enquanto prática, é indispensável na sala de aula, uma vez que ressignifica o papel do professor enquanto educador, já que sua função não se finda na transmissão de conteúdo, indo além na função de promoção de um ambiente humanizado, o qual, por sua vez, propicia o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Parte-se da hipótese de que a escuta sensível, se adotada, na prática interdisciplinar do docente, contribuirá com a aprendizagem do aluno, pois a mesma amplia o olhar do docente, frente às necessidades de seus educandos. Uma das práticas docentes que promovem a autonomia do sujeito é o ato de escutar. (MARTINS E TAVARES, 2015, p.19)

Já a palavra *experiência*, com 10 evocações, é entendida pelo grupo como:

Experiência. Durante as aulas, consigo aprender melhor quando eles colocam suas vivências. É como se desenhasse. Ficando mais claro a parte teórica. (8PS31)

Trocas de experiências: acredito que cada pessoa carrega consigo uma bagagem de experiências, “ninguém é sábio demais que não possa aprender e nem tão pequeno que não possa ensinar”. (10PS94)

Reis e Ostetto (2017) apontam as trocas de experiências entre teoria e prática como benéficas, por constituírem espaços de formação, nos quais é possível refletir e pensar a atuação e, com isso, abordar questões do cotidiano, adequando as práticas pedagógicas ao grupo com o qual se está trabalhando.

Escaraboto (2007) aponta a troca de experiências vividas nos mais variados contextos como impulsão para encontrar novos meios para a construção das mudanças e melhorias necessárias na transposição das dificuldades encontradas na sala de aula.

A palavra *profissional*, com 7 evocações, tem o seguinte sentido no grupo: “*Profissional. Pois esta palavra é a que estrutura o tipo de vínculo. Embora os professores estejam abertos para ouvir os alunos, não é estabelecida uma relação mútua de intimidade.* (8PS38)”.

Kubata, Fróes e Fontanezi (2010) apontam, como missão profissional do professor, contribuir para o surgimento de cidadãos bem-sucedidos, encontrando, em sua prática, uma razão para seguir e atingir objetivos e metas, aliando seu talento a bons métodos de trabalho. Uma relação profissional contribui para melhoria da formação acadêmica do aluno.

Embora as palavras que compõem essa periferia estejam, ainda, distantes do Núcleo Central, elas trazem elementos que sugerem possibilidades, ainda que remotas, de construções de representações sociais muito mais positivas do que negativas. São elas: acolhimento, crescimento, desafio, desenvolvimento, disciplina, escuta, experiência, flexibilidade, profissional e responsabilidade.

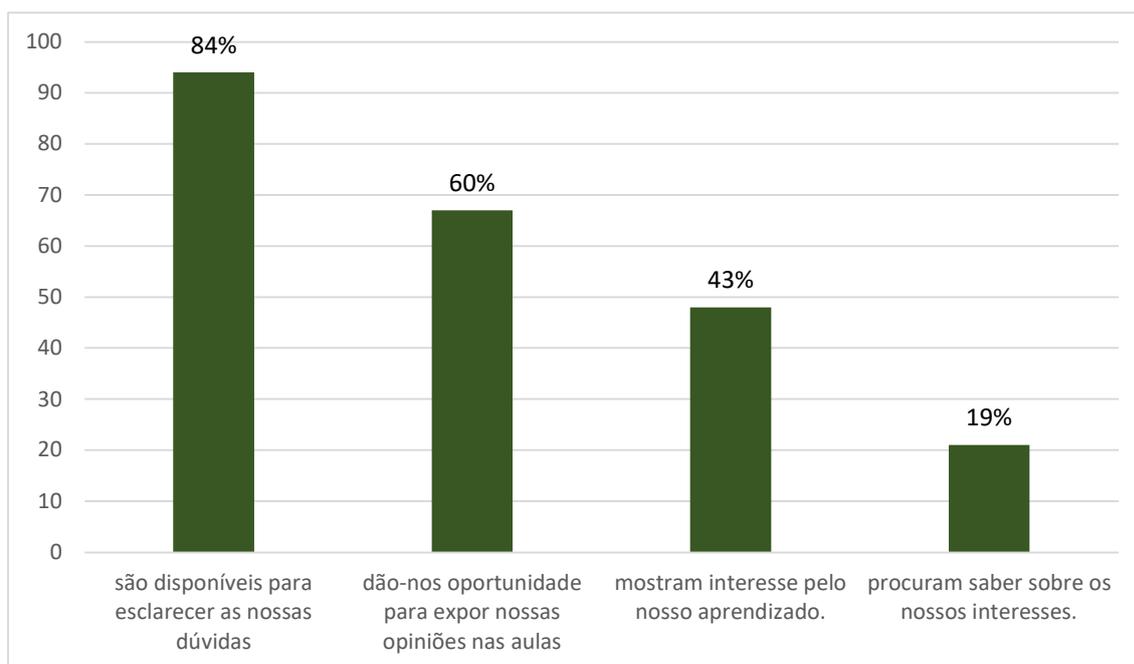
5.3 Sobre a Relação Professor-Aluno

Na terceira parte do questionário, por meio de questões abertas e fechadas, foi perguntado aos participantes sobre a sua relação com professores. Como mencionado anteriormente, essa parte do questionário objetivou uma melhor compreensão sobre a relação professor-aluno, por meio da investigação dos elementos que se referem às práticas pedagógicas dos docentes, bem como experiências positivas e negativas que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente foi perguntado sobre as atitudes dos professores durante as aulas. Os resultados dessa questão estão expressos a seguir no gráfico 08².

Gráfico 08 - Os professores do meu curso

² Lembramos que, nessa pergunta e nas demais que seguem, o participante poderia assinalar quantas quisesse, como também não assinalar nenhuma.



Fonte: dados da pesquisa

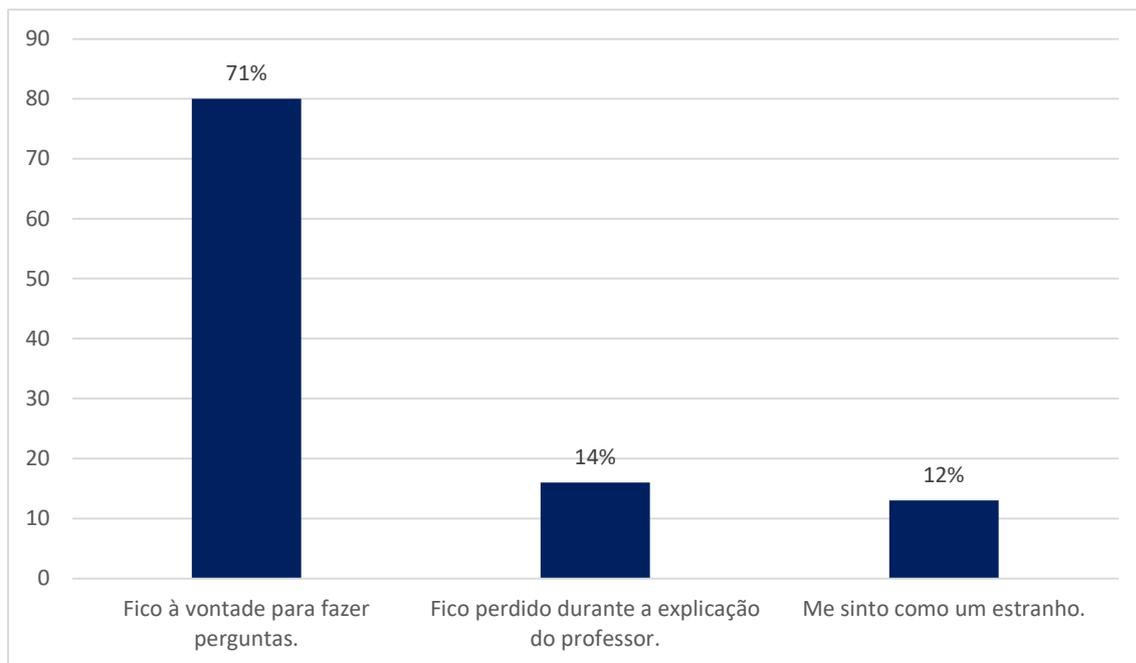
Conforme apresenta o gráfico, 08, 94 sujeitos, ou seja, 84% do total assinalaram que os professores são disponíveis para esclarecer as dúvidas, 67 ou 60% dos estudantes assinalaram que os professores dão a oportunidade de exporem as opiniões nas aulas.

Nardi (2009) enfatiza a importância de que os alunos sejam alçados a condições educacionais equiparadas, nas quais a todos seja ofertada a possibilidade de manifestar suas dúvidas e, a partir disso, possam receber o auxílio necessário por parte dos professores.

Enquanto para 48 alunos, ou 43% do total, os professores demonstram interesse pelo aprendizado, para 21 alunos, 19%, os professores procuram saber sobre os interesses da turma. A esse respeito, Silva (2009), *apud* Silva e Ferreira (2014), mostra que a educação é o processo, por meio do qual, a sociedade forma seus indivíduos, sendo esse processo construído por meio da validação, ou não, dos interesses particulares dos sujeitos. Através desses interesses, ocorre a validação, a significação e a interpretação de mundo.

Na sequência, foi perguntado aos participantes sobre como se sentiam durante as aulas do seu curso.

Gráfico 09 - Durante as aulas no meu curso



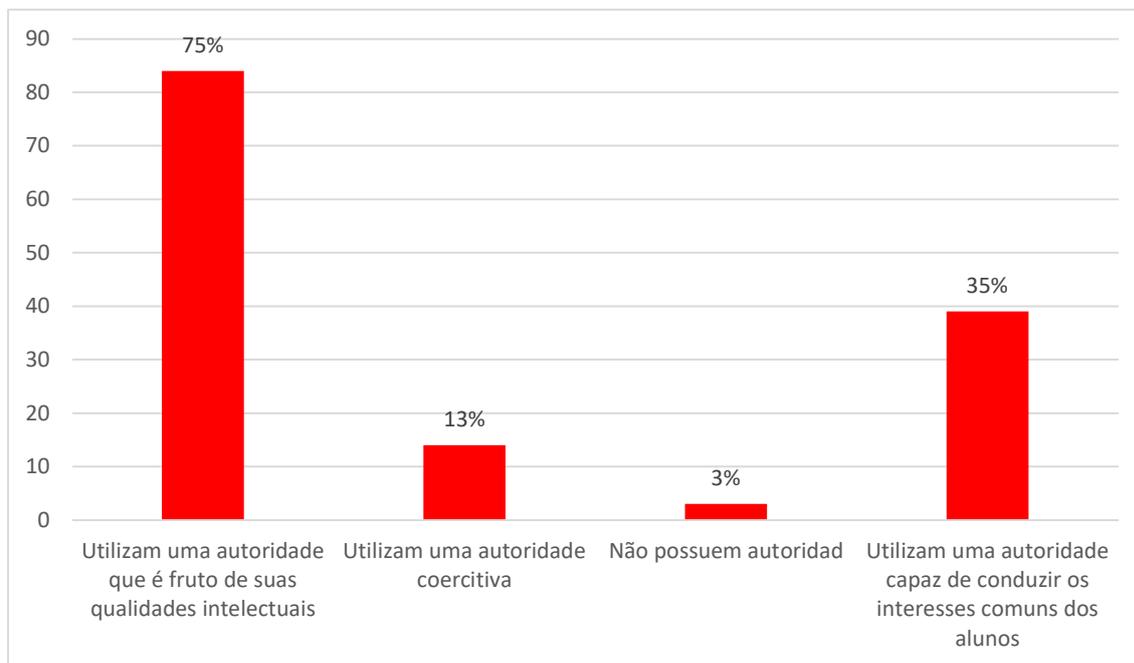
Fonte: dados da pesquisa

Do total de participantes, 80 alunos, correspondendo a 71%, assinalaram que ficam à vontade para fazer perguntas durante as aulas. Contrapondo esse resultado, 16 alunos, ou 14% do total marcaram a alternativa indicando que ficam perdidos durante a explicação do professor e 13 sujeitos, 12% do total, assinalaram que se sentem como um estranho.

Esses resultados demonstram que a maioria dos participantes fica à vontade para participar da aula e fazer perguntas. Esse resultado corrobora com os dados expressos no gráfico 8, no qual 84% dos participantes afirmaram que os professores são disponíveis para o esclarecimento das dúvidas.

