



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHERLÂNGELA BARROSO ROCHA

**ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE
PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Orientador: Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

Manaus-AM

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MICHERLÂNGELA BARROSO ROCHA

ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas

Manaus, outubro de 2011.

Dedico à minha filha, Maria Thereza – gerada e nascida durante o Mestrado – fonte de toda a minha inspiração e depositária dos meus mais belos sentimentos.

"Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida e por tudo o que conquistei até aqui.

Ao meu esposo Gutemberg, pela dedicação e compreensão em todos os momentos desta e de outras caminhadas, pois melhor do que ninguém sabia o significado desta etapa para minha vida profissional;

Aos meus filhos do coração, Matheus e Natasha, pelo carinho com que me acolheram e pela presença alegre e constante em minha vida.

Aos meus pais e irmãos pelo carinho e incentivo nesta e em todas as outras grandes realizações de minha vida.

Ao amigo Furasté que disponibilizou o seu tempo para a revisão ortográfica e metodológica desta dissertação, mas, sobretudo, pela Amizade construída ao longo desta convivência.

À amiga Erbênia Araújo pela presença marcante neste e em outros momentos tão especiais de minha vida.

À amiga Marcela Torres, pela presença constante e pelas inúmeras “pracas” oferecidas ao longo do curso.

À amiga Silmara Guadalupe, pelo apoio nos momentos críticos desta empreitada.

À amiga Ju, pelas horas dedicadas ao estudo que culminou nesta produção.

Aos amigos de quem me distanciei, não por vontade, mas por necessidade.

Ao meu orientador, carinhosamente chamado de Ari, pela força, apoio, incentivo, disponibilidade e, sobretudo, a amizade.

À Prof^a Dr^a Iolete Ribeiro, que me acolheu e me acompanhou no início desta caminhada.

As professoras Arminda Rachel Mourão e Maria Alice Becker, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, propiciando novos olhares sobre o objeto e a produção deste trabalho;

Aos companheiros de caminhada, em especial, ao Fábio, Francy, Helândia e Socorro pelo compartilhar de momentos únicos de aprendizagem e alegrias.

À coordenação, secretaria e docentes do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelo empenho nos ensinamentos.

À Prof^a Rosange Menezes, por ter aberto as portas da Universidade para a pesquisa, proporcionando infra-estrutura física e pedagógica para sua execução.

Aos amigos e colegas do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia pelo apoio e a compreensão no período de ausência. Um agradecimento especial ao Dr. Estevão Vicente Monteiro de Paula.

Aos sujeitos do estudo, que deram imenso apoio e não mediram esforços para a realização desta pesquisa.

Enfim, expresso a minha profunda admiração e gratidão a todos que, de alguma forma, partilharam deste momento ímpar de minha vida.

RESUMO

As circunstâncias em que se dá o processo ensino-aprendizagem devem ser analisadas, tanto em seu aspecto pedagógico, quanto psicológico, a fim de que se possam compreender as causas concernentes às dificuldades que estão implícitas nesse processo e que devem ser consideradas quando se trata de pesquisar ou avaliar as interações sociais que acontecem em sala de aula. A pesquisa aborda a temática das interações sociais que acontecem, também, no Ensino Superior, entendido, neste estudo, como a interação que ocorre entre docentes e discentes no contexto de salas de aulas do curso de graduação em Pedagogia de uma determinada universidade privada localizada no município de Manaus/AM. Para decifrar a gênese dos processos de aprendizagem em um ambiente formal é necessário decifrar os processos interativos, comunicativos e metacomunicativos, que ocorrem nos diferentes momentos e espaços em que os sujeitos se encontram. Pretende-se, portanto, fazer uma análise acerca da qualidade das interações sociais envolvidas no contexto da sala de aula do ensino universitário em Manaus. Para tal tarefa, o presente estudo utiliza a técnica do grupo focal a fim de atingir os objetivos propostos. Com base na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, o estudo analisa como os processos interativos atuam enquanto mobilizadores da construção do conhecimento ao longo de convergências e divergências nas interações, especialmente nas negociações quanto aos objetivos e desenvolvimento de atividades pedagógicas. Considera-se um problema original, tendo em vista a escassez de estudos dessa natureza, sobretudo no Brasil, onde, em geral, as pesquisas educacionais são voltadas para as séries iniciais, o que causa certa inquietação por parte dos professores universitários, que, em sua maioria, têm formações tecnicistas, faltando-lhes, portanto, maior compreensão a respeito das interações humanas que ocorrem em sala de aula.

Palavras - chave: Mediação, relação professor-aluno, relação aluno-aluno.

ABSTRACT

The status in which does occur the teaching-learning process must be analyzed both in pedagogical and psychological aspects in order to comprehend the causes associated to the implied difficulties in this process which must be considered when focusing researches and assessment of social interactions happening into classroom. The research also addresses the thematic of social interactions taking place in the higher education that is understood in this study as the interaction between teachers and students in the context of undergraduate classrooms in a course of pedagogy of a private university located in the municipality of Manaus, State of Amazonas, Brazil. As for decipher the genesis of the learning process in a formal setting it is necessary to interpret the interactive, communicative and meta-communicative processes occurring at different times and spaces where the subjects are found. It is intended then, to make an analysis in relation to the quality of social interactions drawn in the context of the higher education in Manaus. For such a task, the present study uses a focal group technique in order to achieve the proposed objectives. Based on Vygotsky socio-historical approach, this study examines how the interactive process act as mobilizers of the construction of knowledge based on convergent as well as divergent interactions, especially in talks related to the objectives and progress of educational activities. It is a unique problem, due to the scarcity of such studies, particularly in Brazil, where in general, educational research is focused on the elementary school which causes concern to some academics that in their majority have technician skills, lacking, consequently, great knowledge on the matter of the human interactions taking place inside classroom.

Words - Tags: Mediation, student-teacher ratio, student-student.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	11
1.1 A co-construção do conhecimento no contexto sociocultural	13
1.2 O papel da comunicação nos processos interativos de ensino-aprendizagem ..	15
1.3 A interação social no contexto educacional	22
1.3.1 Interações e Aprendizado	22
1.3.2 Interações entre professores e alunos	25
1.3.3 Interação professor-aluno: o ponto de vista teórico	26
1.3.3.1 O enfoque político-filosófico	27
1.3.3.2 O enfoque psicológico-interacionista	30
1.3.3.3 O enfoque psicanalítico	31
1.3.4 A Relação entre professor e aluno na Graduação	33
1.3.4.1 A aula universitária	35
1.3.4.2 O aluno universitário	36
1.3.4.3 O professor universitário	36
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 Tipo de pesquisa	38
2.2 Participantes da pesquisa	38
2.3 Procedimentos	40
2.4 Instrumentos	41
2.4.1 Roteiro para grupo focal (Guia de Temas)	42
2.4.2. Roteiro para observação participante	43
2.5 Aplicação dos instrumentos	44
3 DISCUTINDO AS RELAÇÕES PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR	46
3.1 Professor mediador do processo ensino-aprendizagem	49
3.2 Importância da relação professor-aluno	50
3.3 Interações alunos-alunos na universidade	52
3.4 Formação de grupos fechados na relação aluno-aluno	53
3.5 Autoridade x autoritarismo de professores	55
3.6 Relação educativa na educação a distância (EAD)	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXO – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	68

INTRODUÇÃO

A escolha de uma temática de pesquisa em educação torna-se uma tarefa relevante e, ao mesmo tempo, complexa em virtude de seu contexto bastante abrangente no qual se têm interfaces intensas com várias áreas de estudo. É necessário que se tenha um ponto de partida através do qual se possa vincular um conhecimento prático a concepções teóricas que deverão ser confrontadas ao longo do tempo de pesquisa.

Entende-se que a construção de conhecimentos é um processo dinâmico que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, no caso, educacionais; ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Assim, na análise do processo de ensino e aprendizagem, é necessário incluir tanto quem ensina e quem aprende, quanto a relação sócio-histórica que permeia os sujeitos desse processo. Para Vygotsky (1987), a condição humana da pessoa tem origem nas relações sociais, pois é a partir dessas que as funções psíquicas superiores são inauguradas. A participação do outro social é crucial na apropriação do conhecimento que possibilita o desencadear dessas funções.

Na construção de conhecimentos, o sujeito aprende interativamente e, com isso, surgem novas possibilidades em seu desenvolvimento, de tal forma que não há dúvida sobre o caráter fundamental das relações estabelecidas entre professores e alunos. Continua, pois, atual e urgente, uma permanente reflexão das relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito dos processos interativos da sala de aula, envolvendo alunos e professores.

Propôs-se, então, o estudo das dinâmicas interativas entre alunos e professores, visando a caracterizar as interações sociais que ocorrem em um contexto de ensino universitário privado do município de Manaus/AM. Especificamente buscou-se:

- a) sistematizar as principais concepções teóricas acerca da relação professor-aluno no ensino superior;
- b) verificar como se dão, na prática, as interações sociais entre professores e alunos no cotidiano universitário;
- c) propor ações que possam contribuir para a melhoria das relações entre aluno e professor no ensino superior.

Entende-se que um estudo dessa natureza pode trazer uma valiosa contribuição à compreensão dos processos de aprendizagem que ocorrem na rede de relações sociais no contexto escolar.

Os elementos textuais do presente trabalho estão assim distribuídos: no capítulo I, abordamos alguns postulados científicos sobre as interações sociais, com ênfase na teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano.

No capítulo II, trazemos a sistematização da pesquisa de campo, desde a proposta metodológica até a coleta dos dados propriamente dita, expondo-os de forma concisa para a conseqüente análise e interpretação.

No capítulo III, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa, confrontando-os com o referencial teórico, onde é feita uma interlocução entre diversos autores sobre o tema em foco.

Finaliza-se a presente dissertação com algumas considerações, onde apresentamos uma discussão que conta com uma articulação entre os autores aqui destacados e demais autores que contribuíram para uma interlocução sobre o tema em foco sem, contudo, termos a pretensão de fechar em uma conclusão.

1 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Vygotsky (1984), as transformações, ocorridas ao longo do desenvolvimento cognitivo, tem como fundamento a interação social. A natureza sócio-histórica também aparece em sua análise acerca do desenvolvimento da linguagem e de sua relação com o pensamento. Os postulados da teoria sócio-histórica demonstram que a linguagem expressa o pensamento e, ao mesmo tempo, age como organizadora desse pensamento. Sendo assim, a função organizadora da linguagem emerge da relação entre fala e ação, no momento em que as duas se deslocam. Por meio da fala, o ser humano adquire a capacidade de ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de seu próprio comportamento.

Moll (1996) destaca que Vygotsky, ao estudar os processos mentais, levava em consideração a evolução social e cultural, bem como o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, uma vez que, segundo este autor, desde o nascimento, as crianças interagem com os adultos que as socializam em sua cultura: seu repertório de significados, sua linguagem, suas convenções e suas maneiras de fazer as coisas.

É importante destacar a concepção de cultura, para Vygotsky:

Cultura não é simplesmente uma entidade independente dos indivíduos, com a qual estes devem negociar. Seres humanos são cultura interiorizada. A cultura, a acumulação da legitimação histórica da humanidade fora das fronteiras do organismo, é interiorizada como atividade mental, tornando-se, portanto, interna ao organismo (MOLL, 1996 p. 45).

Para Vygotsky, o caminho do sujeito até o objeto (e vice-versa), e a fala que acompanha a ação ou os apelos verbais diretos aos objetos de mundo, passam por outras pessoas. Esse trajeto do desenvolvimento humano é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. Aqui, tem-se o valor intersubjetivo e dialógico da linguagem, capaz de informar discursivamente o modo de funcionamento da cognição humana. Nesse sentido, entende-se que, tanto nas crianças, como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade que os indivíduos têm de se comunicarem.

Vygotsky (1987) considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura

humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. O organismo e o meio exercem influência recíproca e, portanto, o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais; alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento é chamado de sociointeracionista.