Perguntamos também como era a autoridade dos professores, presente na relação professor-aluno.

Gráfico 10 - Sobre a autoridade na relação professor-aluno, no meu curso, os professores



Fonte: dados da pesquisa

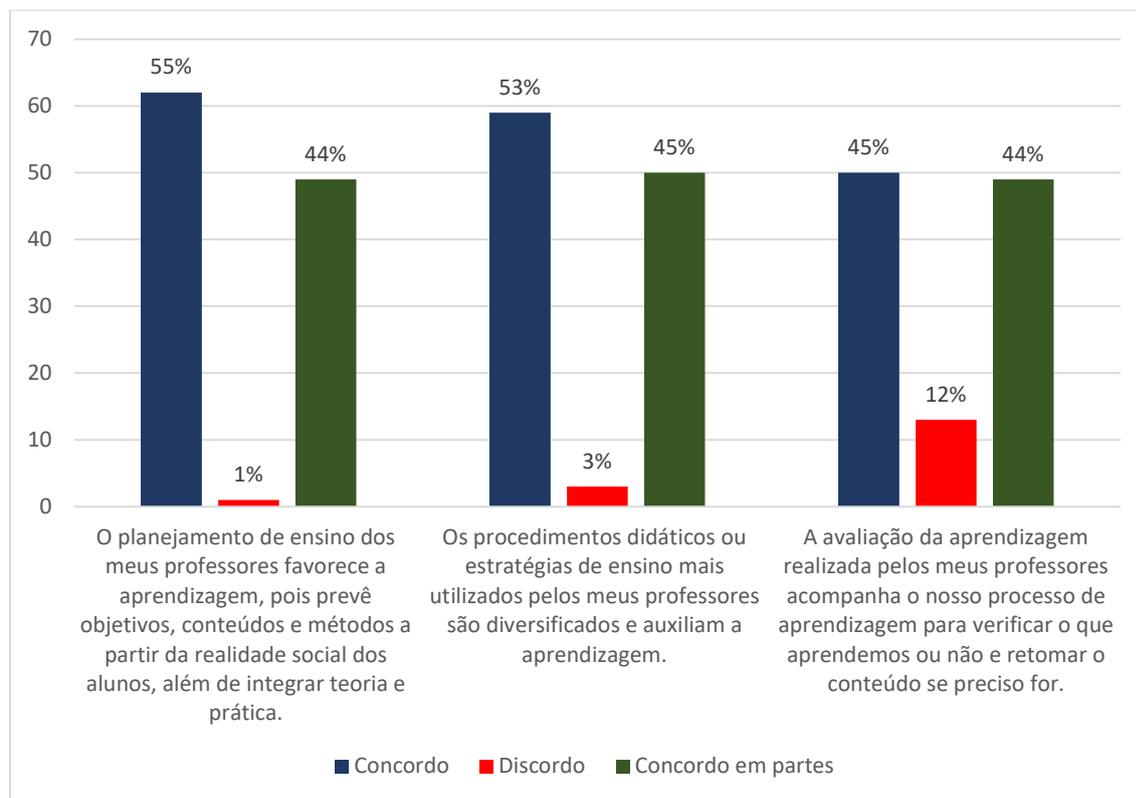
Do total, 84 alunos, ou seja 75% dos participantes, indicaram que autoridade empregada pelos professores é fruto de suas capacidades intelectuais, 14 participantes, 13% do total, indicaram que os docentes adotam uma autoridade coercitiva, 3 alunos, 3%, assinalaram que os docentes não possuem autoridade, enquanto 39 alunos, 35%, indicaram que a autoridade empregada é capaz de conduzir os interesses comuns da turma.

O fato de 75% dos participantes indicarem que os professores empregam uma autoridade, fruto de suas capacidades intelectuais e 35% indicarem que a autoridade utilizada pelos docentes é capaz de conduzir os interesses comuns da turma, corrobora com o proposto por Libâneo (1994) ao afirmar que a autoridade profissional do professor se relaciona com o estilo de sua prática e quanto maior essa autoridade, maior aceitação ela possui por parte dos alunos. Para o autor, a autoridade moral é representada pelas qualidades do professor, como sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter. Já a autoridade profissional é representada pelo domínio da disciplina que leciona, bem como dos métodos e procedimentos de ensino.

Em contraste com esse grupo, 13% dos participantes apontaram que os docentes utilizam de uma autoridade coercitiva. Com relação a isso, Santos e Rosso (2012) apontam que essa verticalização e imposição de normas e regras podem prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

Sobre as práticas pedagógicas dos professores, o gráfico seguinte mostra dados que podem auxiliar na construção das representações sociais dos alunos sobre a relação professor-aluno. São eles:

Gráfico 11 - As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso



Fonte: dados da pesquisa

Foi pedido aos alunos que assinalassem, no tocante às práticas pedagógicas utilizadas pelos seus professores, se concordavam, discordavam, ou concordavam em partes com as afirmativas apresentadas no questionário.

Sobre o planejamento de ensino favorecer a aprendizagem, ao prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos, 62 sujeitos, 55%, assinalaram que concordam, 1, correspondendo à cerca de 1%, assinalou que discorda e 49, correspondendo à 44%, concordam em partes.

Leal (2005) reforça o entendimento de que o planejamento diz respeito a uma ação refletida, a qual o docente elabora, partindo de uma constante reflexão sobre sua prática educativa.

Em relação à diversidade dos procedimentos didáticos no auxílio à aprendizagem, 59, 53%, concordam, 3, cerca de 3% ,discordam e 50, 45%, concordam em partes.

Nícola e Paniz (2016) apontam para o fato de, na atualidade, a educação ser marcada por um modelo no qual o professor é visto como detentor do saber; ao seguir essa linha, com o tempo, os alunos tendem a perder o interesse pelas aulas. Em diversos conteúdos, unicamente a utilização de quadro e giz acaba por não manter o interesse pelo conteúdo em sala de aula. Para as autoras, quando utilizados recursos positivos, é possível que haja desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre a avaliação da aprendizagem acompanhar o processo de aprendizagem e retomar o conteúdo se preciso, 50, 45%, concordam, 13, cerca de 12%, discordam e 49, 44%, concordam em partes.

Luckesi concebe a avaliação como tendo papel de diagnosticar o estágio de aprendizagem, possibilitando a tomada de decisões para que seja aprimorado o processo de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, o processo avaliativo decorre da concepção de avaliação constituída pelo professor.

Em síntese, essa parte do questionário que aprofundou o entendimento sobre o funcionamento da relação dos alunos, presente nas práticas pedagógicas de seus professores, podemos dizer que:

A maior parte dos estudantes tem construído representações sociais ancoradas em sentimentos e percepções positivas acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos professores do curso. Da mesma forma, a maioria entende que os professores são disponíveis e abrem espaço para que sejam expressas as opiniões dos alunos. Além disso, ficam à vontade para fazer perguntas e concebem a autoridade empregada pelos professores como fruto das suas qualidades intelectuais.

Por outro lado, contraponto a representação positiva, há outras que compreendem que os professores não demonstram interesse pelo seu aprendizado, não procuram saber sobre os interesses dos alunos e discordam de que a avaliação da aprendizagem é utilizada para verificar o que eles aprendem e retomar o conteúdo caso necessário.

Na terceira parte do questionário, por meio de três questões abertas, foi pedido aos participantes que, caso possuíssem, descrevessem uma experiência positiva, uma experiência negativa e uma sugestão referente à relação professor aluno vivenciada por eles ao decorrer do curso.

5.3.1. Uma experiência positiva nessa relação que contribuiu para sua aprendizagem

Sobre uma experiência positiva que contribuiu para aprendizagem, a análise de conteúdo realizada a partir dos fundamentos de Bardin (2011), permitiu-nos a construção de duas categorias. São elas: a) a relação de troca e disponibilidade e b) o planejamento de ensino e os procedimentos didáticos.

a) *A relação de troca e disponibilidade*

A primeira categoria parte do entendimento de que as vivências positivas dos estudantes se relacionam com “a relação de troca e disponibilidade”. As falas dos sujeitos demonstram as seguintes concepções sobre troca e disponibilidade na relação com os professores:

A maioria dos professores acolhem muito bem seus alunos, tendo uma relação de amizade fazendo com que o aluno possa confiar mais em seu professor. (8PS28)

Professores que se mostram mais abertos e que não usam de autoritarismo exagerado contribuem para um bom clima em sala de aula e instigam a aprendizagem. (9PS 66)

A empatia, acolhimento de carga emocional e sofrimento em vivência, por parte de professores sensíveis e com escuta, além de carinho e atenção. Foi um grande peso para a minha permanência nos estudos. (9PS 80)

A disponibilidade dos professores em entenderem o momento pelo qual passamos e auxiliarem no que for possível, para que fosse possível a continuidade do processo de aprendizagem. (10PS 89)

O vínculo, em geral, que tenho com os professores facilitaram muito diversas coisas. Desde compreensão do conteúdo até plano de carreira futuros. (8PS 11)

Sonneville e Jesus (2009) afirmam que a função do professor reside no preparo de seus alunos de forma a alcançarem o pleno desenvolvimento e aquisição de conhecimentos científicos, encontrando-se preparados do ponto de vista político e acadêmico. Para que tal objetivo seja atingido, os autores advogam que é necessária disponibilidade permanente sobre uma realidade tão complexa.

Sobre ser disponível, Freire (1996) aponta que estar disponível é o mesmo que ser sensível aos diversos sinais, é na disponibilidade permanente que o educador se entrega ao pensamento crítico e ao desejo; a medida que esse processo é percorrido, o professor constrói seu perfil.

b) *O planejamento de ensino e os procedimentos didáticos*

A segunda categoria parte do entendimento de que “o planejamento de ensino e os procedimentos didáticos” constituem as vivências positivas dos alunos e são representadas pelas seguintes falas:

Alguns professores demonstram o amor pelo curso através da forma com que transmite o conhecimento, bem como, pela forma que aborda e lida com os alunos. Isso foi o diferencial e é algo importante na minha formação. (10PS 98)

Formas lúdicas de ensinar/aprender. Sabemos que nem todos têm facilidade e/ou se adaptam ao modo cartesiano de ensino, e sair desse formato é algo crucial para diversificar o ensino e promover novas formas de “transmitir” o conhecimento. (8PS 12)

Durante as aulas, alguns professores usaram de vivências para nos ajudar a compreender melhor o conteúdo que fora passado. O que nos ajudou bastante para melhor entendimento na prática. (9PS 74)

O planejamento de ensino e os procedimentos didáticos, são estratégias que colaboram muito para uma experiência positiva. (10PS 85)

As rodas de conversa, os exemplos práticos e reais de nosso cotidiano. Aulas expositivas, visitas ao campo de atuação o incentivo em participar de algumas atividades fora da universidade. Comunicação respeitosa, sem ironias, demonstração de carinho e reconhecimento. (10PS 101)

Garcia (1984) aponta que existem tendências contemporâneas que reafirmam a relevância do planejamento de ensino e que tal planejamento pode ser agrupado em categorias: a primeira centrada na mudança de papel do indivíduo diante do mundo, a segunda relativa à mudança no modo de aprender e a terceira como mudança no modo de ensinar. Para o autor, a mudança de papel do homem no mundo envolve a transformação de uma postura de acumulador de informações para a responsabilidade na tomada de decisões.

Planejamento de ensino consiste em processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional. Neste conceito teve-se o cuidado de não especificar a quem compete tomar essas decisões, porque a responsabilidade é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional como um todo. (GARCIA, 1984, p.11)

Essa escolha de meios e recursos utilizados para cumprir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, recebe grande influência dos agentes envolvidos.

As experiências positivas, presentes nos depoimentos dos participantes, indicam que os procedimentos didáticos e a relação de troca representam caminhos para a construção de representações sociais positivas sobre a relação professor-aluno no curso. Por meio da fala dos estudantes, podemos perceber que a experiência positiva relatada é sempre de um ou alguns professores. Esse fato reforça a importância dos procedimentos didáticos e a relação de troca, para que a construção de representações sociais sobre a relação professor-aluno se consolide de forma positiva, de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

5.3.2. Uma experiência negativa nessa relação que dificultou a sua aprendizagem

Sobre uma experiência negativa que atrapalhou o processo de aprendizagem, a análise de conteúdo feita para essa pergunta nos permitiu a construção de três categorias. São elas: a) falta de empatia, autoritarismo e superioridade, b) falta de comunicação e linguagem e c) elaboração das aulas.

a) Falta de empatia, autoritarismo e superioridade.

A primeira categoria parte do entendimento de que as experiências negativas dos estudantes estão centradas na “falta de empatia, autoritarismo e superioridade” por parte dos professores e são representadas pelas falas dos sujeitos:

Acredito que esses sentimentos de distanciamento, injustiça, superficialidade, hierarquismo, falta de empatia foram, em conjunto, capazes de garantir meu retraimento, potencializando minha fobia para falar em público e assim desestimulando-me, proporcionando sentimento de menos-valia e incapacidade. (8PS 8)

Alguns professores tiveram atitudes grosseiras/agressivas na forma de se pronunciar o que me causou medo de fazer perguntas. Além disso, no meu primeiro estágio eu encontrei várias dificuldades para realizar o mesmo, e me senti em algumas situações sem ser entendida e desapontada com a falta de manejo da supervisora. (8PS 9)

Tenho vários, mas os piores estão relacionados a uma autoridade coercitiva que atropela meu aprendizado e/ou o desvaloriza. (8PS 11)

Infelizmente, ainda existem professores autoritários que seguem as próprias regras e métodos e deixam a desejar nas aulas. No primeiro período tivemos até uma reunião na reitoria por uma professora com falas preconceituosas. Acontece muito, táticas antigas em uma época nova. (8PS 17)

Em alguns momentos, tive a impressão de que alguns professores não estavam abertos a discussões e questionamentos acerca de determinado assunto. Sendo assim, o bloqueio em ouvir opiniões de alunos. (9PS 84)

Professores autoritários, sarcásticos e que levam para o pessoal e buscam a todo custo punir o aluno só porque não gosta dele. Que faz ofensas pessoais e não respeitam a individualidade do aluno. Utilizando inclusive seu “conhecimento teórico” para diminuir ou ofender. A retirada de pontos e fazer nenhum esforço para ajudar o aluno que ele não goste. (9PS 80)

Falta de empatia, autoritarismo e superioridade. (10PS 99)

Brolezzi (2014) postula que o papel da empatia no processo educativo, em um primeiro momento, refere-se ao conhecimento do professor em relação ao que o aluno sabe. Esse conhecimento só seria possível por meio da busca pela compreensão do aluno por parte do professor. O autor defende, ainda, que a empatia serve como uma porta de acesso entre o universo interior e o exterior dos conhecimentos, significando o olhar para ver os elementos que unem e tornam semelhantes os alunos, os professores e as visões de mundo apresentadas por diferentes autores.

Sobre a postura autoritária, Novais (2004) afirma que tal autoridade deriva do papel social atribuído ao professor, que, em parte, é devido ao domínio do conteúdo por ele ministrado. Uma relação pautada nessa perspectiva coloca esses agentes em uma posição de hierarquia, na qual cabe ao docente o papel de ditar as ordens e ao aluno, o papel de segui-las; o que faz com que, costumeiramente, a autoridade seja confundida com autoritarismo e, por vezes, leva a uma postura que nega o direito de posicionamento dos alunos em várias situações do contexto escolar.

A autora defende, ainda, que existem dois tipos de autoridade: aquela que se relaciona ao uso de punições, notas e ameaças e aquela que deriva do prestígio, capacidade e admiração nutridas por aquele professor.

b) Falta de comunicação e linguagem

A segunda categoria concebe que as experiências negativas dos estudantes derivam da “falta de comunicação e linguagem” e estão representadas pelas falas dos sujeitos:

Quando o professor utiliza de linguagem não muito comum para universitários. Professor estrangeiro também foi uma dificuldade na minha aprendizagem. (8PS 21)

Linguagem extremamente formal, digna de livros e livros de leitura (dificulta); não ter empatia pela disponibilidade do aluno que não é da cidade da universidade. (8PS 22)

Alguns professores falarem algumas palavras que eu acho inapropriadas para uma sala de aula. (8PS 35)

Professora com linguagens que somente alguns alunos compreendem/sem didática. (8PS 36)

Dificuldade no sotaque trazendo palavras de outro ambiente. (8PS 59)

Professor não promover diálogo em sala de aula e solicitar que o aluno apenas respondesse questões de verdadeiro ou falso, com base em textos e logo após repassar as respostas corretas sem ouvir as dúvidas dos alunos. (10PS 8)

O estudo de Oliveira *et al* (2009) demonstrou que pesquisadores, professores e alunos apontam a linguagem como um obstáculo no processo de ensino aprendizagem, em virtude do uso de jargões e da linguagem científica, por exemplo. Para os autores, a aprendizagem ocorre majoritariamente pela linguagem, seja ela oral ou escrita; o que implica dizer que a linguagem é indispensável nesse processo. Dessa forma, a função do docente, no que se refere à linguagem, é contribuir para auxiliar os alunos na compreensão adequada.

Esses discursos vão ao encontro do proposto por Cabral, Carvalho e Ramos (2004), que indicam a falta de diálogo como uma das maiores dificuldades na relação professor-aluno e apontam o emprego dele como o elemento que mais facilita o relacionamento em sala de aula.

c) Elaboração das aulas

A terceira categoria relaciona as experiências negativas na relação professor-aluno com a “elaboração das aulas” ministradas pelos professores, conforme ilustram as falas dos sujeitos:

Talvez a forma de alguns professores darem aula sendo todas as aulas da mesma forma, não buscando outros meios. Sendo essa forma sendo só na conversa, sem algo expositivo, exemplos. (8PS 13)

Repetição do mesmo conteúdo em diversos semestres, deixando outros tão importantes como de lado. (8PS 14)

Professores rígidos demais, que só dão aulas com slides, ou não estabelecem uma relação de afeto com os alunos. (8PS 46)

Não retomar os conteúdos propostos em sala. (8PS 50)

Um profissional que não se mostre interessado em dar aulas para determinada sala e que não quer melhorar isso, não procura meios para isso. (9PS 64)

Aulas expositivas com pouco debate. (9PS 69)

Professores dando matérias que não gostam ou então são contrários a base/matriz da mesma. E também uma matéria em específico fora de ordem cronológica. (9PS 74)

Agilizar os conteúdos e explicações rasas; trabalhos de capítulos de livros sendo explicados para a turma em forma de seminários, sem os mesmos dominarem a matéria; falta de avaliação em alguns componentes que seriam essenciais, beneficiando-nos e preparando para futuros concursos e provas externas. (10PS 97)

Para Bentes (2007), quando a relação entre alunos e professores é bem construída, o professor torna-se mais flexível e é visto como aquele que aconselha, conversa, explica e realmente ensina.

É que essa prática social concebida na relação dialógica, vai atribuindo sentido no mundo escolar do aluno e, ao fazê-lo, cria no sujeito novas formas de lidar com as lições de aula, que antes pareciam "chatas", mas que agora são aceitas e realizadas com satisfação e gosto. (BENTES, 2007, p.133)

A aula repetitiva e apoiada sempre nos mesmos métodos e materiais, por vezes, não é suficiente para suprir as necessidades dos alunos em todas as situações que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Andrade e Masabni (2011) defendem o preparo teórico e prático dos docentes para que as atividades práticas sejam implementadas no cotidiano. Os autores advogam que as atividades práticas, com fundamentação teórica bem elaborada, demandam dedicação e

preparação prévia. Caso contrário, ao invés de serem aulas promotoras de aprendizagem, passam a ser um “passeio” ou tão somente uma “aula diferente”.

As experiências negativas presentes nos depoimentos dos participantes evidenciam que a falta de empatia e o autoritarismo, a falta de comunicação e as deficiências na elaboração das aulas são elementos que podem indicar a construção de representações sociais negativas sobre a relação professor-aluno no curso. Esses depoimentos podem representar um sinal de alerta, uma vez que a primeira periferia das representações sociais, com a evocação do termo “ruim”, indica a existência de um movimento de representações negativas que podem migrar para o núcleo central.

5.3.3 Caso tenha relatado experiência negativa, aponte sugestões para melhorar a relação professor-aluno no seu curso:

Ao final, foi pedido para os participantes que, caso relatassem uma experiência negativa, apontassem sugestões para a melhoria da relação professor-aluno no curso. Diante das respostas, foi possível elaborar três categorias. Sendo elas: a) os professores serem ouvintes e abertos, b) adotarem outra técnica ou método para ensinar o conteúdo, c) comunicação eficaz.

a) Os professores serem ouvintes e abertos

A primeira categoria apresentou elementos que sugerem aos “professores serem ouvintes e abertos”, representadas pelas falas dos sujeitos:

Buscar compreender o aluno em sua totalidade. (8PS 5)

O professor estar mais atendo aos alunos e auxiliá-lo a superar suas dificuldades. (8PS 39)

Um melhor diálogo; maior disponibilidade para ouvir tanto dos alunos, quanto dos professores. (9PS 64)

Simplesmente, o professor ser aberto para novas sugestões perante situações de dificuldade. (9PS 79)

Ouvir mais os alunos e acreditar no seu potencial; colocar-se mais no lugar de aluno, até por que já passaram um dia por este lugar. (9PS 82)

Os professores serem ouvintes e abertos (opiniões e questionamentos) (9PS 84)

Eles deveriam buscar saber mais dos alunos e não se preocuparem tanto com carga horária. (10PS 108)

Tacca e Branco (2008) ressaltam a importância das interações sociais dentro do processo educativo. Essas interações contribuem para a apropriação, por parte do estudante, de todo conhecimento e cultura que podem ser partilhados. Para as autoras, é por meio dessas interações e da boa comunicação que se arranjam as variadas configurações do objeto de conhecimento posto em sala de aula.

Brait et al (2010) defendem a relação professor-aluno como resultante do processo de construção do ambiente estabelecido pelo docente por meio de uma relação empática, pautada na capacidade de ouvir, refletir e entender o nível de compreensão alcançado pelos seus discentes.

b) Adotar outra técnica ou método para ensinar o conteúdo

A segunda categoria apresentou sugestões que apontam para a necessidade de se “adotar outra técnica ou método para ensinar o conteúdo”, representadas pelas falas dos sujeitos:

Discussões com os alunos sobre esse tipo de didática e tratamento; treinamentos; revisão de práticas ultrapassadas; espaço para relaxamento (professores). (8PS 10)

Seria bom uma atualização destes professores durante os anos. Muitos professores aplicam os mesmos trabalhos e provas por mais de dez anos seguidos. O conhecimento muda, mas os professores não. (8PS 17)

Ter mais debates, teatros. Movimentos que simulam na prática o aprendizado. (8PS 29)

Adotar outra técnica ou método para ensinar o conteúdo. Ter uma forma mais suave para que o aluno não se sinta pressionado. (9PS 83)

Humanização, treinamento, preparo do professor para estar nesse contexto. Preparo prévio das aulas a serem dadas, buscando mesclar os métodos discursivos, com equipamentos áudio visuais, trabalhando através de casos. (10PS 98)

As falas dos sujeitos demonstram a insatisfação com técnicas e métodos de ensino que, nas suas palavras, são ultrapassados (8PS10), (8PS17) e, também o entendimento de que aproximar o conteúdo da prática contribuiria para uma experiência mais positiva na relação professor-aluno (8PS29), (10PS98).