Dentro dessa concepção, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá desde o nascimento, entre o sujeito e o meio social e cultural que se insere.

Nas interações cotidianas, o adulto participa espontaneamente do processo de utilização e de elaboração da linguagem pela criança. Ele e a criança compartilham palavras, utilizando-as nas situações imediatas em que estão envolvidos, aplicando-as a elementos nelas presentes. A atenção de ambos está centrada na própria situação e não na atividade intelectual que estão desenvolvendo enquanto a vivenciam.

Em uma instituição educacional, seja ela escola ou universidade, os sujeitos (aluno e professor) interagem numa relação social específica: a relação de ensino, cuja finalidade imediata (ensinar e aprender) é explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: o aluno é colocado diante da tarefa de "compreender" as bases dos conceitos sistematizados ou científicos, e o professor é encarregado de orientá-lo.

Consoante com este pensamento, Rivière (*apud* MOLL, 1996) afirma que as instituições educacionais representam o melhor "laboratório cultural" disponível para o estudo do pensamento, pois são cenários sociais desenhados especialmente para modificar o pensamento. Destaca ainda que a cooperação entre o aluno e o professor constitui o elemento central do processo educacional.

Compreender a importância do contexto social e das interações no processo de desenvolvimento humano é, dessa forma, essencial para se conhecer as características do pensamento semiótico e da linguagem, e descobrir que a interação e o discurso entre professores e alunos são significativos para o seu desenvolvimento.

Tanto as inter-relações quanto os contextos institucionais mais amplos fornecem campo para a formação dos processos mediados e auxiliam o aluno a compreender a função dos instrumentos e a ampliar a significação dos conceitos

aprendidos, a partir da própria experiência e da relação com o outro. Enfim, a intervenção do professor nesse processo deve ainda observar, do ponto de vista de Vygotsky, a importância da relação e da interação com o outro no momento de aprendizagem, pois o ser humano é construído a todo o momento, como resultado de relações.

Vygotsky (1991) utiliza-se do termo "apropriação do conhecimento" culturalmente construído, entendido como "tornar próprio" o conhecimento aprendido intersubjetivamente. Nessa óptica do aprender, estuda-se o desenvolvimento humano e constata-se que ele possui dois níveis de desenvolvimento: um caracterizado por aquilo que já internalizou, de que se apropria, o desenvolvimento atual ou real (o que já sabe); e outro, identificado como desenvolvimento potencial, caracterizado como uma possibilidade de aprendizagem, que se revela na interação com o outro, mas que ainda não se tornou própria. A esse fenômeno, Vygotsky denominou Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Moll (1996), amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e mediado pela colaboração e não por atividades independentes ou isoladas. Desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imerso em um contexto cultural que lhe fornece a "matéria-prima" do funcionamento psicológico, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.

1.1 A co-construção do conhecimento no contexto sociocultural

A co-construção de conhecimentos deve ser considerada como um processo dinâmico e plural do qual participam inúmeros fatores complexamente organizados. Com base na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e contribuições de Piaget, Valsiner (*apud* TACCA, 2009) conceitua cultura como um elemento presente, tanto na ação de adultos (que providenciam o ajustamento do ambiente às necessidades da criança, de acordo com suas crenças e valores), como, também, na ação da

criança (que vai ativamente significando as mensagens que lhe chegam). A criança vai aos poucos compreendendo o significado dos sistemas culturais que caracterizam o que esse autor denomina de cultura coletiva. Entretanto, constrói conjuntamente esses significados de maneira ativa e singular, constituindo sua cultura pessoal.

De acordo com Gonzalez Rey (2005), nas relações do indivíduo com a sociedade, surge a cultura pessoal que integra fatores cognitivos, emocionais e sociais. A participação em uma sociedade, que institui símbolos e suas significações, leva o indivíduo a uma reorganização constante da cultura pessoal, dando um caráter dinâmico à configuração de sua personalidade. Novas necessidades induzem novas construções semióticas, em um movimento contínuo, permanente.

Para Tacca (2000), focar as interações sociais na busca da compreensão de situações nas quais se desenvolve um processo ensino-aprendizagem bem sucedido, relacionando-o a processos de significação do conhecimento por parte do aluno, exige que sejam analisados os aspectos motivacionais que permitem perceber se o aluno está disposto a dar atenção e se empenhar nas atividades propostas pelo professor.

Para atingir os aspectos motivacionais do aluno, torna-se imprescindível considerar, na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e métodos de ensino, e o quanto isso tudo constitui aspectos mobilizadores para eles. Isso inclui observar os alunos em suas características pessoais, o seu grupo sociocultural, buscando integrar os seus valores, crenças e ideais com aqueles pressupostos nos currículos escolares.

No processo de co-construção do conhecimento, a análise das interações estabelecidas é discutida quanto convergência e divergência em relação aos objetivos propostos que integram os aspectos intelectuais e motivacionais e estão continuamente sendo elaborados e transformados pelos indivíduos em suas interações (BRANCO; VALSINER, 1997). Convergência e divergência refletem a existência de uma compatibilidade ou incompatibilidade entre as orientações para objetivo de cada um dos indivíduos em interação em um contexto determinado. No caso da incompatibilidade, poderá ocorrer uma busca ou movimento em direção à convergência, sendo isto realizado através de negociações.

Na situação ensino-aprendizagem, professor e alunos, apesar de

compartilharem o mesmo espaço físico e estarem aparentemente envolvidos em uma mesma atividade, muito frequentemente assumem diferentes ou inconciliáveis orientações para objetivos. Nesse contexto, as atividades propostas sofrem fragmentações e necessitam que haja articulações e negociações, para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Muitos esforços serão despendidos se houver falta de sintonia entre os objetivos, o que demandaria um tempo muito mais extenso do que o necessário, para que os alunos entendam o que devem fazer e como devem se organizar para tal, como também para que se disponham a realizar o que está sendo solicitado pelo professor. O mesmo não ocorreria se todos estivessem em busca das mesmas realizações.

Assim, segundo Tacca (2000), 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 partir de um referencial teórico sociocultural, a aprendizagem acontece na troca entre os atores envolvidos em um processo interativo permeado de simbolismos e significações. É nesse contexto que se inscrevem importantes questões a respeito dos processos de construção de conhecimento, ou seja, de como as interações sociais que têm lugar no espaço educativo favorecem as trocas do aluno com o objeto do conhecimento e permitem ao estudante apropriar-se da cultura acumulada. Coloca-se, portanto, a necessidade de melhor compreender as formas de negociação e mediação relacionadas aos significados socialmente construídos nas relações entre professor e alunos, bem como entre os próprios alunos.

1.2 O papel da comunicação nos processos interativos de ensino-aprendizagem

Os atores da educação criam o contexto de suas interações com base em suas características de personalidade, as quais dão origem e são, em contrapartida, também criadas pelas formas genuínas de relacionamento que vão sendo constituídas ao longo de uma dinâmica processual cujo eixo é a comunicação (BRANCO; METTEL, 1995). Tanto o professor como os alunos estão implicados

nesse processo relacional como sujeitos ativos, atualizando-se constantemente no contexto de um processo comunicativo que inclui o cognitivo, o afetivo ou as emoções (GONZÁLEZ REY, 2005).

Entende-se a comunicação como o eixo do processo interativo, ou seja, o canal pelo qual fica possibilitando o contato entre os sujeitos no convívio social, não restringido-a, portanto, aos meios verbais e diretos, mas abrangendo qualquer forma que resulte em interação com vistas a atingir algum objetivo. Falar de interação social significa falar de tipo, qualidade e processos de comunicação.

A qualidade da comunicação e o lugar que os sujeitos nela ocupam têm grande importância na análise dos processos interativos de diferentes naturezas que ocorrem em diferentes contextos (TACCA, 2005).

Um ambiente social não comunicativo ou não participativo na sala de aula, por exemplo, pouco estimula a elaboração de conceitos e habilidades e pouco promove os vários aspectos do desenvolvimento do aluno. Ao contrário, pode conduzir ao conformismo, à reprodução e à insegurança. A criação de um atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão.

Segundo González Rey (2005), o sistema de comunicação de uma pessoa começa a desenvolver-se muito cedo. Desde o nascimento, a criança vivencia seu meio social e dá um sentido psicológico àqueles que participam de seu dia-a-dia. Já existe um processo interativo, vinculado às necessidades dos diferentes momentos, que é marcado por emoções diferenciadas e que conduzem o estabelecimento de vínculos especiais com cada pessoa que está às voltas da criança. Essas relações, a cada dia, vão-se tornando mais amplas e complexas e participando ativamente da constituição do sujeito. A comunicação também se amplia, desenvolve-se e constrói-se a partir do próprio processo relacional no qual o sujeito é essencialmente ativo, dando continuamente significados diferentes aos elementos presentes no contexto. Nesse movimento pessoal, o sujeito pode não ter consciência dos fatores que se apresentam como mais relevantes para o seu desenvolvimento, mas eles estão presentes de forma atuante, exercendo importante influência em todo esse processo.

Através das verbalizações, afirma Gozaléz Rey (2005), é que se verifica mais claramente a intencionalidade do sujeito, mas ambos os níveis da comunicação, verbal e não-verbal, estão impregnados de mensagens tanto informativas como,

também, de cunho afetivo, o que pode conduzir o interlocutor a interpretações que estão além das palavras ditas de forma explícita.

Segundo Branco e Salomão (1998), a comunicação e a metacomunicação se estabelecem, principalmente, através dos canais verbais e não-verbais criados pelos sujeitos em interação. A análise da dimensão metacomunicativa refere-se à dimensão relacional do processo comunicativo, isto é, a comunicação sobre a comunicação, e indica a qualidade do *frame* interativo (quadro ou contexto relacional) co-construído pelos indivíduos na interação, o qual constitui fator fundamental no processo de interpretação e negociação de significados entre eles.

Todo evento comunicativo possui dois objetivos funcionais distintos e complementares. Segundo Branco e Salomão (1998), estes objetivos são:

- a) a comunicação do conteúdo ou da informação que é veiculada entre os indivíduos; e
- b) a comunicação dos indicadores, regras ou instruções necessárias à interpretação do conteúdo e em termos do processo interativo ou relacional entre indivíduos que podem inclusive alterar o conteúdo da própria mensagem.

Portanto, existem dois níveis comunicativos: um, referindo-se ao plano da informação ou conteúdo e, o outro, ao plano da metacomunicação onde ocorre uma comunicação a respeito de como a própria comunicação deve ser interpretada e compreendida.

Segundo Tacca (2000), no primeiro nível, a linguagem verbal e os gestos simbólicos têm um papel de destaque, tendo, pois, uma natureza linguística. O segundo nível ocorre ao longo de todo o processo interativo em uma dimensão não-verbal e paralinguística onde são utilizados também vários tipos de expressão e gestos simbólicos. A integração dos dois níveis, no contexto da metacomunicação relacional cria os *frames* que delimitam o significado intersubjetivo do discurso e das ações e são compostos particularmente pelos componentes afetivos da experiência relacional.

O processo comunicativo é, assim, multideterminado e multidirecionado, envolvendo todos os sujeitos participantes da interação, os quais podem ou não compartilhar os mesmos motivos, mas possuem capacidade de negociarem e de se integrarem aos motivos uns dos outros, criando momentos de reciprocidade que conduzem à intersubjetividade. A comunicação estará sendo efetivada se no

interativo houver esta busca de motivação compartilhada, que permite a promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Acerca dessa questão, Vygotsky (1987) expressa-se da seguinte maneira:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras, temos que compreender seu pensamento. Mas nem isso é suficiente, também é preciso que conheçamos sua motivação” (p.129).

Nesses termos, só haverá comunicação se ocorrerem trocas e se cada um dos interlocutores se dispuser a entrar em contato com o outro, procurando compreendê-lo além das palavras. Isto implica estar alerta para os sentidos subjetivos que integram o processo comunicativo.

Dessa forma, como afirma Tacca (2000), para ensinar alguém, antes de tudo, é necessário identificar seus motivos e reconhecer que nas situações de aprendizagem há sempre a convergência entre pensamento e emoção. Todo processo reflexivo traz em si um aspecto motivacional, pois nele está incluída a orientação própria que o sujeito lhe atribui. Na sala de aula, por conseguinte, atividades reflexivas motivadas serão aquelas que unem o sujeito e o pensamento.

O pensamento não é exclusivamente processador de informação de forma mecanizada. É verdade que existem alguns tipos de comportamentos mecânicos, mas, na aprendizagem de conteúdos escolares, o sujeito não pode limitar-se a reproduzir informações. Na verdade, o que ele precisa fazer é integrá-las ao seu sistema psicológico para poder, então, utilizá-las. Desse modo, o conhecimento reflexivo está relacionado com a personalidade do sujeito, que tem de significá-lo para torná-lo seu.

A força de um motivo fica evidente no grau de reflexão e no nível de elaboração do sujeito em torno de um conhecimento novo. Em suas reflexões, ele produz novos conhecimentos, assim como participa de novas emoções.

Comportamentos e atitudes têm seu aspectos consciente e volitivo como um sistema regulador, integrador da personalidade e orientam-se por emoções e objetivos que transcendem uma situação presente. A estrutura motivacional projeta-se nos processos de pensamento e orienta a conduta do sujeito. Partindo de um sujeito integral, tem-se que colocar o pensamento, não como tendo funções

específicas e separadas, mas como um elemento integrador da personalidade que assume a função reguladora da ação (MARTÍNEZ, 1985). Ensinar, ainda segundo este autor, significa mais do que se preocupar com conteúdos de ensino. Implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do sujeito, o que só será possível através de processos comunicativos efetivos. A comunicação professor-aluno estará, então, apoiada em uma atmosfera relacional construtiva.

Assim sendo, a comunicação poderá levar ao desenvolvimento do sujeito e, para isto, será aberta e estará a serviço do enriquecimento mútuo, sem favorecer relações de submissão, subordinação ou de domínio autoritário, que excluem a reciprocidade básica para a edificação do sujeito. O diálogo, um momento específico da comunicação que pressupõe a troca de pontos de vistas sobre determinado assunto, envolve oportunidades e possibilidades de as pessoas nele envolvidas expressarem-se igualmente nas negociações dentro da situação vivenciada.

O desequilíbrio ou assimetria profunda presentes em certas relações hierárquicas, por exemplo, entre patrão e empregado, que subordinam um dos participantes, pode comprometer a relação de reciprocidade necessária para o estabelecimento da troca construtiva. Nessa situação, o processo comunicativo acontecerá em uma relação de dependência que conduz a comportamentos ritualizados, dentro do que já se encontrava previamente estabelecido na relação, inibindo dessa forma o processo de crescimento pessoal.

Explica González Rey (2005) que a comunicação estabelecida com base em diálogos abertos permite, ao longo do processo interativo, que novos motivos e exigências apareçam, fazendo surgir conflitos, ou, se não houver a consciência dele, a comunicação irá perdendo sua força à medida que cresce a insatisfação, o que irá agravar o conflito. A impossibilidade da comunicação acaba, pois, por impedir que aquela esfera relacional se constitua em fator de desenvolvimento pessoal dos sujeitos em interação.

Aquilo que o sujeito representa de suas relações e o processo comunicativo que estabelece não são de forma alguma estáticos, pois são, como afirma González Rey (2005),

“expressão de um processo permanente de reflexão e reelaboração do sujeito sobre o sentido e o valor da sua relação. A via de desenvolvimento sadio das representações recíprocas, no âmbito de uma relação, é a comunicação” (p.8).

Torna-se importante destacar que as relações sociais são construídas ao longo dos diferentes momentos, situações e contextos de interação entre os sujeitos (HINDE, 1976), tendo como base os processos de comunicação (BRANCO, 2000).

Essas reflexões sobre a comunicação e sua importância nos processos interativos são de um valor expressivo para a análise dos processos de ensino-aprendizagem, porque esses processos são, acima de tudo, interativos e, assim, dependem da comunicação.

A educação é precisa e essencialmente comunicação, estando presente em toda instituição educativa através de diálogo verbais e não-verbais que vão criando relações afetivas propícias para que a aprendizagem seja efetivada. Assim, se é pela comunicação que se apresenta em curso, torna-se mais importante comunicar-se do que ensinar, caso o termo “ensinar” signifique simplesmente transmitir algum conteúdo específico ao aluno. Por esse lado, estimular a expressão autêntica, franca e clara do aluno, de modo que ele encontre formas adequadas para se posicionar diante das diferentes situações presentes nas relações educativas, deve, pois, representar o canal de preferência para se atingir o objetivos maior do desenvolvimento da personalidade e das potencialidades intelectuais e socioafetivas do aluno (GONZÁLEZ REY, 2005). Atividade, interação e comunicação são elementos necessários para uma atmosfera social participativa e estimulante do desenvolvimento.

Uma convergência interativa tem seu alicerce em princípios que propiciam a construção conjunta do conhecimento. O aluno precisa, então, ser compreendido em seus valores, necessidades e motivos, integrando-se no contato comunicativo para ir além dele, ou seja, deve perceber e significar o objeto de conhecimento em conjunto com o outro para torná-lo especialmente seu em uma atividade altamente reflexiva, emocional e criativa. A interação do professor com seus alunos, e deles entre si, não pode restringir-se ao momento exclusivamente “cognitivo” do conhecimento, até mesmo porque esse momento, na prática, não existe. Cognição e afeto, capacidade intelectual e motivação, representam domínios psicológicos profunda e sistemicamente interligados, e que necessitam, portanto, ser analisados em suas complexas relações. A mediação semiótica, presente nos processos de ensino-aprendizagem, como propõe Vygotsky (1987, 1991), tem seus alicerces na comunicação e na relação afetiva, com a utilização plena do diálogo no trabalho

conjunto. O diálogo será a base do momento comunicativo em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento.

Essa abordagem enfoca uma dinâmica da aprendizagem que se contrói no jogo da confluência entre o individual e o social, colocando a construção do conhecimento distante de uma perspectiva mecanicista, cognitivista, que enfatiza quase que exclusivamente o produto da aprendizagem, em lugar do processo de construção do conhecimento. Ao invés disso, a perspectiva sociocultural concentra-se na relevância das interações que se estabelecem entre o professor e seus alunos no momento das ações mesmas que implicam o ato do conhecer, procurando evidenciar o papel ativo e reflexivo do aluno, e valorizando o surgimento de motivação específicas e contribuições de diversas ordens que colaboram para o desenvolvimento subjetivo.

As emoções que aparecem no processo interativo podem favorecer ou não que o aluno traga para o momento da aprendizagem experiências significativas vivenciadas no passado. E é dessa forma que uma emoção positiva poderá encontrar continuidade através da construção e reconstrução do novo conhecimento mediado pelo professor.

A comunicação educativa, carregada de valor emocional, não se limita apenas a mediar um momento cognitivo, mas alcança, além disso, um lugar na subjetividade, participando intensamente no desenvolvimento de atitudes favoráveis ou desfavoráveis frente às atividades realizadas em sala de aula, ou mesmo frente ao próprio conhecimento. Alunos cada vez mais reflexivos, interessados, participativos e cooperativos (características altamente desejadas e destacadas pelos professores como necessárias para que os objetivos educacionais sejam alcançados) só podem ser encontrados em um ambiente interativo cujo valor comunicativo seja posto em evidência através de diálogos estimuladores.

A perspectiva que dá origem aos conceitos e formulações apresentados até o momento, ressalta a importância dos aspectos motivacionais e das emoções do sujeito que aprende, e o papel destacado de tais fatores no processo de aprendizagem. Considera-se que qualquer atividade pedagógica, ao ser implementada, precisa antes ser considerada a partir do momento motivacional dos alunos. Atividade, pensamento, interação, comunicação e motivação são elementos interdependentes e se unem quando leva a termo situações educativas.

Além da organização sistêmica entre os vários componentes motivacionais que atuam nos processos de ensino-aprendizagem, torna-se importante, também, entender a construção do conhecimento em sua dimensão cultural, isto é a noção de co-construção que relaciona o sujeito em desenvolvimento com o contexto (ou contextos) cultural e as pessoas com os quais continuamente interagem.

1.3 A interação social no contexto educacional

O senso comum define interação como um processo social básico, visto que todo ser humano tem necessidade de interagir com o outro, com o meio. Interação envolve, portanto, uma ação recíproca na qual o ser humano age no meio e é por ele influenciado. É o estabelecimento de relações mútuas cujo aspecto mais importante é que ela provoca uma modificação no comportamento dos sujeitos participantes do processo.

O termo “interação” remete, segundo o dicionário Aurélio, a uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Na literatura das áreas de Educação, fala-se de interação como co-operação, ação conjunta de professor e aluno, a fim de desencadear o processo de ensino-aprendizagem.

Interação, invariavelmente, remete a comunicação, como atesta Coste (1984, apud CORACINI, 2005). Este autor considera interação como “influência recíproca entre agentes”. Essa definição remete a Goffman (1992, p.23), ao definir a interação face-a-face como “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”.

Para Del Prette e Del Prette (2001), o processo ensino-aprendizagem necessita de interação educador/educando/conhecimento, que vai além da transmissão de conhecimentos, perpassando pelas relações interpessoais que devem facilitar todo esse processo.

1.3.1 Interações e Aprendizado

No atual estudo, considera-se que as interações ocorridas no contexto universitário são ferramentas favoráveis à aprendizagem. Estas interações organizam-se entre: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor.

As interações que ocorrem no contexto educacional são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na realidade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que o professor vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou sejam, as próprias relações entre sujeito e objeto.

Na relação professor-aluno, o diálogo possibilita ver junto com o outro as aprendizagens que estão sendo construídas. É o partilhar de uma construção elaborada através do diálogo com a diversidade. É o abrir-se ao outro para partilhar o próprio crescimento através do conhecimento do outro.

Por meio das interações sociais, a individualidade vai se construindo. Dessa maneira, a formação do sujeito dá-se no seio da cultura, em parceria e na presença do outro, considerando que cada envolvido nesse processo expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas.

A escolha em foco traduz o interesse em problematizar as interações sociais a partir do olhar educacional, tendo como marco referencial a teoria sócio-histórica de Vygotsky.

Vygotsky (1987) postula que o homem faz-se homem porque atinge um funcionamento psíquico superior devido às oportunidades que tem de interagir, a partir do uso de signos, em um ambiente sociocultural, historicamente determinado. Para ele, não se pode refletir ou explicar questões de aprendizagem sem considerar o papel fundamental das relações sociais que se estabelecem entre o sujeito que aprende e o “outro social” que atua como mediador do conhecimento. Ou seja, aquele que favorece que as mensagens culturais do grupo sejam transmitidas, ao mesmo tempo em que são reelaboradas pelos sujeitos, a partir de suas peculiaridades subjetivas. Isso equivale dizer que o conhecimento é sempre co-construído pelos atores da sala de aula.

A relação entre o ensinar e o aprender não é uma relação direta, ou seja, a aprendizagem não acontece simplesmente porque alguém se dispõe a ensinar. Muitos professores esmeram-se para ensinar e, mesmo assim, não conseguem a contrapartida do aprender. Por outro lado, alunos, muitas vezes, aprendem sem que tenha havido uma intenção deliberada de ensinar por parte do professor.

Cria-se, então, um grave problema quando se verifica que, no ensino formal, muitos esforços são despendidos e estratégias são incentivadas, investindo-se muito em recursos físicos e humanos, mas, mesmo assim, não se consegue lograr que um certo número de alunos avancem em seu processo de construção de conhecimentos.