A exposição tradicional, fundamentada exclusivamente na verbalização, vem se mostrando estratégia pouco eficiente para garantir a atenção dos estudantes. O mundo exterior à sala de aula veiculado pela Internet, pela televisão e pelo cinema é extremamente rico e desperta a atenção dos estudantes universitários. (OLIVEIRA E CRUZ, 2007, p.6)

Para as autoras, quando os objetivos da aula vão além da transmissão de conhecimentos e envolvem a compreensão e a aplicação do que foi aprendido, a aula expositiva demonstra ser mais limitada. Gil (2006) aponta que, “para alcançar a compreensão e para que haja a aplicação, é recomendável que sejam realizadas experiências práticas, o que nem sempre é fácil”; reforçando a fala empregada pelos sujeitos.

c) *Comunicação eficaz*

A terceira categoria apresentou sugestões relacionadas a uma “comunicação eficaz” e são representadas pelas falas dos sujeitos:

Trabalhar a questão da comunicação como um todo. (10PS 85)

Professor pode utilizar de linguagem mais simplificada, para melhor aprendizagem de seus alunos. (8PS 21)

Adaptar-se ao linguajar comum do jovem universitário ou ao menos de fácil compreensão. (8PS 22)

Compreensão das limitações dos discentes; comunicação eficaz para todo curso de maneira igualitária. (8PS 23)

Prestar atenção no linguajar e orientar sobre como melhorar isso e não ser sarcástico. (8PS 35)

Linguagem simples e que possibilita a compreensão de todos. (8PS 36)

No tocante à importância da linguagem e da comunicação para o desenvolvimento de uma melhor relação professor-aluno, Castro e Silva (2001) apontam que o professor é

capaz de despertar a atenção dos alunos quando demonstra atenção, não somente para com a forma como transmite uma mensagem, como também para com o entendimento dos códigos, ou seja, a forma de o aluno se comunicar e, a partir daí adaptar sua linguagem. Nesse sentido, segundo as autoras:

A tarefa de comunicar é mais fácil e efetiva quando o professor conhece bem seus alunos e, portanto, seus repertórios comunicativos, seus objetivos, suas experiências e signos, estando e demonstrando interesse em modificar e ampliar esses repertórios. Da boa comunicação dependem não só a aprendizagem, mas também o respeito mútuo, a cooperação e a criatividade. (CASTRO e SILVA, 2001, p.382)

Desse modo, evidencia-se a importância de se dedicar uma atenção especial para a efetividade da comunicação na sala de aula, uma vez que dela derivam diversos aspectos primordiais para a construção de uma relação professor-aluno.

As sugestões apresentadas nos depoimentos dos alunos vão ao encontro das experiências negativas apontadas por eles anteriormente e indicam condições para a superação dessas experiências.

6 MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES

Nesta seção, tratamos do momento formativo realizado com os professores do curso de psicologia por meio de uma entrevista de grupo focal. Inicialmente discutimos o conceito e aplicabilidade do grupo focal na perspectiva de Barbour (2009) e em seguida descrevemos e analisamos o encontro com os professores, destacando as contribuições desse momento formativo.

6.1 GRUPO FOCAL

Para tratar conceitualmente sobre grupos focais, adotamos a obra de Barbour (2009), estudada, por nós, ao longo de um semestre no Geprespe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e práticas Educativas, do qual faço parte juntamente com minha orientadora.

Barbour (2009, p.21) adota a definição de entrevista de grupo focal como sendo qualquer discussão em grupo, desde que o pesquisador despenda atenção e incentive as interações dentro do grupo. Para a autora, esse incentivo às interações diz respeito a condução da discussão do grupo, garantindo que ocorram as trocas entre os integrantes e não somente com o pesquisador. Outra necessidade é o preparo de um guia de tópicos ou roteiro, bem como, a seleção de matérias que possam estimular e garantir que a interação entre os participantes aconteça.

Sobre a composição do grupo, a autora defende que os integrantes devem possuir características suficientes em comum, para que ocorra uma discussão apropriada e que sejam expressas perspectivas diversificadas que suscitem o debate.

No tocante aos tópicos abordados, Barbour (2009, p.40) questiona e discorda de concepções, de parte de alguns pesquisadores, que defendem a inadequação dos grupos focais para a abordagem de assuntos ou situações “difíceis”. Esses pesquisadores justificavam o entendimento de um tópico ou situação considerada “difícil” como sendo mutável de acordo com as normas e tabus de um determinado indivíduo ou grupo, de forma que o mesmo tópico com outro grupo pode ser entendido como algo perfeitamente normal. Já para Barbour (2009) os grupos focais têm provado serem muito importante em pesquisas que discute comportamento sexual, aborto, hábitos contraceptivos, problemas sérios de saúde mental e outros que também podem ser considerados “difíceis”.

Barbour (2009, p.54) destaca também que os grupos focais possuem a capacidade de proporcionar *insights*³ de processos ao invés de resultados, característica que por vezes é menosprezada. A autora defende que nesse processo importantes *insights* podem ser percebidos desde que haja atenção ao discurso gerado pelos participantes.

Nesse sentido, os grupos focais, podem apresentar surpresas uma vez que os participantes em seus depoimentos podem apontar como relevantes questões e perspectivas as quais o pesquisador não antecipou, dessa maneira os grupos focais refletem elementos que são importantes para os participantes em detrimento do programado anteriormente pelo pesquisador.

Sobre a tomada de decisão entre o grupo focal e as entrevistas individuais Barbour (2019, p. 69) orienta que sejam consideradas com atenção o que se espera ao realizar o grupo focal ou a entrevista, e, assim, observar qual estilo se adequa melhor aos objetivos propostos. A autora defende que o pesquisador não deve se intimidar perante o que tem escolhido os outros pesquisadores, o fato de existirem aqueles que privilegiam as entrevistas individuais não significa que os grupos focais sejam de menor valia.

No que se refere ao espaço onde se realizam os grupos focais, Barbour (2009, p.75), indica a necessidade de que os pesquisadores sejam flexíveis no que diz respeito ao local onde serão realizados os grupos focais, com vistas a ter uma maior adesão de participantes. A autora acrescenta, que é improvável a existência de um espaço que seja igualmente atrativo para todas as pessoas, com isso, se restringir muito nesse aspecto dificulta a realização do grupo.

No que tange a composição do grupo, Barbour (2009, p.87) chama atenção para a necessidade de que se garanta que os membros do grupo compartilhem características em comum, tendo como base os contextos de vida do grupo. Essas características compartilhadas não implicam em dizer que os pensamentos dos integrantes sejam iguais, o que de fato não é desejado, já que essas diferenças de pensamentos contribuem para o andamento do grupo. Ainda nesse sentido, sobre a quantidade de encontros a serem realizados, Barbour (2009, p.88) garante não existir um número mágico, cabendo ao pesquisador essa tomada de decisão de acordo com o que pretende obter com o grupo.

Quando falamos sobre o número de participantes dito ideal, a autora aproveita para rever a concepção que muitas vezes é adotada de que um grupo focal deveria contar com 10 ou 12 participantes, conceito que é originado nas pesquisas de *marketing* e que

³ Abel (2003) define insight como a capacidade de entender verdades escondidas, especialmente de caráter ou situação.

não correspondem necessariamente aos interesses nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Ou seja, o número de participantes não depende tão somente das habilidades do pesquisador, como também do quão complexas são as discussões desejadas. A sugestão de Barbour (2009, p.89) é de que no máximo o grupo conte com oito participantes, embora entenda que é perfeitamente plausível a realização do grupo focal com três ou quatro integrantes, o que em determinadas situações pode inclusive ser o mais indicado.

No desenvolvimento da guia de tópicos ou roteiro, Barbour (2009, p.113) ressalta que embora pareça uma tarefa simples, dada sua possível brevidade, a elaboração das guias de tópicos não é simples, sendo fundamental para o bom desenvolvimento do grupo. Outro elemento importante, diz respeito aos materiais de estímulo utilizados, que segundo Barbour (2009, p.115) podem tanto servir para quebrar o gelo, como para fins educativos e informativos e vão desde quadrinhos leves e divertidos, até panfletos informativos e jornais.

E assim, embasados pelas concepções dessa autora realizamos uma entrevista de grupo focal com os professores do curso que aceitaram participar dessa etapa. É o que descreveremos em seguida, procurando evidenciar não só como o processo ocorreu, mas, sobretudo, as contribuições desse grupo focal como um momento formativo.

6.2 APLICAÇÃO E RESULTADOS

No dia acordado, para realização da entrevista de grupo focal, compareceram três professoras. O objetivo desse encontro foi de discutir e refletir sobre os resultados da pesquisa, isto é, a identificação das representações sociais dos alunos sobre a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem do curso de Psicologia da Uniube.

Essas discussões e reflexões tinham como propósito revelar experiências, sentimentos e percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Esses tópicos, oriundos da categorização dos resultados da pesquisa, que denotam possíveis construções de representações negativas sobre a relação professor-aluno, assim foram postos:

- Conflito e desinteresse por parte dos professores, (não entendem e não escutam os alunos).
- A relação é autoritária e desumana.
- Os procedimentos didáticos não auxiliam a aprendizagem.
- A avaliação realizada não acompanha o processo de aprendizagem.

De acordo com o documento “roteiro para entrevista de grupo focal”, (Apêndice G) aprovado pelo CEP – Comitê de ética em pesquisa, seguimos os seguintes passos:

- 1º) Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e da pesquisa.
- 2º) Apresentação dos resultados da pesquisa.
- 3º) Desenvolvimento do grupo focal.

Ressaltamos que o desenvolvimento do grupo focal apresenta como objetivo: refletir e discutir as fragilidades e dificuldades mapeadas, a partir da identificação das representações sociais dos estudantes, sobre a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Estas discussões e reflexões apresentam como propósito tornar a entrevista de Grupo focal um momento formativo.

- 4º) Encerramento.

O encontro de grupo focal, foi realizado no dia 18/02/2020 na Sala 2N116, bloco N, na Universidade de Uberaba Campus Aeroporto. A duração aproximada foi de uma hora.

Como mencionado anteriormente, o grupo contou com a participação de três professoras do Curso de Psicologia da Uniube. Na presente pesquisa adotaremos um nome fictício para cada uma delas, que para fins de registro serão chamadas de: Helena, Marília e Carla.

O encontro teve início com a apresentação, feita por mim, sobre quais eram as representações sociais dos estudantes, resultados obtidos através da pesquisa. Para isso utilizei como recurso slides informativos, elaborados e apresentados pelo programa *Microsoft Power Point*. Também foram entregues impressas, os quatro tópicos elencadas para a discussão do grupo.

Dos slides apresentados destacamos dois deles:

Figura 01: Resultados da pesquisa apresentados na Entrevista de Grupo Focal sobre as opções predominantes.

Relação professor-aluno e as práticas pedagógicas	Opções Predominantes	Percentual %	
Os professores do meu curso	Mostram interesse pelo nosso aprendizado	43	57
Os professores do meu curso	Procuram saber sobre nossos interesses	19	81
As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso	O planejamento de ensino dos meus professores favorece a aprendizagem, pois prevê objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos, além de integrar teoria e prática.	55	45
As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso	Os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino mais utilizados pelos meus professores são diversificados e auxiliam a aprendizagem.	53	47
As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso	A avaliação da aprendizagem realizada pelos meus professores acompanha o nosso processo de aprendizagem para verificar o que aprendemos ou não e retomar o conteúdo se preciso for.	45	55

Fonte: elaboração dos autores

Figura 02: Resultados finais da pesquisa apresentados na Entrevista de Grupo Focal

A maior parte dos estudantes tem construído representações sociais ancoradas em **sentimentos e percepções positivas** acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos professores do curso. Da mesma forma, a maioria entende que os professores são disponíveis e abrem espaço para que sejam expressas as opiniões dos alunos, além disso ficam à vontade para fazer perguntas e concebem a autoridade empregada pelos professores como fruto das suas qualidades intelectuais.



Por outro lado, contraponto as representações positivas, há outras que **evidenciam o contrário**, isto é, os professores não demonstram interesse pelo seu aprendizado, não procuram saber sobre os interesses dos alunos e discordam que a avaliação da aprendizagem é utilizada para verificar o que eles aprendem e para retomar o conteúdo, caso necessário.

Fonte: elaboração dos autores

Após apresentar os resultados da pesquisa, enfatizando que o possível núcleo central das representações sociais dos estudantes ancora em sentimentos positivos sobre

a relação professor-aluno no curso, apresentamos os indícios de fragilidades e dificuldades provenientes do sistema periférico das representações e das experiências negativas, envolvendo a relação professor-aluno, presente no depoimento deles. Salientamos que esses indícios merecem atenção, uma vez que, sua existência poderia indicar a presença de um subgrupo que já construiu representações ancoradas nessas fragilidades, ou que ao serem ignorados poderiam ganhar força e com o passar do tempo figurar no núcleo central. Explicamos que ao discutirmos cada tópico, identificaríamos necessidade formativa com relação a fragilidade e apontaríamos uma ação formativa que poderia ser adotada.

A seguir, no quadro 07, agrupamos as concepções elaborados pelo grupo.