As interações sociais são, pois, fundantes para o aprendizado, sendo consideradas como motor do processo de desenvolvimento do sujeito. Essas ações são estabelecidas por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo dá-se pela mediação feita por outros sujeitos. A presença do outro social pode manifestar-se por meio dos objetos da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo (OLIVEIRA, 2006).

Rossetti-Ferreira (2004) defende que os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, são impregnados por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais.

Exemplificando os contextos específicos, citam-se os grupos profissionais de médicos, engenheiros, professores, taxistas, entre tantos outros que carregam fortemente elementos sociais, econômicos, históricos, culturais e até linguísticos em seus contextos. O mesmo se dá no caso de uma instituição educacional, seja ela uma escola ou universidade, inserida em uma dada comunidade em que sua história, sua cultura, suas condições econômicas e políticas determinam o tipo de alunado e o tipo de profissionais da educação que dela fazem parte.

1.3.2 Interações entre professores e alunos

O relacionamento entre professor e aluno é fator primordial e fundamental na realização comportamental e profissional. Comenta Oliveira (2006, p. 111) que “em qualquer grupo de estudo, a interação entre educadores e alunos é condição básica para que a aprendizagem se faça de modo satisfatório”.

O ensino-aprendizagem torna-se mais interessante quando o aluno sente-se integrado e entrosado em sala de aula e no grupo. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, o professor deve ser um estimulador e provocar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades. O papel do educador é o de agir como mediador/intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

Segundo Freire (1996, p.96), o “bom professor” é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Tanto professor, quanto alunos devem estar abertos à interação; a empatia é questão necessária para que haja amálgama entre ambos. Embora tenhamos que ter uma relação afetiva com nossos alunos, não significa que precisamos ser humoristas ou carinhosos em extremo para que os alunos sintam-se bem. Faz-se necessária uma relação didática eficaz, caso contrário não haverá relação professor/aluno.

Para Oliveira (2006, p.133), “a verdadeira arte de ensinar é saber dirigir a interação social da sala de aula de forma a facilitar o processo educativo.” O professor deverá ser o instigador, o provocador, o desafiador em situações-problema buscando a construção do conhecimento.

Conforme Freire (1996, p.77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende; outro, que, aprendendo ensina”. A aprendizagem centrada no aluno difere da aprendizagem tradicional que era totalmente centrada no professor.

Paulo Freire afirma que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos –conteúdos -acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1996 p.25).

Percebe-se, a partir dessa concepção que, tanto a aprendizagem do aluno, quanto a do professor, têm abordagens, conteúdos, instruções, ambiente de sala, avaliação e tecnologia diferentes. Os professores, para ajudar o aluno a alcançar níveis de total participação, devem concentrar-se nas habilidades do terceiro milênio: responsabilidade e adaptabilidade, boa comunicação, criatividade e curiosidade intelectual, pensamento crítico, alfabetização tecnológica e de mídia, habilidades de relacionamento e de colaboração, identificação de problemas formulação e solução, autodirecionamento e responsabilidade social.

1.3.3 Interação professor-aluno: o ponto de vista teórico

Em uma pesquisa realizada por Aquino (1996) é apresentado um panorama teórico da relação professor-aluno. A esse respeito, a literatura especializada apresenta-se relativamente difusa, entretanto, parece ter presença cativa no discurso dos teóricos de diferentes áreas do conhecimento.

Observa-se também a quase inexistência de obras dedicadas exclusivamente ao tema, sendo ele quase sempre tangenciado dentro de um espectro maior, como parte de um todo envolvendo outras temáticas afins. Psicólogos, psicanalistas e filósofos, cada qual ao seu modo, colocaram-se ante a tarefa de desvelar a intrincada teia de sentidos que envolvem a relação professor-aluno como objeto teórico.

Tendo em vista a extensa produção teórica nacional no que se refere às diferentes temáticas educacionais, apenas os textos que tangenciavam direta ou indiretamente o tema foram abordados. Visando ao processamento de tais textos, operou-se uma categorização genérica de acordo com três grandes eixos, a saber:

os enfoques *político-filosófico*, *psicológico-interacionista* e *psicanalítico*.

Há que se destacar também que, por meio de tal categorização, em vez de contrapor este ou aquele posicionamento teórico, visou-se, tão somente, desvelar as balizas imaginárias que delimitam os perímetros conceituais dentro dos quais os teóricos organizam suas propostas de compreensão da relação professor-aluno.

É certo que a categorização aqui operada é, até certo ponto, facultativa, pois os teóricos enquadrados dentro de um mesmo enfoque nem sempre apresentam formulações e ênfases idênticas. Entretanto, esse enquadramento não se dá de maneira arbitrária, uma vez que foram aglutinados modos semelhantes de conceber a relação professor-aluno de acordo com paradigmas imaginários demarcados.

1.3.3.1 O enfoque político-filosófico

No espectro bibliográfico acerca da relação professor-aluno, podem-se constatar várias referências estruturadas a partir de uma concepção político-filosófica do tema, que pode ser explicada tal como na descrição global de Abreu e Masseto (1990) sobre a situação de sala de aula como um *encontro* recorrente com cláusulas predeterminadas, tais como, frequência (geralmente semanal), duração (de cinquenta minutos a quatro ou cinco horas) e extensão (semestral ou anual):

Nesse encontro, seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente. [...] Mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas da instituição de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo também, entretanto, professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltada para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo 'dar o tom' no relacionamento estabelecido entre eles (p. 113).

Como se pode observar, os autores acima apresentam a interação como *cerne* do processo educativo, dentro de limites preestabelecidos (e, até certo ponto, apesar deles) de diferentes ordens: a distribuição espacial e temporal, o aspecto formal (o programa, o conteúdo), as normas da *instituição*. Note-se a imagem da instituição como uma estrutura meta-relacional, que ultrapassa aqueles que a fazem.

Assim, os autores iniciam o reconhecimento da relação como uma instância

tributária de reciprocidade: ambos se defrontam, comunicam-se e influenciam-se, indicando uma indiferenciação rudimentar dos lugares instituídos. Contudo, findam por reconhecer que, apesar de desempenharem papéis diferenciados, cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, dando com isso, o tónus do relacionamento.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Na tentativa de uma “despsicologização” do contexto de sala de aula, os autores tomam o modo de agir do professor como o elemento estruturante da relação. Agora se trata de um crivo atitudinal determinando a pauta das relações. De acordo com esse enfoque, diversas são as possibilidades de atuação do professor, sustentadas por diferentes concepções político-filosóficas¹ do papel docente.

Martins (1989) direciona sua leitura da relação professor-aluno a partir de uma dicotomia entre a teoria e a prática. Para a autora, do ponto de vista de uma *didática teórica*, a relação professor-aluno pode assumir significados específicos de acordo com cada teoria da educação (Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnológica, a proposta de Paulo Freire) entretanto, propõe-se um redimensionamento crítico de tais legados teóricos a partir do ponto de vista de uma *didática prática*.

Para a mesma autora, as teorias educacionais, em geral, não conseguem expressar as determinações sociais mais amplas que perpassam o contexto educacional e as relações que nele se estabelecem.

Diante da extensão programática e do tempo reduzido para cumpri-la, só lhe resta uma alternativa: falar, enquanto os alunos o escutam. Mesmo havendo assimilado, no plano teórico, a concepção de que se deve ter uma relação afetuosa, amiga, de amor, de diálogo com seus alunos, o que fica mais forte, na sua formação, é o *conteúdo oculto* do vínculo de dependência que experimentou na relação com seus professores, durante a sua formação acadêmica. A força desse *conteúdo oculto* acentua a contradição existente entre a fala e a prática desses professores, reforçando a relação autoritária que são levados a estabelecer com os alunos, pela

¹ Libâneo (1985) faz menções diretas ao tema relação professor-aluno, aglutinadas em um quadro das principais tendências pedagógicas. Para o autor, as práticas docentes contemporâneas distribuem-se de acordo com duas tendências principais: a “liberal” e a “progressista”, no entanto, independentemente da conduta adotada, a figura do professor é invariavelmente aquela que imprime força e sentido à relação, enquanto que ao aluno, encarado como extensão do professor, caberia basicamente reagir às atitudes deste último.

própria forma de organização do trabalho na escola (MARTINS, 1989, p. 52).

Dessa forma, no entremeio dos conteúdos explícitos, há conteúdos ocultos que são introjetados de maneira não-intencional pelo professor, durante sua formação, e que ele tende a repetir compulsoriamente diante das adversidades da prática docente. Tais conteúdos implícitos dizem respeito ao aprendizado da submissão, obediência, respeito às normas, etc.

Em outra referência, Cunha (1988), mesmo abdicando das classificações clássicas do terreno educacional, reitera a noção de que o comportamento docente é fruto de seus compromissos e de que não há neutralidade no trabalho pedagógico.

Quase invariavelmente, os autores insistem no lema *docência com compromisso*. Isto significa que o professor deveria ultrapassar a reposição inquestionável dos conteúdos, promovendo um posicionamento crítico sobre estes e transcendendo a reflexão para além dos temas das aulas.

Segundo Grillo (1998), a relação professor-aluno:

é uma relação pedagógica em que se estabelece um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como em motivações, interesses e expectativas dos elementos envolvidos. Por ser uma relação pedagógica, visa à promoção do homem, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reflexão, de crítica e autocrítica. Esta relação não é desvinculada de um contexto social e cultural e de um momento histórico. A prática educativa, viabilizada através da interação professor-aluno, transcende o espaço da sala de aula, constituindo-se também, numa prática social. Por isso, é fundamental a todo professor ter uma clara visão de mundo, de sociedade e uma filosofia de educação explícita que lhe permitam reconhecer que seu compromisso com o educando não se restringe aos conteúdos, mas que há também entre eles um compromisso político (GRILLO, 1988, p.67).

Nas formulações teóricas inseridas nesse enfoque, o tónus da relação é, em geral, delimitado pela conduta docente. Ou seja, é sempre o professor que repete um ritual estereotipado ou inaugura novas pautas de relação. O trabalho docente seria, em suma, o de forjar o aluno à sua imagem e semelhança, não havendo espaço para instabilidades e vicissitudes da e na relação.

1.3.3.2 O enfoque psicológico-interacionista

Dentre as referências à relação professor-aluno angariadas em nosso

levantamento bibliográfico, algumas se apresentaram de maneira distinta daquelas alocadas no enfoque anterior, uma vez que pareciam ter uma fonte de inspiração propriamente psicológica e não mais explicitamente político-filosófica. Embora o conceito de interação já estivesse presente no enfoque anterior, aqui ele assume uma importância capital, pois é prioritariamente em torno dele que os teóricos tentarão situar a relação professor-aluno.

Por exemplo, em uma referência bibliográfica bastante difundida entre os educadores, Mizukami (1986) classifica as diversas possibilidades da atuação docente enquanto *abordagens* pedagógicas. Dentre as principais correntes pedagógicas, a autora destaca as abordagens: *tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural*.²

A partir desta classificação de Mizukami (1986), surgem algumas referências teóricas que se abrigam sob o rótulo *interação professor-aluno*. Kupfer (1982) argumenta que “em todas as formulações que levam em conta o conceito de interação, está implícita a ideia de que ambos os polos (professor-aluno) já se encontram constituídos: haverá tão somente uma determinação parcial de um sobre o outro, mas não uma constituição de um pelo outro” (1982, p.20).

O conceito de interação parece referendar uma concepção de relação na qual as posições de professor e aluno, embora diversas, já estão determinadas aprioristicamente. Grosso modo, tal conceito implicaria sempre polaridades dadas e o objetivo do envolvimento entre as partes seria tão somente o das trocas. Ambos ocupariam lugares e papéis já demarcados, e cujas condutas distintas, mas complementares, influenciariam parcialmente um ao outro.

Cabral, em um trabalho dedicado a esse evento supostamente estruturante do processo ensino-aprendizagem, propõe o seguinte:

A conduta do professor, nas interações que realiza com o aluno ao longo deste processo, está baseada na percepção que possui sobre este relacionamento. As percepções do professor na situação de interação professor-aluno sofrem a influência dos sentimentos, sejam estes positivos ou negativos, que possui em relação aos alunos como um grupo; bem como dos estereótipos de seu meio social. Estes fatores também vão influenciar a percepção do aluno no que tange à interação professor-aluno concretizada

² Na *abordagem tradicional*, o professor detém o poder decisório; na *abordagem comportamental*, a relação estaria toda voltada para a eficácia do desempenho e a subsequente contingência do reforço; na *abordagem humanista*, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem; na *abordagem cognitivista*, o papel do professor define-se como orientação, coordenação e investigação, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível; na *abordagem sociocultural*, o diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas.

ao longo de processo ensino-aprendizagem (1987, p.54).

É importante destacar que também à figura do professor, de modo semelhante ao enfoque político-filosófico, é atribuída uma quase hegemonia nas interações. Parte-se, quase sempre, do pressuposto de que a influência é mútua, mas pouca atenção é dispensada à influência do aluno sobre a conduta do professor, reiterando uma espécie de mão única relacional.

Como se pode atestar, parece ser ponto pacífico entre os teóricos enquadrados nesse enfoque que professor e aluno portam saberes relativos e que, nas interações, influenciam-se mutuamente, mas o que continua delimitando o papel do professor é a ação/atividade, enquanto o do aluno, a reação/passividade.

1.3.3.3 O enfoque psicanalítico

Objeto teórico dos pedagogos e psicólogos, a relação professor-aluno tem sido visitada ultimamente também por alguns autores psicanalistas, como, por exemplo, Kupfer (1982) que destaca o caráter relacional do encontro pedagógico. Para a autora, não há ensino sem professor, porque a aprendizagem, em qualquer circunstância, pressupõe a alteridade. Portanto, a relação professor-aluno seria condição imprescindível do ensino.

Apoiando-se na noção de transferência – pedra angular do processo psicanalítico – enquanto processo correlato à relação professor-aluno, a autora aponta o seguinte desdobramento:

Nas palavras de Freud, os sentimentos de admiração e de ligação são transferidos do pai para o professor [...] o que está em jogo é a transferência de algo vivido com o pai e que é agora vivido com outra pessoa (KUPFER, 1982, p.47).

Como se pode observar, o enfoque psicanalítico da relação professor-aluno parece ter, como primeiro eixo condutor, a tentativa de ressonância teórica entre os fenômenos descritos pela psicanálise (especialmente a relação transferencial) e aqueles testemunhados nas práticas pedagógicas (a relação professor-aluno)

Em relação à pedagogia, a psicanálise se postula de modo diferenciado, sob o esforço de sistematização do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Falsetti (1994), o professor seria incondicionalmente aquele que ensina. Pelo fato de

ensinar, imaginaria portar um determinado saber e estaria decidido a transmiti-lo ou a ele submeter, por força ou interesse, aquele que se coloca na relação como aluno.

No confronto com a educação, no que diz respeito à psicanálise, o que restaria seria oferecer ao educador, e não à pedagogia como um todo, o que Kupfer (1989) nomeia como uma determinada ética, ou seja, um modo de conceber sua prática que estivesse perpassado pela visão de mundo psicanalítica.

Sendo assim, o professor seria definido como depositário de um investimento libidinal do aluno e suporte de um deslocamento de sentido e poder à sua figura. O fato mesmo de o docente ocupar a posição de ideal de ego do aluno é o que lhe conferiria o caráter de autoridade com o qual o aluno buscaria se identificar.

Os enfoques político-filosófico e psicológico-interacionista tratam de individualidades interagindo, enquanto no enfoque psicanalítico em questão, surgem sujeitos do inconsciente em relação - ora dissonantes, ora congruentes.

Finalmente, outra reserva à noção de intersubjetividade em questão provém das posições atribuídas ao professor e ao aluno. O primeiro aparece como já constituído, enquanto o segundo, em constituição. Isso leva ao questionamento de sua viabilidade. Ambos ficariam sujeitos ao desejo do outro. A possibilidade do encontro ficaria, enfim, ao acaso.

Se, à primeira vista, os autores psicanalistas disponibilizam dispositivos para uma desmontagem eficaz da dinâmica interna da relação professor-aluno, a seguir interditam o objeto que se supunha remontar. E esta parece ser a peça-chave que faltava para a compreensão do eixo imaginário condutor do enfoque psicanalítico: a ressonância analógica e, depois, a interdição.

É possível perceber que existem similaridades nos três enfoques anteriores, sobretudo no que se refere à polarização dos lugares docente e discente.

Os três tipos de enfoque da relação professor-aluno, ao mesmo tempo que preservam uma estrutura de polaridades dadas e preconcebidas cujo limite possível seria aquele circunscrito por trocas assimétricas ou influências imponderáveis entre individualidades distintas, findam por reiterar moldes predeterminados de vinculação (AQUINO, 1996, p. 38).

Entendemos, então, que existe estruturada teoricamente, mesmo que de maneira implícita, uma distinção hierárquica entre o professor e o aluno.

1.3.4 A Relação entre professor e aluno na Graduação

Na Universidade, o ensino assume algumas condições diferentes das praticadas na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio; já é suposto que os alunos apresentem uma bagagem de conhecimentos prévios, assim como um manejo próprio na maneira de aprender. De fato, o que observamos em nossa experiência como egressa de um curso de graduação e como docente é que o aluno, ao longo de sua escolaridade, o que inclui a instrução universitária, recebe informações, de modo que favoreçam muito mais o adestramento que a autonomia, revelando a Educação muito mais como produtora de dependência do que de libertação.

Walter Benjamin (2007, apud SOARES, 2009), filósofo crítico da sociedade e da cultura moderna, trazendo como ilustração o capítulo *A vida dos estudantes*, que compõe a compilação de textos *Reflexões* sobre a infância, o brinquedo e a educação, apresenta sua visão sombria acerca da educação universitária. Já naquela época, o autor considerava a universidade em situação de franca dissociação dos processos criativos. Segundo ele, o ensino acadêmico já estaria fortemente inclinado à profissionalização, o que fazia preponderar o aprendizado por imitação, em detrimento do incentivo ao espírito crítico.

Benjamin (2007, apud SOARES, 2009) alertava para o prenúncio de uma realidade universitária fragmentada e fragmentadora, opondo-se a uma visão integradora do grupo de estudantes e, portanto, da própria sociedade.

Da época em que Benjamin formulou suas reflexões até hoje, muitos autores têm contribuído para a discussão do que vem a ser a função da universidade e, dentro do foco de nosso interesse, o diferencial que o fator relacional estabelece na academia. Nesse panorama, buscamos estudar as condições de investir numa perspectiva menos sombria e mais alentadora, discutindo as possibilidades de reabilitar o caminho da criação e do espírito crítico juntamente com a transmissão de conhecimento teórico e técnico na formação do universitário.

Apesar de limitada por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas internas e pela infra-estrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual esta interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direção.

Como toda relação, esta também é composta de dois pólos – professor e

aluno – e cabe a ambos determinar o clima dessa relação. No entanto, como já visto nos itens anteriores, cada um desempenha um papel diferente na sala de aula, cabendo ao professor tomar a maior parte das iniciativas “dando o tom” para o estabelecimento deste relacionamento.

Ricoeur (1969), abordando a dificuldade dessa relação, defende que o ensino é um ato comum do professor e do aluno:

Esta relação (de ensino) é difícil; sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, da parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinado traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente, preenchido pela instrução, pela preparação profissional, ou pela aquisição de uma cultura para os momentos de lazer. O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender: ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis porque é preciso dizer – parafraseando Aristóteles – que o ensino é o ato comum do professor e do aluno (p.53).

Uma vez que as ações do professor estão fundamentadas numa determinada concepção do papel do professor – o qual reflete valores e padrões de uma determinada sociedade – pode-se afirmar que os aspectos sociais, culturais e políticos condicionam as formas do relacionamento professor-aluno, as quais, por sua vez, produzem tipos diferentes de ação em sala de aula, tornando o papel do professor cada vez mais complexo e ambíguo.

Segundo Grillo (2009), na análise do cotidiano universitário, devem ser considerados a aula universitária, o aluno, o professor e o currículo. Para fins de delimitação, nessa pesquisa serão contemplados apenas a aula, o aluno e o professor universitário.

1.3.4.1 A aula universitária

A aula universitária é um cenário peculiar que acolhe inúmeras realidades,

muitas das quais nem chegam a ser conhecidas em sua plenitude por seus atores, professores e alunos, seja em ambientes convencionais, virtuais ou em laboratórios, bibliotecas e demais espaços acadêmicos.

O ambiente educativo exigido pelas mudanças na sociedade do conhecimento passa pela consideração da aula como um local privilegiado de aprendizagem do aluno, em que ele aprende a pensar, a expressar e a defender suas idéias com liberdade, num contexto criativo que lhe ensina o bem-estar; como território de diálogo e de convivência onde ocorre o encontro de gente com gente, permeado de afeto, de conflito e de expectativas que caracterizam a aprendizagem do humano; como recinto em que se exercita não apenas a competência técnica, mas também a relacional; como espaço de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam numa relação de diálogo e de parceria. Isso ocorre num domínio de comunidade que se abre para o contexto social e político, integrando o cotidiano às atividades concretas e fortalecendo o espírito de pesquisa gerador de dúvidas e de novos conhecimentos (GRILLO, 2009, p.27).

Assim, a aula universitária apresenta-se também como espaço de vivências e de experiências que habilitam para o mundo do trabalho, como ambiente em que se recriam significados pelo contato direto com a realidade e como território que propicia o exercício de associações, conexões e relações, pela transformação das informações em conhecimento e em novos saberes.

Os variados espaços de aprendizagem constituídos por situações inovadoras, diferenciadas e, por isso mesmo, desafiadoras, demandam um novo tipo de aluno e ainda um tipo especial de professor.

1.3.4.2 O aluno universitário

Ao chegarem na Universidade, os alunos apresentam grandes diferenças de faixa etária, de contexto social, de nível socioeconômico, dentre outros. Muitos ainda precisam trabalhar para complementar a renda familiar, e tais fatores interferem significativamente na qualidade do estudo, embora não minimize o desejo de ascensão social.

Independente das diversidades, as características do contexto acadêmico oferecem uma nova referência para o olhar a ser dirigido ao aluno. Pelas próprias mudanças no ambiente universitário, aos alunos são reservados novos espaços, já que têm representação participativa em instâncias da vida acadêmica, tais como construção do Projeto Pedagógico do Curso, avaliações institucionais, reuniões de colegiado, dentre outras (GRILLO, 2009, p.28)

Esse panorama acarreta modificações na relação entre professores e alunos, sugerindo um acordo coletivo e solidário em torno de práticas pedagógicas que rejeitam posicionamentos individualistas e/ou autoritários. O foco do ensino deixa de ser o professor ou o aluno e passa a enfatizar as relações de ambos com o objeto do conhecimento. Essas perspectivas também pressupõem um ambiente democrático com potencialidade para as relações sociais, para as inovações e para a produção de conhecimento.

Cabe destacar que essas mudanças não impõem uma relação unilateral, visto que as relações, mesmo democráticas, mantêm diferenças entre aluno e professor. Esta é sempre diferente, seja por sua formação, por sua responsabilidade profissional ou porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só (FREIRE, 1996).

1.3.4.3 O professor universitário

Cada vez mais, o professor precisa saber que o conhecimento e a sua evolução são as bases das competências do futuro. No entanto, o mero acúmulo de informações é reconhecido como desnecessário e prejudicial tanto ao professor quanto aos alunos (HARGREAVES, 2004).

O impacto de novos eventos desestabiliza professores e lhes exige ensinar de maneira diferente de como foram ensinados, pois a formação de novos profissionais impõe rompimento com estruturas arcaicas com referenciais pautados em conhecimentos e metodologias ultrapassadas: significa ensinar para a incerteza e, conseqüentemente, para a inovação.