Quadro 07 – Síntese de resultados do Grupo Focal

Representações Negativas (Indícios)	Necessidades Formativas	Ações Formativas
1 – Conflito e desinteresse por parte dos professores, (não entendem e não escutam os alunos).	Perceber a necessidade de: <ul style="list-style-type: none"> • estar disponível; • ouvir a todos, ainda que seja difícil, pois são muitos alunos; • desenvolver a escuta ativa; promover uma relação transparente.	Participar ativamente, e com uma frequência maior, de reuniões do corpo docente para discussões e reflexões sobre as relações interpessoais em sala de aula.
2 – A relação é autoritária e desumana.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender melhor a comunicação em sala de aula; • Identificar o perfil final dos alunos; Ter clareza dos limites entre autoridade e autoritarismo.	Promover ações formativas no sentido de ampliar discussões sobre o plano de ensino e as normas do curso. Discutir com o corpo docente do curso questões relativas à “autoridade em sala de aula”, para que as práticas pedagógicas possam ser alinhadas.
3 – Os procedimentos didáticos não auxiliam a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Receber feedback dos alunos sobre a aula; • Conhecer novas metodologias de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar avaliação docente pelos discentes. • Participar de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para os docentes. Oportunizar a aplicação de novas metodologias e metodologias ativas.

4 – A avaliação realizada não acompanha o processo de aprendizagem.	Repensar o sistema avaliativo institucional.	Conhecer outros sistemas de avaliação além da prova como: <ul style="list-style-type: none"> • registro das vivências; avaliação de forma mais individualizada.
---	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base na discussão do grupo focal.

Iniciamos a discussão, abordando o primeiro tópico: **conflito e desinteresse por parte dos professores, (não entendem e não escutam os alunos)**. Inicialmente, houve um momento de silêncio, mas logo a professoras Carla começou a falar. O debate ocorreu de modo tranquilo. A necessidade formativa elencada pelo grupo para esse tópico girou entorno da manutenção de uma relação sempre transparente com os alunos e de ouvir todos eles, ainda que a elevada quantidade de estudantes dificulte esse processo. Como ação formativa as três professoras apontaram para a necessidade de que haja mais participação nas reuniões do corpo docente.

No segundo tópico: **A relação é autoritária e desumana**, de modo geral, as três professoras demonstram tranquilidade para discutir esse tema. Isto é, a transição entre um tópico e o outro ocorreu de modo mais espontâneo. A necessidade formativa elencada pelo grupo retomou aspectos citados no primeiro tópico. As participantes compreenderam, sobre esse resultado, que a comunicação dos professores deva ser mais clara, para minimizar possíveis ruídos que podem acontecer entre o que é dito, ou o que se pretende dizer, e a forma com a qual essa mensagem chega até os alunos. Sobre isso, segundo a professora Marília, ainda que, em determinados momentos, essa leitura feita pelos discentes, possa envolver falta de entendimento sobre o perfil de aluno que se espera alcançar, é preciso considerar a possível vitimização por parte deles. O grupo finaliza, compreendendo a necessidade de não se perder de vista as delimitações entre a autoridade docente, positiva e necessária no contexto da sala de aula e o autoritarismo. Como ação formativa as professoras apontaram para a promoção de ações que ampliem as discussões sobre o plano de ensino e as normas do curso, bem como, a discussão do corpo docente sobre questões relacionadas à autoridade em sala de aula, objetivando o alinhamento com as práticas pedagógicas.

No terceiro tópico: **os procedimentos didáticos não auxiliam a aprendizagem**, as professoras demonstraram um interesse maior nessa discussão, realizando, inclusive, contribuições para compreensão de reflexões propostas individualmente. A necessidade

formativa apontada, parte do entendimento de ser preciso conhecer novas metodologias de ensino, apontado pela professora Helena, e de que é necessário receber feedback dos alunos sobre as aulas que são ministradas. Nesse sentido, como ação formativa, as professoras compreendem ser necessário a realização, não só dessa avaliação docente pelos discentes, como também a participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. Durante a discussão desse tópico, houve um *Insight*, em que a Professora Carla associou o fato, de parte dos alunos compreenderem que os procedimentos de ensino não auxiliam a aprendizagem, uma vez que, em seus depoimentos se queixam de professores que dão sempre a mesma aula, do mesmo jeito, e isso pode ter influenciado o indício de representação negativa discutido pelo grupo anteriormente, sobre o sentimento de que o professor não tem interesse pelo aprendizado dos alunos.

No quarto tópico: **a avaliação realizada não acompanha o processo de aprendizagem**, a necessidade formativa elencada pelo grupo foi de se repensar alguns aspectos do sistema avaliativo institucional. Enquanto como ação formativa os professores utilizarem outros sistemas de avaliação além da prova, para uma avaliação mais contextualizada e individualizada.

Ao final do encontro, as professoras falaram sobre seus sentimentos em participar do grupo, também sobre a importância de se ter acesso e a possibilidade de discutir os dados obtidos por meio da pesquisa.

Podemos dizer, que essa experiência contribuiu para a compreensão de que a entrevista de grupo focal pode assumir uma dimensão formativa, uma vez que é potencializa por uma constituição dialógica e reflexiva. Segundo Tullio et al (2019, p.424) “Conforme observamos, o compartilhamento de experiências e de visões de mundo se fundem em um produto coletivo que pode acarretar novas posturas individuais e, por que não, coletivas”. Consideramos que na presente pesquisa, essa entrevista contribuiu de forma significativa, considerando que o objetivo proposto, o de refletir e discutir as fragilidades mapeadas, foi alcançado. Nesse movimento, foi possível perceber, por meio dos depoimentos, que os participantes acenaram com a possibilidade do surgimento de uma nova prática no exercício da docência.

Podemos considerar, ainda, que houve êxito na realização do grupo focal, o fato de deste ter sido promotor de *insight* e seus resultados contribuírem para o caráter formativo proposto nessa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos na presente pesquisa as representações sociais dos estudantes dos últimos períodos do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, sobre as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Propomos nesse estudo, tornar familiares as representações sociais dos alunos sobre sua relação com os professores.

Partindo da compreensão sobre os diversos elementos que contribuem para os problemas que encontramos no ensino superior, nossa hipótese parte do entendimento que essa relação possui implicações no processo de aprendizagem, e tais implicações evidenciam-se por meio das representações sociais dos discentes. Assim, procuramos nessa pesquisa, ouvir as vozes dos alunos, com vistas a compreender e analisar como se relacionam essas questões.

Para isso, tendo como foco a relação professor-aluno enquanto prática pedagógica, perguntamos: qual o perfil dos participantes da pesquisa? Qual o núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais construídas pelos alunos do 8º ao 10º período do curso de psicologia sobre a relação professor-aluno vivenciadas por eles? Quais as implicações dessa relação no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, fomos em busca de dados e análises que pudessem revelar as representações sociais, sobre a relação professor-aluno, construídas pelos discentes do curso de psicologia.

De posse dos resultados das análises, já apresentados na seção anterior, apresentaremos uma síntese, para, em seguida, com esses resultados e ao responder às questões referentes a identificação e estruturação das representações sociais dos estudantes, elaborarmos as considerações finais.

Sobre o perfil dos participantes, o grupo é constituído majoritariamente pelo sexo feminino correspondendo a 85% do total, os quais possuem idades de até 24 anos, grupo que representou 75% do total dos indivíduos. Esses estudantes utilizam a internet como principal meio de obtenção de informações e fonte de atualização sobre os acontecimentos da atualidade, seus hábitos de leitura incluem livros utilizados nas disciplinas do curso de psicologia, porém a maior parte do grupo aponta possuir interesse também na leitura de outros materiais, com destaque para leitura de livros de romance, literatura nacional, filosofia e livros com temas religiosos. A maioria optou pelo curso de psicologia pelo “desejo de ser psicólogo” e por “realização profissional”. Ainda

relacionado ao perfil dos participantes, identificamos três categorias que respondem à pergunta: “O que é para você, ser psicólogo nos dias atuais?”. São elas: a) Profissional humanizado que visa ajudar o outro; b) Um desafio, compreendendo a sociedade atual e c) Conhecimento e transformação.

No que se refere a identificação do possível núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos estudantes, o resultado do processamento da Técnica de Associação Livre de Palavras, por meio do *Software* EVOC, nos permitiu aferir que ele é composto pelas evocações *compreensão, conhecimento, empatia, respeito e troca*. Essas evocações em conjunto com os sinônimos e justificativas demonstram que os alunos têm construído suas representações ancoradas, principalmente, em elementos positivos. Dessa forma, para os estudantes a relação professor-aluno no curso é permeada por compreensão, respeito, troca e empatia, facilitado assim a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos.

Embora os elementos do sistema periférico ainda não são considerados representações sociais, por serem flexíveis e adaptáveis eles podem migrar para o núcleo central. Em razão disso os resultados denotam algumas preocupações. Ora, contrastando com a positividade do núcleo central, podemos dizer que o sistema periférico apresenta elementos negativos, o que pode ser observado em algumas palavras presentes no segundo e quarto quadrantes: *Ruim* que aparece isolado na 1ª periferia, com alta frequência; *Autoritarismo, Desafio e Responsabilidade*. Mesmo que não sejam consideradas representações sociais, essas evocações merecem atenção por indicarem a presença de questões que podem ser preocupantes e demandam a necessidade de cuidado e ações para que não venham integrar o núcleo central. Esses dados podem demonstrar também, por meio da organização dos elementos das representações sociais dos alunos, indícios da formação de um subgrupo insatisfeito com a relação professor-aluno.

No que se refere às questões do questionário, sobre às práticas pedagógicas que os professores utilizam, as análises permitiram a identificação de elementos negativos que podem ter contribuído para a construção de representações sociais sobre a relação estudada.

Embora os alunos indiquem que os professores são disponíveis e que dão oportunidade para que exponham suas opiniões, a maioria indica que os docentes não procuram saber sobre seus interesses e que não há por parte dos professores demonstrações de interesse pelo aprendizado dos alunos.

Para os estudantes, a autoridade empregada pelos docentes é fruto de suas qualidades intelectuais, mesmo assim entendem que essa autoridade não é capaz de conduzir os interesses comuns dos alunos.

Sobre o planejamento de ensino dos professores favorecer a aprendizagem, a concepção dos alunos apresenta equilíbrio entre aqueles que concordam e os que concordam apenas em parte, o mesmo ocorre com o entendimento sobre os procedimentos didáticos serem diversificados e auxiliarem a aprendizagem, em contraste, a maioria entende que a avaliação realizada ou não acompanha o aprendizado para verificar o que foi aprendido e retomar o conteúdo caso seja necessário, ou acompanha parcialmente.

Os dados demonstram, de modo geral, que as práticas têm atendido às expectativas da maioria dos alunos, mas dá indícios da existência de um grupo insatisfeito com a relação professor-aluno. Conforme sugere o sistema periférico anteriormente citado e conforme observamos na análise de conteúdo da terceira parte do questionário que trataremos a seguir.

A análise de conteúdo realizada por meio das respostas às questões abertas da terceira parte do questionário, reforçam os resultados discutidos anteriormente e demonstram a existência de um grupo que podem estar construindo representações sociais negativas as quais integram o sistema periférico apresentado nos resultados da pesquisa.

Quando perguntados sobre uma experiência positiva referente a relação professor-aluno, as respostas dos participantes giraram em torno de duas categorias, enquanto a primeira se refere a relação de troca e disponibilidade, a segunda diz respeito ao planejamento de ensino e os procedimentos didáticos. Para esses alunos, a relação de troca e disponibilidade em conjunto com o planejamento de ensino e os procedimentos didáticos, representam experiências positivas vivenciadas por eles ao longo do curso.

Quando perguntados sobre uma experiência negativa sobre a relação professor-aluno, os sujeitos deram respostas que correspondem a três categorias a primeira diz respeito a falta de empatia, o autoritarismo e a superioridade, a segunda sobre a falta de comunicação e a linguagem dos professores, enquanto a terceira diz respeito a elaboração das aulas. Para esses alunos, a falta de respeito e empatia, o autoritarismo e a superioridade, a dificuldade na comunicação e na linguagem e a elaboração das aulas, representam experiências negativas ao longo do curso. Nos chama atenção a presença da queixa sobre o autoritarismo, uma vez que, anteriormente a maior parte do grupo compreendeu que a autoridade empregada pelos professores é fruto de suas qualidades

intelectuais, novamente um indício que sugere o surgimento de um subgrupo, com uma concepção diferente no que se refere a autoridade docente empregada.

As sugestões apresentadas por eles apresentam coerência em relação aos problemas elencados e correspondem a necessidade de que os professores sejam ouvintes e abertos, outra categoria é referente a adoção de outras técnicas ou métodos para ensinar o conteúdo e a terceira é referente a necessidade de uma comunicação eficaz.