Segundo Grillo (2009), nessa perspectiva, o papel do professor é modificado: ele é instado a ensinar e o aluno a aprender, a aproveitar, ao longo de toda a vida, as oportunidades de transformar informações em conhecimentos e, ao mesmo tempo, a aprofundar, enriquecer e transformar conhecimentos já construídos, de forma a se integrar permanentemente na sociedade cada vez mais dinâmica e instável. As aulas que “transferem conhecimentos”, antes consideradas boas aulas, dão lugar às que possibilitam ao aluno a produção desse conhecimento.

Nesse panorama, a prática correta do professor de ensino superior, segundo Santos (2001), deve estar assentada sobre três pontos principais – o conteúdo da área na qual é um especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo e as

habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula – existindo uma total interação e influência recíproca entre esses diferentes pólos.

Na prática, o que se observa é a existência de uma lacuna no desempenho do docente de ensino superior: o professor caracteriza-se como um especialista no seu campo de conhecimento, porém não necessariamente domina a área educacional e pedagógica. Entretanto, em uma interação com o aluno, bem como com outros professores e organismos da instituição acadêmica, ele vive uma situação educacional. Assim, o problema central em sala de aula está na opção que o professor faz, seja pelo ensino que ministra ao aluno, seja pela aprendizagem que o aluno adquire – perspectivas diferentes que trazem resultados também diferentes.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Traçar o caminho metodológico de uma pesquisa é uma tarefa árdua que exige do pesquisador certo grau de destreza científica, principalmente, no que concerne à descrição de alguns elementos que a compõem. Os elementos que nortearam essa pesquisa científica estão minuciosamente detalhados a seguir.

2.1 Tipo de pesquisa

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois o interesse foi desvelar as interações sociais entre um grupo de alunos e professores universitários. Isso implicou a necessidade do estabelecimento de um contato natural com o grupo pesquisado que permitisse o ajustamento gradativo e processual da pesquisadora à realidade em foco, sem interferir na dinâmica das aulas.

Conforme propõe Minayo (2000), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritiva, tendo em vista que buscava descrever sistematicamente um fenômeno – interações sociais em sala de aula – de forma detalhada e objetiva.

Quanto às fontes de informação, foi uma pesquisa de campo, a qual pressupôs a apreensão dos fatos investigados, exatamente onde, quando e como ocorreram, utilizando-se recursos metodológicos qualitativos para, de forma sistematizada, registrá-los, selecioná-los e organizá-los.

2.2 Participantes da pesquisa

Sob o ponto de vista qualitativo, os princípios de definição dos participantes baseiam-se na busca de “aprofundamento e de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma representação” (Minayo, 2004, p.102).

Operacionalmente, Minayo (2004) sugere que sejam levados em conta alguns critérios:

- a) definição do grupo social a ser abordado;
- b) possibilidade de inclusões progressivas de grupos ou instituições ou segmentos, a partir das descobertas do campo, até se delinear o quadro empírico a ser confrontado com a teoria;
- c) previsão de triangulação no sentido de se multiplicar as tentativas de abordagens através de diferentes fontes.

Em decorrência desses critérios a amostragem qualitativa assume, segundo a autora citada, as seguintes características:

- a) prioriza os sujeitos que possuem os atributos que se deseja conhecer;
- b) trabalha com a noção de que os informantes sejam suficientemente diversificados a ponto de possibilitarem a apreensão de semelhanças e diferenças;
- c) busca que a escolha do campo e dos grupos a serem observados contenham o conjunto das experiências que se pretende captar.

Dessa forma, o local escolhido para realizar a pesquisa foi uma universidade privada, localizada no município de Manaus/AM. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores do curso de graduação em Pedagogia, considerando-se o período letivo e as disciplinas ministradas pelos diversos professores participantes da investigação. O universo da pesquisa correspondeu à totalidade dos alunos e professores envolvidos neste curso, ou seja, 70 sujeitos, sendo 62 alunos e 8 professores, no entanto, a amostra compreendeu apenas 14 alunos e 5 professores, uma vez que se tratava de uma atividade voluntária, que implicava disponibilidade de tempo e deslocamento por parte dos alunos e professores. A escolha desse curso deu-se em virtude da quantidade limitada de alunos, o que viabiliza a execução da pesquisa em todos os níveis de graduação (denominados, na referida instituição, semestres). Além disso, em seu projeto político-pedagógico, esse curso prioriza as interações entre os alunos e professores como base para a construção do conhecimento.

Ao selecionar para estudo a situação interativa no ambiente da sala de aula, enfoca-se o processo ensino-aprendizagem através da integração de seus principais agentes, percebendo-os em uma rede complexa de condições sociais, individuais, culturais e históricas.

Esse estudo foi iniciado imediatamente após a aprovação do projeto pelo

Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM.

2.3 Procedimentos

A prática do trabalho de campo, segundo Minayo (2004), dedica-se, fundamentalmente, à construção de dados empíricos de um estudo, seja ele de pesquisa voltada para a produção de conhecimento e/ou para a avaliação. Uma pesquisa pode interferir na realidade estudada, modificando comportamentos e trazendo mais complexidade aos dados produzidos na interação entre pesquisador e sujeitos em um campo de pesquisa.

A maioria dos que trabalham com abordagem qualitativa tende a concordar que o pesquisador modifica e é modificado pelo contexto de observação, sendo essa uma condição intrínseca das atividades dessa natureza, pois a observação é também interação com os vários atores em campo.

Segundo André (2005), coletar dados numa situação de campo é uma atividade importante porque

o pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. [...] Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista (p. 28).

De acordo com as características da pesquisa, a coleta de dados foi feita por fonte primária, ou seja, através de observação aos participantes da pesquisa.

A análise dos dados está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Segundo André (2005), o primeiro passo na tarefa de análise é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo as fontes de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica; o passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas.

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o

pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo (p. 56).

Assinala-se que o procedimento adotado para analisar as informações coletadas na pesquisa foi do tipo descritivo/interpretativo tendo como marco conceitual a abordagem sócio-histórica de Vygotsky. Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente, tabulados e discutidos de acordo com os objetivos ora apresentados.

2.4 Instrumentos

Adotou-se, nesta pesquisa, o grupo focal e a observação participante.

De acordo com Krueger (1998), o grupo focal aborda indivíduos que têm características identitárias homogêneas, como, por exemplo, trabalhar juntos em uma mesma instituição, estudar juntos, participar de um mesmo projeto ou ter vivência, em comum, de algum fato específico. Não se busca fala única e consensual. Além do conteúdo do que se debate, a dinâmica de grupo focal permite inferir o tipo de relações que existem entre seus participantes.

A técnica de **grupo focal** constitui-se em um tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos, homogêneos, que atua de forma planejada para se obter informações relativas a um tema específico. Deve-se desenvolver mediante um guia de perguntas que vão do geral ao específico, em ambiente não-diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto coletivo e individual. O valor principal dessa técnica, segundo Krueger (1988), fundamenta-se na tendência humana de formar opinião e atitudes na interação com outros indivíduos. Essa técnica contrasta com questionários fechados e entrevistas, em que cada um é chamado a emitir opiniões individualmente.

Segundo Edmunds (1999), a técnica do grupo focal é uma metodologia exploratória, no intento de prover a compreensão das percepções, dos sentimentos, das atitudes e motivações. Permite, ainda, ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, idéia ou um evento, como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a esse problema. Sob essa ótica, o grupo focal apresenta caráter exploratório e avaliativo, voltado à

compreensão de dimensões subjetivas do coletivo, acerca do tema de estudo.

Esse método de pesquisa qualitativa, como é caracterizado por Debus (1997), prevê a obtenção de dados por meio de discussões em grupo, nas quais cada participante expressa sua percepção, suas crenças, seus valores, suas atitudes e representações sociais sobre o tema estudado. Trentini e Gonçalves (2000) afirmam que o grupo focal deve estar centrado em ouvir as opiniões e experiências de cada participante.

Esta pesquisa caracterizou-se também pela observação participante, por meio da qual houve a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, onde ele se incorpora ao mesmo, confundindo com ele, ficando tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (LAKATOS, 2002).

Segundo Minayo (2004), **a observação participante** ou participativa tem a finalidade de contrabalançar a investigação que valoriza a fala com a que avalia a ação, as relações e os evasivos da vida cotidiana, na medida do possível, participando mais ou menos do contexto da investigação.

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para se colocar no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

2.4.1 Roteiro para grupo focal (Guia de Temas)

A construção do roteiro para a realização da entrevista em grupo tem, pelo menos, duas condições imprescindíveis: ser suficientemente provocadora para permitir um debate entusiasmado e participativo; promover condições de aprofundamento, fazendo jus ao que se pretende com esta técnica (MINAYO, 2000). Por isto, vários meios podem ser usados:

- a) a formulação de uma pergunta central, acompanhada de alguns itens que, durante a aplicação da técnica possam ajudar a condução do tema rumo à focalização;
- b) a escolha de um recurso mobilizador, por exemplo, de foto, imagem, estória ou de pequena parte de um filme, abrindo para discussão livre, em um primeiro instante, e depois direcionada, por perguntas formuladas a partir das falas, ao objetivo da investigação;
- c) a elaboração, pelo investigador, de um texto episódico que provoque e focalize a discussão, entre outros.

Tendo em vista que se trata de uma abordagem qualitativa, não se quantificam respostas e sim, busca-se o ponto de vista dos participantes a respeito dos temas em questão.

Dessa forma, o roteiro utilizado para o grupo focal, versou sobre os seguintes tópicos:

- a) relação aluno-aluno (sob a ótica do professor);
- b) relação professor-aluno (sob a ótica do professor);
- c) relação aluno-aluno (sob a ótica do aluno);
- d) relação aluno-professor (sob a ótica do aluno).

2.4.2. Roteiro para observação participante

Em seu clássico texto de orientação para antropólogos, Malinowski (1980) dá algumas pistas importantes para a realização da observação, considerando-a um dos elementos mais fundamentais da pesquisa. Chama a atenção para a necessidade de observar os evasivos da vida social: “toda a estrutura da sociedade está incorporada no mais evasivo de todos os materiais, o ser humano” (1980, p.47).

Assim, é preciso observar:

- a) como os processos que estão sendo investigados, expostos nas várias formas de entrevistas, se organizam na prática;
- b) como funcionam;
- c) quais as incongruências entre o que é dito e o que é feito;
- d) como se processam as relações hierárquicas, as relações entre pares e entre opostos;

- e) quais são os símbolos e sinais significativos dos processos em investigação que estão sendo emitidos e naturalizados no cotidiano.

2.5 Aplicação dos instrumentos

Quanto à organização e estruturação do grupo focal, tomou-se o cuidado de seguir o que Dall’Agnol e Trench (1999) sugeriram: os participantes do grupo variaram entre 6 e 10, os quais foram selecionados por pertencer ao mesmo período acadêmico, configurando, assim, uma amostra intencional.

A duração das sessões manteve-se entre 30min e 50min, considerando-se um período de aquecimento para iniciar a discussão e reflexão e a preservação de um tempo para o encerramento da reunião.

O local das sessões foi neutro – uma sala de aula diversa da sua de origem –, de forma a evitar constrangimento aos participantes, assegurar sua privacidade e facilitar o debate, sendo de fácil acesso, confortável e isento de ruídos externos.

Foi necessária, e autorizada, a utilização de gravador de áudio para facilitar a coleta e análise dos dados. As sessões foram conduzidas pela pesquisadora que teve como função criar um ambiente favorável às discussões e à interação pessoal, sem expressar acordo ou desacordo no que concerne à opinião dos participantes. Foram requisitados dois pesquisadores que detinham o conhecimento teórico e a vivência de moderar grupos focais a fim de colaborarem para o desenvolvimento da sessão, controlando o tempo, monitorando equipamentos e registrando as informações que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa e com a síntese final.