Portanto, a análise de cada tópico abordado, nos permite algumas reflexões. O perfil do grupo estudado, demonstra contribuir para construção de representações positivas quanto a relação professor-aluno, uma vez que os participantes relatam terem ingressado no curso pelo desejo de ser psicólogo e pela realização profissional, além de conceberem que o psicólogo na atualidade, é um profissional humanizado que visa ajudar o outro.

O Núcleo Central das representações sociais, indica que os alunos do Curso de Psicologia da Uniube, estão construindo representações sociais ancoradas em elementos que demonstram ser a relação professor-aluno uma prática pedagógica pautada em sentimentos de *compreensão, empatia, respeito e troca* que conduzem ao *conhecimento* do conteúdo para o exercício da profissão. Ainda que o sistema periférico apresente mais evocações positivas, a contrastante presença das evocações *ruim, autoritarismo, desafio e responsabilidade* merecem atenção.

As experiências positivas relatadas nos depoimentos dos estudantes, sugerem que os caminhos para construção de representações sociais positivas sobre a relação professor-aluno no curso são os procedimentos didáticos e a relação de troca.

Já as experiências negativas indicam que: a falta de empatia e o autoritarismo; a falta de comunicação; e as deficiências na elaboração das aulas são elementos que podem construir representações sociais negativas sobre a relação professor-aluno no curso.

Acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos professores do curso, a maior parte dos estudantes tem construído representações sociais ancoradas em sentimentos e percepções positivas. O grupo entende que os professores são disponíveis e abrem espaço para que sejam expressas as opiniões dos alunos, além disso ficam à vontade para fazer perguntas e concebem a autoridade empregada pelos professores como fruto das suas qualidades intelectuais.

Contrapondo a representação positiva das práticas anteriores, os estudantes compreendem que os professores não demonstram interesse pelo seu aprendizado, não procuram saber sobre os interesses dos alunos e discordam que a avaliação da

aprendizagem é utilizada para verificar o que eles aprendem e retomar o conteúdo caso necessário.

Diante de tais resultados e das possibilidades de análises realizadas neste estudo, propomos algumas sugestões de ações que podem ser desenvolvidas em momentos formativos de professores, oferecidos pela instituição:

- Discutir e refletir sobre a relação professor-aluno enquanto prática pedagógica.
- Aprofundar o estudo sobre diferentes procedimentos didáticos que contribuam para a aprendizagem dos alunos.
- Incentivar e levar em consideração o *feedback* dado pelos alunos.
- Compreender o processo avaliativo como uma prática formativa.
- Reconhecer e incentivar que sejam mantidas práticas pautadas na compreensão, empatia respeito, troca e conhecimento.

Ainda que tenhamos o entendimento de que há muito a explorar em relação a temática proposta, compreendemos que dentro do recorte da presente pesquisa, alcançamos o resultado esperado no que se refere a identificar e refletir sobre o que evidenciam as representações sociais dos estudantes do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba sobre a relação professor-aluno presentes no curso.

8 REFERÊNCIAS

ABEL, Marcos Chedid. O insight na psicanálise. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 22-31, dez. 2003. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=p&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais.

Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 14-15, mar. 2017. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005>.

ARAUJO, Marivânia Conceição. A Teoria das Representações Sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008.

ARIZA-HERNANDEZ, Martha Lucía. Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. **educ.educ.**, Chia, v. 20, n. 2, p. 193-210, mai 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942017000200193&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006>.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARIANI, Isabel Cristina Dib; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 25, n. 1, p. 67-75, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100007>.

BENTES, Nilda de Oliveira. A bronca na sala de aula, uma visão do professor. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.** ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 24, jun. 2019. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43264>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues.; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de.; DA SILVA, Francis Borges.; SILVA, Márcio Rodrigues.; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. *Itinerarius Reflectionis*, v. 6, n. 1, 2 set. 2010.. A relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. **Itinerarius reflections**, v.6, n.1, 2010.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**, Santo André, Centro Universitário de Santo André, v. 17, n. 27, p. 123-131, 2014.

BRUGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000300021>.

BZUNECK, José Aloyseo; SALES, Karla Fernanda Suenson. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 307-315, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300007>.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327-335, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300008>.

CALSA, Geiva Carolina; ARAÚJO, Karina de Toledo. A Teoria das Representações Sociais (Trs) e a Psicologia Social como fundamentos para as reflexões sobre a constituição de saberes, as significações de práticas sociais e a escola. **Anais. XI Congresso Nacional de Educação - Educere. II Seminário Internacional de**

Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente - SIPD/ CÁTEDRA UNESCO. 2013.

CAMARGO, Alessandra Ferreira de. O diálogo na relação professor-alunos: a complexa trama das interações no cotidiano da aula no ensino médio. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

CARITA, Ana. Professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 4, p. 541-562, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

CARMO, Tânia do.; LEITE, Joici de Carvalho.; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira.; RANGEL, Mary. O cenário metodológico das pesquisas em Representações Sociais no Brasil um olhar sobre o campo educacional entre os anos de 2010 a 2015. **Anais. X Congresso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**. p. 4955-4960. Sevilla, 2017.

CASTRO, Rosely Kalil de Freitas; SILVA, Maria Júlia Paes da. Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 381-389, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342001000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Representações Sociais da escola: Percepção de professores de escolas públicas do distrito federal. **Anais. X Congresso Nacional de Educação - Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**. 2011.

CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia /Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. – São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f.

CRUZ, Roberto Moraes; SCHULTZ, Viviane. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

DAL-FARRA, Rossano André.; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

DAVID, Ricardo Santos. Docência na contemporaneidade: desafios para docentes no ensino superior. *Caderno de Letras*, nº 27, Jul-Dez - 2016 – didáticos no ensino de biologia. *Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

EMILIANO, Joyce Monteiro.; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. 2015.

ESCARABOTO, Kellen M.. Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 133-146, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, Campina, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FERREIRA, Victor Silva; ANDRADE, Márcia Siqueira. A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 245-252, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200245&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>.

FIGUEREDO, Raiza Barros de; CRUZ, Fatima Maria Leite. Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 803-828, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200803&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p803>.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001; p. 47-60.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho.; OLIVEIRA, Karine Correia dos Santos de. Objetivação. *Cadernos Cespuc*. Belo Horizonte. n23 – 2013.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, Apr. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GARCIA, Consuelo de Menezes. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. p. 9-34, jun. 1984. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35422/21945>>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- GIL, Antonio Carlos. Como se relacionam professores e estudantes. In: _____. **Didática do Ensino Superior**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2011. Cap. 4, p. 56-77.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, Roseli Aparecida. A contribuição da afetividade na prática docente. 70 p. Brasília DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2013.
- GUEDES, Olegna de Souza.; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, V. 12, N.1, P. 122-134, Jul/dez. 2009.
- JARDIM, Sílvia. Depressão e trabalho: ruptura de laço social. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 123, p. 84-92, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572011000100008>.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. JODELET (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ-Faculdade de Educação, dez. 1993.
- KUBATA, Laura.; FRÓES, Rafael de Carvalho.; FONTANEZI, Renata Munhoz M.; BERNABÉ, Flávia Herker Lopes. A postura do professor em sala de aula: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional. **Revista Eletrônica de Letras**, Franca, v. 3, n. 1, p. 1-26, janeiro. 2010.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008>.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2005. 37 (3), 1-7.

LHULLIER, Louise Amaral.; ROSLINDO, Jéssica J.. As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. In: LHULLIER, L, A. (Org). Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013. 157p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas da prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990

LOOS-SANT'ANA, Helga.; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.98 no.249 Brasília May/Aug. 2017.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev.** vol.29 no.3 Belo Horizonte Sept. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>.

MAGALHAES, Mauro.; STRALIOTTOL, Márcia.; KELLER, Márcia., GOMES, William B. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 10-27, jun 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932001000200003>.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A Escuta Sensível - Prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094.**, [S.l.], n. 6, p. 18-27, abr. 2015. ISSN 2179-0094. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22624>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

- MATTOS, Amana Rocha., PÉREZ, Beatriz Corsino., ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro.; CASTRO, Lucia Rabello de. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos psicológicos**. Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377. 2013.
- MATTOS, Monize Paula de.; ROMANHOLI, Renata Maria Zanardo. Relacionamento aluno e professor na atuação do aprendizado: revisão integrativa da literatura. V.6, n.1, pp.19-23. 2015
- MENIN, Maria Suzana de Stefano.; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, Aug. 2009.
- Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Ana Elisa da Costa. Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental 1. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- MOREIRA, Beatriz Buzzo.; JÚNIOR, Renato Cezar Silveira. Importância da afetividade na aprendizagem. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 4 (1): 199-213, 2017. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193303.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2018.
- NARDI, Roberto. org. **Ensino de ciências e matemática**, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. InFor, São Paulo/SP, v. 2, n. 1, p. 355-381, may 2017. ISSN 2525-3476. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167>>. Acesso em: 27 feb. 2020.
- NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? Revista Linguagem e Ensino. Vol. 7, no. 1. Pelotas: **Educat**, p. 15-51, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf>. Acesso em 26 de out. 2016.
- NUTO, Sharmênia de Araújo Soares.; NORO, Luiz Roberto Augusto.; CAVALSINA, Paola Gondim.; COSTA, Íris do Céu Clara.; OLIVEIRA, Ângelo Giuseppe Roncalli da Costa. O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 89-96, mar. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000100016>.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; WILES, Jamille Mateus; FIORINI, Pascale Chechi; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ.** vol.18 no.2 Maringá May/Aug. 2014.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; CRUZ, Francisca de Oliveira. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 01-13, jan. 2007. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500005>.

OLIVIERA, Tereza. et al. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 34, p. p. 19-33, ago. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em:
 <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16506>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ORTENZI, Alexandre. A Relação Professor-Aluno: contribuições para o ensino da Matemática. Campinas, 2006. 108f. Dissertação (Mestrado) - Curso de PósGraduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos.; FONSECA, Hejaine de Oliveira.; OLIVEIRA, Ramony M.S.R. Ancoragem. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte. n23 – 2013.

PEREIRA, Alan Antunes; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; CABETTE, Regina Elaine Santos. Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 323-331, ago. 2017. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200323&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121122>.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em:
 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tânia Maria Santana de. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>.

RAIOL, Josivan João Monteiro.; CARVALHO, Mônica de Nazaré. Estado da Arte: Pesquisa em Representações Sociais de Programas de Pós-Graduação da UFPA, UEPA e UFAM. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. 2015.

RAMOS, Antonia Lucia Leite. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 73-84, 2011. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

RAMOS, Wilsa M.; ROSSATO, Maristela. Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.1034-1048, set./dez., 2017

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100474&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. Epub 27-Ago-2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em : 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100005>.

ROGERS, Carl. O relacionamento interpessoal na facilitação de aprendizagem. In: _____. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros. 1975. Cap. 4, p.103-128.

PAULIN ROMANOWSKI, Joana; TEODORA ENS, Romilda. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em:
<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, jun. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200011>.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na

perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. openEvoc: UM PROGRAMA DE APOIO À PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. 2012.

SANTOS, Cenilza Pereira; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011

SANTOS, Edvander Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 34, p. 127-157, jun. 2012. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28047>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SANTOS, Marcos Pereira dos. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, Ponta Grossa, 13(1): 9-21, 2013.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 616-624, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300020>.

SILVA, Eliara Adelino da. Curtograma educacional: das ciências da saúde às humanas. In: **Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores /Cristina Novikoff (organização)**. – São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

SILVA, Francisca Janaina da. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2016. 36f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, José Rone Rabelo da; NERIS, Leonardo Santos. **A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem**: um desafio contemporâneo para a educação. [Especialização em Docência Universitária]. UNIJIPA. 2016. Disponível em: <<http://iiabcg.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/AIIMPORT%C3%82NCIA-DA-RELA%C3%87%C3%83OAFETIVA-ENTRE-PROFESSORE-ALUNO.pdf>>. Acesso em: 04 fev.2019.

SILVA, Kaline Valeria Pereira.; ALMEIDA, Gisele Gomes de. Educação Superior: elementos na relação professor-aluno que contribuem com a inovação do processo de ensino-aprendizagem. In: **3ª Conferência FORGES - Política e Gestão da Educação**

Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013, Recife. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2013.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da.; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5. n.2.2014.

SILVA, Neide de Melo Aguiar.; BATISTA, Vanderléia. Educação e Representações Sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de pesquisa em educação (FURB)**, v. 5, p. 58-77, 2010.

TRENTIN SILVEIRA, Rene. A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 97-114, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100097&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623664512>.

SOARES, Luciana Loyola Madeira; VERISSIMO, Luiz José. A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 588-603, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300011>.

SONNEVILLE, Jacques Jules.; JESUS, Francineide Pereira de. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 296-319. ISBN 978-85-232-0872-1. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de; OLIVEIRA, Josevânia da Silva Cruz de; LIMA, Flávio Lúcio Almeida. Como as pessoas percebem o psicólogo: um estudo exploratório. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 253-261, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200013>.

SOUZA, Marcus Vinícius Linhares de.; LOPES, Eduardo Simonini.; SILVA, Lara Lúcia da. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. *Revista de C. Humanas, Viçosa*, v. 13, n. 2, p. 407-420, jul./dez. 2013.

TABILE, Ariete Fröhlich.; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, abr. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
 UNVPA. Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento. 2. ed. Brasília: UNVPA, 2010.

TULLIO, Ariane Di et al. O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 25, n. 2, p. 411-429, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000200411&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020. Epub July 01, 2019. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020009>.

VASCONCELOS, Marilúcia Correia.; AMORIM, Delza Cristina Guedes. A docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica. Petrolina: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FECAPE, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M.L.(Orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2003. Cap. 4, p. 61-78.

VEDOVE, Juliana Cereda Dale.; CAMARGO, Rosi Teresinha Munaretti de. A influência da empatia na relação tutor-aluno. **Revista Intersaberes**, ano 3, n. 6, p. 155-165, jul-dez 2008. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/135/108>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>.

VÈRGES, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF (Impr.)** vol.7 no.2 Itatiba July/Dec. 2002.
 VIEIRA, J.A.P. A representação social do blockchain no Brasil. 2018. 119 f. Dissertação (mestrado).

VILELA, Naiara Sousa.; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira.; MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia Universitária: contribuições de ações formativas para a profissionalização docente. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 257-271, jul./dez. 2017.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa _____

Identificação (RG) do responsável: MG 19.186.554

Título do projeto: **Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do curso de psicologia.**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Gustavo Rezende dos Santos - e-mail: gustavosantos94@hotmail.com

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro:

Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG; tel: 34-3319-8959; e-mail: cep@uniube.br

Você, _____,
(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do Curso de Psicologia, de responsabilidade do pesquisador Gustavo Rezende dos Santos, orientado pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação objetiva identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, com o propósito de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de encontros de Grupo Focal. Esse grupo tem como objetivo discutir e refletir os resultados da identificação das representações dos alunos, sobre a relação professor-aluno.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do sujeito da pesquisa

Gustavo Rezende dos Santos – pesquisador responsável

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa _____

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa _____

Identificação (RG) do responsável: MG 19.186.554

Título do projeto: **Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do curso de psicologia.**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Gustavo Rezende dos Santos - e-mail: gustavosantos94@hotmail.com

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro:

Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG; tel: 34-3319-8959; e-mail: cep@uniube.br

Você, _____,
(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do Curso de Psicologia, de responsabilidade do pesquisador Gustavo Rezende dos Santos, orientado pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação objetiva identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, com o propósito de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de encontros de Grupo Focal. Esse grupo tem como objetivo discutir e refletir os resultados da identificação das representações dos alunos, sobre a relação professor-aluno.

Se aceitar participar desse estudo, você irá participar de encontros de grupo focal. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do sujeito da pesquisa

Gustavo Rezende dos Santos – pesquisador responsável

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO



Uberaba, 01 de julho de 2019.

Exmo. Sr. Marco Antônio Nogueira
Pró-Reitor de Ensino Superior da Universidade de Uberaba

Eu, Gustavo Rezende dos Santos, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba — Uniube e orientando da Prof.^a Dr.^a. Vania Maria de Oliveira Vieira, pretendo desenvolver um projeto de pesquisa, intitulado: *Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do Curso de Psicologia*.

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed — Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade — Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação objetiva identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, com o propósito de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de encontros de Grupo Focal. Esse grupo tem como objetivo discutir e refletir os resultados da identificação das representações dos alunos, sobre a relação professor-aluno.

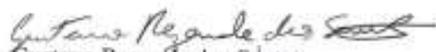
Assim, solicitamos a sua autorização para a efetivação do referido estudo, junto a 105 alunos dos últimos períodos do curso de Psicologia dessa Instituição e os respectivos professores que aceitarem participar do grupo focal como momento formativo. A opção pela participação de alunos dos últimos períodos na pesquisa se justifica pelo fato de eles possuírem uma experiência maior relacionada ao objeto de estudo dessa investigação.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- os riscos são mínimos, pois não será utilizado procedimentos tidos como invasivos, porém, tomar-se-á cuidado quanto a questão do anonimato e a segurança das respostas dos alunos e dos professores;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos. As informações pessoais que possam identificar os participantes serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para subsidiar discussões e reflexões com relação às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior, principalmente no tocante à relação professor- aluno e as implicações dessa relação na aprendizagem acadêmica.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção.


Gustavo Rezende dos Santos
Mestrando


Vania Maria de Oliveira Vieira
Orientadora

De acordo: _____


Marco Antonio Nogueira
Pró-Reitor de Ensino Superior

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO



Uberaba, 01 de julho de 2019.

Exma. Sr^a. Eliane Gonçalves Cordeiro
Diretora do Curso de Psicologia, da Universidade de Uberaba.

Eu, Gustavo Rezende dos Santos, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba — Uniube e orientando da Prof.^a Dr.^a. Vania Maria de Oliveira Vieira, pretendo desenvolver um projeto de pesquisa, intitulado: *Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das Representações Sociais de estudantes do Curso de Psicologia*.

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed — Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade — Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação objetiva identificar e compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, com o propósito de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de encontros de Grupo Focal. Esse grupo tem como objetivo discutir e refletir os resultados da identificação das representações dos alunos, sobre a relação professor-aluno.

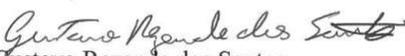
Assim, solicitamos a sua autorização para a efetivação do referido estudo, junto a 105 alunos dos últimos períodos do curso de Psicologia dessa Instituição e os respectivos professores que aceitarem participar do grupo focal como momento formativo. A opção pela participação de alunos dos últimos períodos na pesquisa se justifica pelo fato de eles possuírem uma experiência maior relacionada ao objeto de estudo dessa investigação.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- os riscos são mínimos, pois não será utilizado procedimentos tidos como invasivos, porém, tomar-se-á cuidado quanto a questão do anonimato e a segurança das respostas dos alunos e dos professores;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais. As informações pessoais que possam identificar os participantes serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Curso, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para subsidiar discussões e reflexões com relação às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior, principalmente no tocante à relação professor- aluno e as implicações dessa relação na aprendizagem acadêmica.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção.


Gustavo Rezende dos Santos
Mestrando


Vania Maria de Oliveira Viera
Orientadora

De acordo: _____


Prof.^a Ms. Eliane Cordeiro
Diretora do Curso de Psicologia
Universidade de Uberaba

APÊNDICE F – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA

Pesquisador: VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17092619.1.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.450.971

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa a ser realizada no curso de Mestrado em Educação - PPGE/UNIUBE, intitulado **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA**. Os proponentes justificam o estudo, afirmando:

"Também com relação à escolha e justificativa desse tema, os resultados de um 'estudo do conhecimento', realizado anteriormente, mostrou que são raras as pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais na busca da compreensão do fenômeno da relação professor/aluno como prática pedagógica do ponto de vista do discente. Também não encontramos nenhuma pesquisa que tivesse direcionado os resultados das representações sociais dos alunos, sobre a relação professor-aluno, para subsidiar momentos formativos com os professores. Além disso, afirmam ser a continuidade de estudos realizados sobre a temática na Iniciação Científica.

Fundamentando-se em autores que trabalham com a temática consideram "que aspectos do campo afetivo na relação professor-aluno contribuem para a aquisição, por parte dos estudantes, de atitudes positivas tanto no que se refere aos professores, quanto em relação aos conteúdos e disciplinas que são por eles lecionadas. Além disso, os dados obtidos por Veras e Ferreira (2010) reafirmam o papel central dos afetos na aquisição de experiências positivas e negativas dos alunos do ensino superior, no entanto, esses autores dão um maior enfoque para o papel do professor na

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.450.971

condução desse processo. Já os estudos de Silva e Navarro (2012) discorrem acerca dessa relação, apresentando o fato de ser comum, quando se referem ao seu grupo de alunos, os docentes apontarem questões como desinteresse, indisciplina, indiferença e preguiça dos estudantes. Ainda que todos esses itens, realmente, possam retratar diversas realidades dentro da sala de aula, é importante notar que são apresentados elementos externos como justificadores do desempenho da turma."

A partir dessas considerações, os proponentes acreditam que essa pesquisa poderá trazer elementos para compreender como a relação professor-aluno interfere no processo de ensino-aprendizagem no curso superior, especificamente, no curso de Psicologia da Uniube.

Como a pesquisa prevê uma atuação junto aos professores, na realização de grupo focal, poderá possibilitar discussões e reflexões acerca das suas práticas pedagógicas a partir do olhar dos alunos.

De acordo com os pesquisadores, "Com relação ao critério de inclusão dos alunos, serão convidados a participar da pesquisa todos os discentes matriculados nos últimos semestres do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Quanto a inclusão dos professores no momento formativo a ser realizado no encontro de Grupo Focal, todos também serão convidados e participarão aqueles que aceitarem o convite.

Não serão convidados a participar da pesquisa alunos de outros cursos ou que não estejam cursando os últimos semestres do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E não há exclusão de nenhum professor do curso."

No que se refere à metodologia, é uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, descritiva e explicativa. Utiliza como suporte teórico-metodológico a Teoria das

Representações Sociais, (TRS) proposta por Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Será utilizado um questionário, aplicado a 105 alunos do 8º ao 10º períodos do curso de Psicologia da Uniube. Os resultados serão utilizados para a realização de grupos focais. Os dados obtidos pela técnica de associação livre de palavras (TALP) serão analisados com o auxílio de um software denominado EVOC 2002, desenvolvido por Vergès (2002). Para auxílio nas análises do conteúdo das entrevistas de grupos focais será usado outro software, denominado Iramuteq, além da análise de conteúdo de Bardin, que também será usada para analisar as questões abertas do questionário.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.450.971

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as Representações Sociais dos alunos, sobre as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Uniube, com a finalidade de utilizar os resultados em momentos formativos com os professores a partir de encontros de Grupos Focais.

Objetivo Secundário:

- a) Traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.
- b) Localizar o Núcleo Central e sistema periférico das representações sociais, construídas pelos alunos do 8º ao 10º período do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, sobre a relação professor-aluno vivenciadas por eles durante o curso.
- c) Identificar as implicações da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, no curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, na perspectiva dos alunos.
- d) Discutir e refletir com os docentes do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba, a partir de reuniões de grupos focais, as implicações da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem como momento formativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores, os benefícios e os riscos são:

Benefícios:

Pesquisas que utilizam o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais partem do princípio de que o desconhecido, o não familiar ameaça e gera desconforto. Assim, ao identificar as representações sociais dos alunos sobre a relação professor-aluno e as implicações dessa relação com a aprendizagem escolar, ou seja, tornar familiar questões sobre a relação professor-aluno, no Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE), será possível discutir e refletir sobre elas. Essas reflexões e discussões podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional do docente no Ensino Superior. Reside aí a importância deste estudo para a área de conhecimento.

Riscos:

Conforme o artigo 19 da resolução nº 510 publicada em 07 de abril do ano de 2016, o

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801	
Bairro: Universitário	CEP: 38.055-500
UF: MG	Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8816	Fax: (34)3314-8910
	E-mail: cep@uniube.br



Continuação do Parecer: 3.450.971

pesquisador deverá “estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes” (BRASIL, 2016, p. 08). O pesquisador, ao apresentar o TCLE, para ser assinado, deverá deixar claro para os participantes quais possíveis riscos podem ocorrer. Nesta pesquisa, os riscos são mínimos, pois não terá procedimentos tidos

como invasivos. Porém, é preciso ter cuidado para reforçar bem a questão do anonimato e a segurança das respostas, uma vez que os alunos podem sentir-se constrangidos ao responder questões sobre a relação professor-aluno. Da mesma forma os professores sentirem-se também constrangidos por discutir questões que envolvem a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Deve-se deixar claro que não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-los. A identificação dos participantes, tanto alunos como professores será realizada por meio de números, o que minimizará o risco de perda de confidencialidade.