Segundo Debus (1997), há duas modalidades de coordenação do grupo: a diretiva e a não-diretiva. A última é mais utilizada e compreende uma lista de perguntas abertas que favorecem o posicionamento dos participantes e reduzem a influência do moderador, por esse motivo, optou-se por utilizar a coordenação não-diretiva.

Na dinâmica das sessões, foram contemplados os momentos: inicial da sessão, o debate, a síntese e o seu encerramento. O momento inicial foi destinado aos cumprimentos, às apresentações, informações sobre a pesquisa que seria desenvolvida, à exposição de seus objetivos, sua finalidade e metodologia.

O período do debate foi conduzido por meio de um guia de temas, cuja

finalidade foi propiciar uma investigação produtiva. O guia de temas consistiu nas questões que seriam trabalhadas nas reuniões, com o propósito de nortear a discussão, buscando esclarecimentos que fundamentem os objetivos do estudo.

Os momentos finais da sessão destinaram-se à síntese da discussão, e encerrou-se com agradecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos ora descritos foram aplicados em dias arbitrariamente escolhidos pela pesquisadora responsável. A observação participante serviu de instrumento para verificar os acontecimentos relatados pelos participantes no Grupo Focal. Tendo em vista que a pesquisadora fazia parte do grupo de professores da referida instituição, e que os participantes da pesquisa já haviam sido seus alunos, tanto o grupo focal quanto a observação participante transcorreram de maneira eficaz, não se percebendo quaisquer divergências entre o discurso dos alunos e professores e o que, de fato, ocorre no cotidiano acadêmico.

3 DISCUTINDO AS RELAÇÕES PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta pesquisa, o foco principal foi a interação que ocorre entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Tratava-se de um tema de conhecimento e interesse de todos os envolvidos na pesquisa, o que facilitou a aplicação dos instrumentos.

No grupo focal de alunos, a atuação da pesquisadora foi de baixo envolvimento, isto é, a mesma tinha o controle dos tópicos a serem discutidos e da dinâmica da discussão, porém, seu papel restringiu-se a fazer a discussão progredir sem fazer comentários diretivos. Houve necessidade de incentivar a fala de alguns acadêmicos, tendo em vista o monopólio da conversa assumida por outros.

No grupo focal de professores, a participação foi homogênea. O envolvimento dos participantes foi notório, pois a abordagem do tema focal foi inerente a prática individual dos envolvidos.

A observação participante ganhou grande significado, pois foi através de palavras, gestos, silêncio, tom de voz e expressão fisionômica que se pode confirmar e/ou refutar informações obtidas por intermédio da entrevista em grupo focal.

Os resultados passam agora a ser analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo. De acordo com Chizzotti (2001), a análise de conteúdo (AC) aplica-se à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação oral, visual, gestual, procurando compreender o sentido da comunicação.

A análise de conteúdo, segundo Bardin, configura-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (2001, p.38).

Ao utilizar essas técnicas de análise de conteúdo, o pesquisador é tido como um arqueólogo, já que o mesmo trabalha com vestígios (documentos) e índices para analisar documentos que podem ser complexos ou não.

Existem três etapas de organização da análise de conteúdo: pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2001, p.95).

Nessa fase é onde escolhemos os documentos, formulamos nossas questões, os objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A leitura flutuante também é utilizada, pois, de início, o pesquisador irá conhecer o texto, obtendo o primeiro contato com o mesmo.

A unidade de registro, segundo Bardin, é:

A unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambigüidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro (2001, p.104).

Nesta pesquisa, utilizamos a unidade de registro mais usada que é o tema, pois é característica da análise de conteúdo. O tema, segundo Bardin, enquanto unidade de registro:

Corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades lingüísticas (2001, p.105-106).

A unidade de contexto, segundo Bardin (2001, p.107), codifica a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Dessa forma, a unidade de contexto é importante, pois analisa uma mensagem para ser compreendida percebendo a análise avaliativa e a análise de contingência na referência ao contexto.

A categorização, de acordo com Bardin:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico,

agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (2001, p. 117).

A categorização possui alguns critérios que são semântico, sintático, léxico e expressivo, mas as mesmas devem estar de acordo com a realidade. Segundo Bardin (2001, p.118), a categorização é estruturada em duas etapas:

- a) o inventário, que consiste em isolar os elementos;
- b) a classificação, a qual consiste em repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.

Ao considerar os objetivos a que nos propomos com este trabalho, como exposto na introdução, optamos por desenvolver uma análise qualitativa dos dados coletados.

A primeira parte da análise consistiu na organização dos dados, o que teve início com a digitação das entrevistas, a partir das falas gravadas durante o contato com os professores e os alunos. Posteriormente, realizamos uma leitura criteriosa das entrevistas, o que possibilitou uma primeira organização dos dados. Para tanto, foi empregada a análise de conteúdo, metodologia preconizada por Bardin (2001) por se tratar de uma técnica de pesquisa “que oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (p. 9).

Assim, a análise dos dados consistiu-se, inicialmente, na identificação das temáticas e suas frequências. Essa foi feita de forma transversal, com um recorte de tudo o que foi afirmado acerca dos temas pesquisados, agrupando-os independentemente do momento em que a informação apareceu durante a entrevista.

Cabe destacar que, embora os dados levantados tenham sido analisados como resultante das falas dos sujeitos, em determinadas situações de análise, consideramos as peculiaridades da Universidade onde efetuamos a pesquisa, enfatizando os aspectos relevantes e diferentes em relação às demais Instituições.

Optamos por apresentar os dados referentes à caracterização dos sujeitos pesquisados e do lócus da pesquisa como parte dos aspectos metodológicos, pela necessidade de explicitar alguns detalhes utilizados na definição da amostra e algumas peculiaridades da Instituição onde efetuamos a pesquisa.

Com o objetivo de facilitar a apresentação e discussão, os resultados foram organizados em tópicos, de acordo com as categorias selecionadas para atender

aos objetivos da pesquisa. A discussão se dá na medida em que é apresentado o discurso dos participantes, proporcionando, desta forma, um diálogo com os teóricos pesquisados para, a partir daí, apontar alternativas que possam contribuir para a melhoria das relações entre aluno e professor no ensino superior.

As categorias pré-estabelecidas foram:

- a) relação professor-aluno;
- b) relação aluno-aluno.

Destas categorias, derivaram subcategorias, as quais foram emergindo na medida em que iam acontecendo os grupos focais. Estas subcategorias estão agrupadas da seguinte forma:

- a) professor mediador do processo ensino-aprendizagem;
- b) importância da relação professor-aluno;
- c) interações alunos-alunos na universidade;
- d) formação de grupos fechados na relação aluno-aluno;
- e) autoridade x autoritarismo de professores;
- f) relação educativa na educação a distância (EaD)

Tal categorização foi necessária e de extrema valia para a análise e discussão dos dados que passamos a apresentar neste momento.

3.1 Professor mediador do processo ensino-aprendizagem

A teoria sócio-histórica de Vygotsky enfatiza a importância da dimensão social e do professor como mediador do sujeito com o mundo. Segundo Vygotsky (1991), a mediação é um estímulo auxiliar que possui a função específica de ação reversa, ou seja, age sobre o sujeito e não sobre o ambiente, o que faz com que a operação psicológica deste, ganhe proporções qualitativamente novas ao permitir o uso de estímulos extrínsecos para controlar o próprio comportamento.

Neste contexto, tanto alunos, quanto professores confirmam a necessidade da presença do professor-mediador em sala de aula, conforme se pode verificar nas falas a seguir.

Eu acho assim, que o professor é o mediador [...] por exemplo ele

passa uma pesquisa pra gente, ai ele vai nos orientar sobre aquela pesquisa, os meios, como é que a gente consegue aquela pesquisa, então ele é mediador, então se ele é um mediador é porque tem interação professor e aluno (Aluna do 3º Período).

A interação entre professor e aluno, necessariamente passa pelo processo de mediação, pois, se não houvesse mediação por parte do professor, seria muito complicado para os alunos acompanharem o conteúdo das disciplinas, pois não há, por parte dos alunos uma preocupação em buscar o autoconhecimento (Professora).

O uso consciente da mediação social no ambiente educacional implica em valorizar não apenas o conteúdo e os mediadores instrumentais, mas também os agentes sociais e suas características. A mediação pedagógica constitui-se em um movimento de relações que permite a recriação de estratégias para que o aluno atribua sentido ao que aprende.

Para mediar, o professor necessita ter clareza de sua intencionalidade e ao mesmo tempo conhecer o processo de aprendizagem do aluno, não se restringindo apenas aos aspectos cognitivos, mas considerando a existência da inter-relação dos aspectos afetivos e contextuais no processo de aprendizagem.

3.2 Importância da relação professor-aluno

A revisão da literatura realizada nesta pesquisa, evidencia a importância da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Todavia, relações professor-aluno hierarquizadas, distantes, autoritárias concorrem para o desinteresse, para a falta de investimento e de confiança do aluno na explicitação e superação das dúvidas, comprometendo a aprendizagem.

Dos oitos professores que nos tivemos, vamos dizer assim um, na minha opinião ele ainda se achava a autoridade [...] Então a minha relação com os demais o conceito foi ótimo mas por um só professor estremeceu tudo, por ela ser autoritária, eu mando, vai ser hoje, tal dia, eu quero hoje (Aluna do 5º período).

A relação professor-aluno, na visão dos professores, é facilitada, também, pelo compromisso e investimento pessoal do aluno com sua própria aprendizagem.

Os nossos alunos precisam perceber que eles também são responsáveis pelo aprendizado deles, que eles tem o compromisso de

correr atrás, de ir, de pesquisar, não ficar nenhum esperando pelo outro, ou mesmo esperando pelo professor. Tá certo que o professor tem maior nível de responsabilidade, por ser ele o profissional, mas isso não significa que os alunos não devam ir buscar seu aprimoramento, muito pelo contrário (Professora).

Essa proposição aproxima os participantes desse grupo focal (o de professores) das considerações de González Rey (2008) sobre o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem que “leva a uma organização própria e diferenciada do material aprendido, o que implica em erros nesse percurso”, daí reafirmarmos a necessidade da figura do professor como mediador nesse processo.

A relação professor-aluno na universidade é marcada, conforme Zuin (2008), por sentimentos ambíguos que vão desde a identificação via idolatria à total aversão das práticas docentes, e em todos eles, a postura (afetuosa ou autoritária) do professor é preponderante.

Na universidade existem professores que chegam na sala de aula e tem preferência por aluno, tem uns que diferenciam os seus alunos, que passam isso pra gente, que infelizmente dentro da sala de aula da universidade, tem seu queridinho, aquele que ele acha o mais inteligente da turma, entendeu?! Eu senti isso, de alguns professores, não de todos (Aluna do 4º Período).

No 2º período meu filho tava com febre e me ligou e eu tive que ir embora e a professora passou um trabalho valendo um ponto e eu perdi esse trabalho, aí na próxima aula eu fui explicar pra ela, que eu fiz o trabalho, era ate umas perguntas com respostas e fui entregar para ela, perguntar se ela podia aceitar, ai ela falou que só aceitava na classe e que o próximo eu ia fazer, aí tentei explicar e ela não quis saber. Nunca mais eu nem olhei na cara da professora, eu entrava na sala só pra não pegar falta, mas eu não conseguia mais olhar na cara dela. No outro período eu vim aqui e perguntei se eu ia ter aula de novo com essa professora, porque se eu tivesse, eu não ia mais estudar aqui (Aluna do 5º Período).

Nóvoa (2002, p. 23) aponta que uma das dimensões da complexidade do ensino é a relação com o educando, pois, diferente do que acontece com outros profissionais, o trabalho do professor depende da colaboração do aluno. Ninguém ensina quem não quer aprender.

Em geral, os alunos tem certa tendência a estereotipar nossos comportamentos, e uma certa dificuldade de enxergar que eles também fazem parte do processo, que se eles não colaborarem, não seguirem um mínimo de disciplina, o aprendizado não ocorre de maneira eficaz. Nós, professores, temos que estar sempre motivando nossos alunos para a busca contínua do seu aperfeiçoamento (Professora).