Diante do exposto, podemos afirmar que os benefícios superam os riscos, para os quais foram apresentadas medidas protetivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, tem valor científico, porque se propõe a compreender um componente importante do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica - a relação professor-aluno no ensino superior, temática pouco investigada. Além disso, o protocolo está bem instruído.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do protocolo:

- 1) TCLE para os professores, adequado às exigências da Resolução 510/2016;
- 2) TCLE para os alunos, adequado às exigências da Resolução 510/2016 e ao nível cultural dos participantes;
- 3) Folha de Rosto, devidamente assinada;
- 4) Projeto-brochura;
- 5) Roteiro para a entrevista de grupo focal;
- 6) Questionário;
- 7) Autorização do Pró-Reitor de Ensino - Prof. Marco Antônio Nogueira;
- 8) Autorização da diretora do curso - Profa. Eliane Gonçalves Cordeiro.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.450.971

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto sou de parecer que o protocolo seja considerado "Aprovado", salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 11 de julho de 2019, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP da Uniube lembra o pesquisador responsável do compromisso com a resolução 510/16 inclusive no que se refere à necessidade do encaminhamento do relatório final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1393112.pdf	09/07/2019 09:45:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.pdf	09/07/2019 09:44:17	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	09/07/2019 09:41:57	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf	05/07/2019 13:26:55	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	05/07/2019 13:26:08	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZCAOPROREITOR.pdf	05/07/2019 13:24:54	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAOCURSO.pdf	05/07/2019 13:24:03	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORES.pdf	05/07/2019 13:16:35	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALUNOS.pdf	05/07/2019 13:14:37	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.450.971

Não

UBERABA, 11 de Julho de 2019

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

ANEXO A – RELATÓRIO DO EVOC

Fichier initial : evocgu.CSV

Fin de la transformation

Nombre de lignes du fichier initial : 112

Nombre de lignes du fichier final : 112

fichier initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.TXT
 Fin creation mots
 nombre de ligne en entree : 112
 nombre de mots : 560

Fichier Initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.tml
 NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHIER
 FIN TRI SANS PROBLEME
 Nombre d enregistrements en entree : 560
 Nombre d enregistrements en sortie : 560

fichier initial : C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier :
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.Tm2
 ON CREE LE FICHIER :
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.dis et
 C:\Users\Uniube\Desktop\EVOCGU\guevoc14.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS					
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
abandono	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
aceitação	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
acesso	: 2 :	0*	0*	0*	1*	1*
acolhimento	: 21 :	3*	5*	1*	8*	4*
moyenne :	3.24					
acollhimento	: 1 :	0*	0*	1*		
admiração	: 6 :	2*	1*	1*	1*	1*
moyenne :	2.67					
adoecimento	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
afeto	: 15 :	5*	4*	2*	3*	1*
moyenne :	2.40					
ajuda	: 9 :	2*	2*	3*	1*	1*
moyenne :	2.67					
alegre	: 1 :	0*	1*			
amadurecimento	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
amigável	: 10 :	4*	3*	2*	1*	
moyenne :	2.00					
amizade	: 2 :	0*	0*	0*	1*	1*
ampla	: 1 :	1*				
ampliação	: 2 :	0*	0*	2*		
apoio	: 7 :	4*	0*	1*	1*	1*
moyenne :	2.29					

aproximação	:	1	:	0*	1*			
aptidão	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
atenção	:	5	:	0*	2*	1*	2*	
moyenne :		3.00						
autonomia	:	3	:	1*	1*	1*		
autoritarismo	:	12	:	0*	5*	3*	1*	3*
moyenne :		3.17						
capacitação	:	3	:	0*	0*	1*	1*	1*
compreensão	:	27	:	5*	7*	7*	3*	5*
moyenne :		2.85						
comprometimento	:	2	:	0*	1*	1*		
compromisso	:	4	:	3*	0*	0*	0*	1*
confiança	:	1	:	0*	1*			
conhecimento	:	71	:	14*	14*	19*	11*	13*
moyenne :		2.93						
conquista	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
contribuição	:	1	:	1*				
crescimento	:	5	:	0*	0*	1*	2*	2*
moyenne :		4.20						
críticas	:	1	:	0*	1*			
cuidado	:	7	:	2*	2*	0*	1*	2*
moyenne :		2.86						
cultura	:	1	:	0*	1*			
curiosa	:	1	:	0*	1*			
dedicação	:	10	:	2*	2*	3*	0*	3*
moyenne :		3.00						
desafio	:	5	:	1*	0*	1*	0*	3*
moyenne :		3.80						
desenvolvimento	:	7	:	0*	1*	2*	2*	2*
moyenne :		3.71						
dialogo	:	1	:	0*	0*	1*		
dinamismo	:	1	:	0*	0*	1*		
dinâmica	:	2	:	1*	1*			
disciplina	:	4	:	0*	0*	1*	3*	
disponibilidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
disponíveis	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
distante	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
distância	:	1	:	0*	1*			
diversa	:	1	:	0*	0*	1*		
diálogo	:	11	:	2*	2*	3*	2*	2*
moyenne :		3.00						
eficaz	:	1	:	0*	0*	1*		
empatia	:	33	:	11*	7*	6*	7*	2*
moyenne :		2.45						
empática	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
enriquecedora	:	1	:	0*	0*	1*		
ensinamento	:	1	:	0*	1*			
esclarecedor	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
esclarecimento	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
escuta	:	4	:	0*	1*	0*	2*	1*
exigência	:	3	:	0*	0*	2*	1*	
experiência	:	10	:	0*	2*	1*	2*	5*
moyenne :		4.00						
expressão	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
facilitador	:	1	:	1*				
favorecimento	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*

felicidade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
flexibilidade	:	6	:	0*	0*	2*	2*	2*
moyenne :		4.00						
formador	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
franca	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
gana	:	1	:	0*	0*	1*		
gentil	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
guia	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
harmônica	:	1	:	1*				
honestidade	:	1	:	0*	1*			
horizontal	:	1	:	0*	0*	1*		
humana	:	2	:	0*	0*	2*		
humanização	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
identificação	:	1	:	0*	0*	1*		
ignorância	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
importante	:	8	:	3*	1*	2*	2*	
moyenne :		2.38						
impotência	:	1	:	0*	0*	1*		
incentivo	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
inspiradora	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
inspirar	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
intencionalidade	:	1	:	0*	0*	1*		
interação	:	2	:	2*				
interesse	:	1	:	0*	0*	1*		
justa	:	1	:	0*	0*	1*		
legítima	:	1	:	1*				
leitura	:	1	:	0*	0*	1*		
liberdade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
maleável	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
medo	:	1	:	0*	1*			
modelo	:	1	:	0*	0*	1*		
motivação	:	1	:	0*	1*			
multipartidarismo	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
necessária	:	1	:	0*	1*			
objetivo	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
oportunidade	:	1	:	1*				
orientação	:	1	:	0*	0*	1*		
outro	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
paciência	:	3	:	0*	1*	0*	1*	1*
parceria	:	6	:	3*	1*	1*	1*	
moyenne :		2.00						
participativo	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
pensamento	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
pessoal	:	1	:	0*	0*	1*		
pobre	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
polemica	:	1	:	1*				
positiva	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
processos	:	2	:	0*	1*	0*	0*	1*
profissional	:	7	:	1*	1*	0*	0*	5*
moyenne :		4.00						
profunda	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
prática	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
próxima	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
qualidade	:	1	:	0*	0*	1*		
raro	:	1	:	0*	1*			
realizado	:	1	:	0*	0*	0*	1*	

receptividade	:	1	:	0*	0*	1*			
reciprocidade	:	1	:	1*					
reconhecimento	:	1	:	0*	1*				
referência	:	3	:	0*	1*	0*	0*	2*	
relação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
repensar	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
respeito	:	33	:	11*	8*	5*	7*	2*	
moyenne :		2.42							
responsabilidade	:	6	:	1*	0*	2*	1*	2*	
moyenne :		3.50							
riqueza	:	1	:	0*	1*				
ruim	:	34	:	6*	7*	6*	6*	9*	
moyenne :		3.15							
sabedoria	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*	
saber	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
sadia	:	1	:	1*					
singular	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
socialização	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
sucesso	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
superação	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
superficial	:	2	:	0*	0*	1*	1*		
superioridade	:	1	:	0*	0*	1*			
sutil	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
sábios	:	1	:	0*	1*				
tempo	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
top	:	1	:	1*					
tranquila	:	3	:	2*	0*	0*	0*	1*	
troca	:	32	:	7*	9*	4*	6*	6*	
moyenne :		2.84							
técnicas	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
vivência	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*	
vínculo	:	7	:	2*	3*	1*	1*		
moyenne :		2.14							
ética	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	

DISTRIBUTION TOTALE	:	560	:	112*	112*	112*	112*	112*
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0* 0*								
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0* 0*								
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*		

Nombre total de mots differents : 141

Nombre total de mots cites : 560

moyenne generale des rangs : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et cumul inverse
1	*	90	90	16.1 % 560 100.0 %
2	*	15	120	21.4 % 470 83.9 %
3	*	6	138	24.6 % 440 78.6 %
4	*	3	150	26.8 % 422 75.4 %
5	*	3	165	29.5 % 410 73.2 %
6	*	4	189	33.8 % 395 70.5 %

7 *	5	224	40.0 %	371	66.3 %
8 *	1	232	41.4 %	336	60.0 %
9 *	1	241	43.0 %	328	58.6 %
10 *	3	271	48.4 %	319	57.0 %
11 *	1	282	50.4 %	289	51.6 %
12 *	1	294	52.5 %	278	49.6 %
15 *	1	309	55.2 %	266	47.5 %
21 *	1	330	58.9 %	251	44.8 %
27 *	1	357	63.8 %	230	41.1 %
32 *	1	389	69.5 %	203	36.3 %
33 *	2	455	81.3 %	171	30.5 %
34 *	1	489	87.3 %	105	18.8 %
71 *	1	560	100.0 %	71	12.7 %

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale 4

Fréquence Intermediaire 26

Rang moyen 3,00

Rang < 3,00

Fréquence >= 26

compreensão	27	2,852
conhecimento	71	2,930
empatia	33	2,455
respeito	33	2,424
troca	32	2,844

Rang >= 3,00

ruim	34	3,147
------	----	-------

Fréquence <= 4

amigável	10	2,000
apoio	7	2,286
atenção	5	3,000
compromisso	4	2,000
cuidado	7	2,857
dedicação	10	3,000
diálogo	11	3,000
importante	8	2,375
parceria	6	2,000
vínculo	7	2,143

Fréquence < 25

autoritarismo	12	3,167
crescimento	5	4,200
desafio	5	3,800
desenvolvimento	7	3,714
disciplina	4	3,750
escuta	4	3,750
experiência	10	4,000
flexibilidade	6	4,000
profissional	7	4,000
responsabilidade	6	3,500

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 4

Cas ou la Fréquence >= 26
 et
 le Rang Moyen < 3

compreensão

27 2,852

conhecimento	71	2,930
empatia	33	2,455
respeito	33	2,424
troca	32	2,844

Cas ou la Fréquence \geq 26
et
le Rang Moyen \geq 3

ruim	34	3,147
------	----	-------

Cas ou la Fréquence $<$ 26
et
le Rang Moyen $<$ 3

admiração	6	2,667
afeto	15	2,400
ajuda	9	2,667
amigável	10	2,000
apoio	7	2,286
atenção	5	3,000
compromisso	4	2,000
cuidado	7	2,857
dedicação	10	3,000
diálogo	11	3,000
importante	8	2,375
parceria	6	2,000
vínculo	7	2,143

Cas ou la Fréquence $<$ 26
et
le Rang Moyen \geq 3

acolhimento	21	3,238
autoritarismo	12	3,167
crescimento	5	4,200
desafio	5	3,800
desenvolvimento	7	3,714
disciplina	4	3,750
escuta	4	3,750
experiência	10	4,000
flexibilidade	6	4,000
profissional	7	4,000
responsabilidade	6	3,500