Depreende-se, pois, que formar o profissional professor é formar para a análise, a crítica, a investigação e para a reflexão, além de um intenso e contínuo trabalho de motivação dos educandos.

3.3 Interações alunos-alunos na universidade

Um aspecto que precisa ser considerado na relação que estabelece o professor universitário com os alunos de pedagogia é, segundo Santos (2009), a desafiante transição da condição de aluno do ensino médio para a de aluno do ensino superior. Coulon (2008) demonstra, através de pesquisa realizada com estudantes franceses que aquele que ingressa no ensino superior passa, inicialmente, por um processo de “filiação”, decisivo para o sucesso ou fracasso na sua formação. A primeira grande dificuldade é aprender a tornar-se um deles, a entrar num mundo novo e entrar na vida universitária “é como uma passagem; é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante” (COULON, 2008, p. 31). Esse processo envolve o cuidar de sua própria formação sem esperar que o professor o conduza e trace os objetivos que deverá seguir em busca de uma profissão.

Eu acho assim, a gente já vem focado pra dentro de uma universidade, então os objetivos, apesar de tá todo mundo fazendo o curso de pedagogia, a gente vê que os objetivos são diferentes, uns querem só o diploma, outros querem realmente adquirir o conhecimento, então são objetivos adversos (Aluna do 3º Período).

Ao entrar na universidade, o estudante passa para um universo diferente do vivido até então. Ao conquistar o status de aluno do ensino superior, esse ganha uma tranquilidade intelectual, primeiro, por ter compreendido o espaço acadêmico e suas regras; segundo, pela clareza da construção de seu projeto de formação profissional e, portanto, da consciência da necessidade de autonomia para resolver conflitos que venham a se constituir obstáculos em sua vida acadêmica, além da consciência de que sua formação depende de sua motivação para acontecer. Esse novo status, que acontece a partir do desenrolar de alguns semestres, tende a contribuir para o estabelecimento de relações menos tensas, conforme se pôde evidenciar na fala de alguns participantes.

Logo que a gente entra na faculdade, como eu tive esse problema, eu senti assim, eu tive muita dificuldade de adaptação, primeiramente com os colegas, que eu não conhecia, acho que aqui ninguém conhecia ninguém, só que, de repente quando eu cheguei eu já comecei a ver grupos e eu sempre fiquei só, ai logo no inicio eu notei, cada qual com si, não tinha aquela coisinha de ajudar o outro não; o período pior pra mim foi o segundo período, infelizmente a gente já entrou no segundo período, já tinha uma turma formada, já dividiram a sala, e a gente não se conhecia, aí os professores passavam os trabalhos e era assunto que eu nem imaginava, tinha palavras que as vezes vocês falavam, que meu Deus que que isso?! Quem é esse homem, esse teórico? Quando falava em grupo pra mim era um desastre, eu não sei, eu não conheço aquilo ali, a partir do final do período que eu já fui me adaptando mais com as pessoas, fazendo ali uma coisa ou outra, mas eu senti muita dificuldade logo que eu entrei aqui, pra mim era cada um no seu grupinho (Aluna do 6º período).

3.4 Formação de grupos fechados na relação aluno-aluno

Quase a totalidade dos participantes dos grupos focais, apontaram a presença de grupos fechados e posicionaram-se quanto aos critérios para a formação dos grupos em sala de aula.

A gente forma grupinhos de estudo e também pra fazer trabalhos e a gente percebe que as pessoas que estão ali no nosso grupinho tem um compromisso de correr atrás, de ir, de pesquisar, não fica nenhum esperando pelo outro, e nos notamos agora, nesse período principalmente, professores chegaram a falar explicitamente, teve professor que chegou e fez assim, pegava, contava um, dois, três, e dava para os alunos, pra formar grupos diferentes, mas só que a gente via que o pessoal não tem aquele compromisso né?! A gente forma grupinho pela faixa etária de idade, pela maneira de ser em sala de aula, etc. (Aluna do 5º período).

Nesse sentido, é importante lembrar que o professor está inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências, as quais devem auxiliar o seu trabalho. Conforme aponta, Bennell (2001, p.122), “cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”, realidade a qual o professor deve estar atento e que deve também nortear sua prática enquanto educador dessa realidade.

O cuidado com a aprendizagem do aluno, na visão de quase todos os participantes, pressupõe que o professor assuma o papel de facilitador da interação

dos alunos, intervindo no sentido de ajudar a minimizar os problemas decorrentes da formação de grupos fechados (as famosas “panelinhas”), de gerir conflitos, promover o diálogo entre as partes e estimular a abertura para a escuta coletiva. Tais considerações, carregadas de sentimentos, evidenciam a falta que sentem desse tipo de intervenção na educação superior, centrada na transmissão de conteúdos “científicos”, desconsiderando a possibilidade de construção de valores e atitudes e o grupo como o cenário do processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que não se trata de dissolver os grupos fechados, mas tão somente aproveitar-se dos benefícios que essa configuração pode proporcionar.

Eu creio assim tem essa questão do ideal e do real, porque assim gente sabe que a interação ajuda bastante, nós da nossa turma, a gente tem meio que um grupinho, que pra nos parece saudável, mas que muitas vezes prejudica a gente, que a gente fica todo tempo ali, fechado, acomodado, então a gente não tem o costume de interagir, a gente sabe que é bom, mas as vezes não acontece, então a gente meio que gosta de ficar fechado ali, no nosso grupinho, então a interação é importante mas as vezes a gente não nota isso, a gente gosta de ficar fechado ali o que não é tão bom é uma coisa assim muito ruim, seria bom se a gente procurasse expandir mais, abrisse mais o leque (Aluna do 6º Período).

A quase totalidade dos participantes valoriza o clima afetivo entre os colegas quando sinaliza a importância da troca de opiniões e do respeito às diferenças para a construção da aprendizagem.

Eu entrei na faculdade, numa área que não era a minha, então eu sentia muita dificuldade, mas todos os colegas me diziam: vai em frente, estuda, continua! Isso me fez seguir em frente, senão eu tinha desistido mesmo (Aluna do 6º Período).

Aqui tem uma relação muito gostosa, a gente se ajuda entre gente, por exemplo: ah, hoje eu não posso ir, mas a fulana vai colher aquilo ali que o professor vai passar e vai trazer essa informação pra gente; então isso é interação, isso vai ajudar a gente a crescer (Aluna do 5º Período).

Valorizar a interação pressupõe o reconhecimento de que uma parte importante do conjunto da aula vai além das questões conceituais e passa a integrar a formação do indivíduo. Tal valorização questiona a concepção de sala de aula no ensino superior como o espaço em que a prioridade é transmissão, ou mesmo apenas a construção de conhecimentos. Segundo Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 175) “o resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude

questionadora, de busca e inquietação”, baseada no respeito mútuo, no espírito democrático e na participação efetiva de todos os envolvidos.

A sala de aula é o lugar do encontro entre os pares e do desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional dos estudantes. No entanto, segundo Solé (1997), o sucesso do investimento do professor no sentido de promover a interação em sala de aula depende da disponibilidade dos próprios estudantes para aprender sobre si, sobre os outros, sobre viver em conjunto, além de aprender sobre os conteúdos das matérias.

Nós professores temos que lançar mão de várias estratégias para proporcionar a interação entre os diversos grupinhos que existem em sala de aula, porque nós sabemos da importância das atividades em grupo. Muitas vezes é preciso trabalhar no sentido de dissolver essas panelinhas, porque os critérios de formação delas, nem sempre são o de comprometimento com os estudos (Professora).

A interação entre os alunos constitui elemento fundamental para que a aprendizagem aconteça. De acordo com Masetto (2003), ela permite aos estudantes construir mediante trocas de experiências, pesquisas e idéias a abertura para diversas situações surgidas entre eles. Coll e Colomina (1996, p. 312), retomando as idéias de Vigostky, afirmam que “a interação social é a origem e o motor do desenvolvimento e da aprendizagem”, é através dela que o estudante aprende a regular seus processos cognitivos até conseguir fazer autonomamente a regulação da própria aprendizagem. Os próprios alunos podem exercer uma influência educativa sobre seus colegas assumindo um papel de mediador favorecendo a construção do conhecimento e de atitudes.

De acordo com Veiga, Resende e Fonseca (2000), a aula dentro da universidade se concretiza através da participação e da relação dialógica entre alunos e entre estes e o professor promovendo o sentido do trabalho docente. Assim, o processo interativo coloca em evidência que o espaço da aula precisa ser explorado por múltiplas vozes, não apenas pela voz do professor, tornando-se um ambiente de abertura e questionamentos compartilhados, uma vez que o papel do professor se constitui como “um intermediário entre os conteúdos de aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los” (COLL; SOLÉ, 1996, p. 288).

3.5 Autoridade x autoritarismo de professores

Uma das questões que emergiu na coleta de dados, envolve a postura autoritária de determinados professores, sendo esta uma característica própria da natureza das relações sociais, sobretudo, na que envolve professores e alunos. Isto acontece porque, a própria relação entre professores e alunos, implica em uma assimetria, na qual, aquele que ensina, o professor, exerce uma autoridade sobre aquele que aprende, o aluno (LA TAILLE, 1999).

De acordo com Freire (1996), a autoridade sendo um produto da relação professor-aluno não é de toda errada e sim necessária, porém realizada de forma eficaz, conduz o discente a se disciplinar, sendo esse então capaz de adequar seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não.

A postura influencia muito, a imagem é que fica, se chega uma professora autoritária, a gente já fica com aquele medo, aquele receio, nos tínhamos uma professora assim, que chegava com uma postura muito forte e eu tinha medo de perguntar, é porque o medo não te facilita, parece que ela não era aberta assim, explorava bem os conteúdos, ela dava uma aula ótima, mas a interação, se tivesse, a gente iria aprender muito mais, com certeza (Aluna do 6º período).

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.

A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, gerando expectativas negativas em relação a interação necessária ao processo de construção de conhecimentos.

Teve uma professora que chegou aqui e passou um trabalho para o final do mês, ela chegou na outra semana – quero o trabalho agora! E aí?! como é que fica?! Então eu era a única que não aceitava isso, eu falava assim, gente vamos lá, não pode ser assim, se ela falou trinta tem que ser trinta e não dez, então os colegas diziam: mas ela pode passar uma prova muito difícil e a gente pode se dar mal, e eu não gostava de ver essa situação (Aluna do 5º Período).

Por outro lado, a relação professor-aluno é facilitada quando se estabelece a partir da autoridade pedagógica na qual o professor tem consciência de suas limitações e trabalha no sentido de superação da autoridade própria da condição profissional, o que “não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do educador conserva-se modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, que se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem” (Zuin, 2008, p. 37).

3.6 Relação educativa na educação a distância (EaD)

Embora os objetivos desta pesquisa não contemplem as interações sociais na modalidade EaD, o assunto emergiu na coleta de dados, daí a necessidade de abordá-la neste momento.

Uma característica ímpar da instituição pesquisada trata-se da modalidade de EaD praticada no último semestre da graduação em pedagogia. Todos os alunos do 7º período, portanto, cursam as disciplinas on-line, sem a presença do professor-tutor, o qual está presente apenas por ocasião dos chamados “encontros presenciais” ocorridos uma vez ao mês, em data e hora previamente determinada.

A este respeito, vejamos o que os alunos disseram:

Uma das melhores matérias do nosso curso está nesse período, a interpretação de texto, tanta coisa maravilhosa de se ver, você sabe que se você tivesse ali em sala de aula, com o professor te acompanhando é bem melhor, além disso, tem muita interpretação de texto e você precisa de alguém que esteja ali com você, ajudando, nesse sentido, a gente perdeu muito (Aluna do 7º período).

Professor faz falta. É um diferencial muito grande, porque esta sendo péssimo esse período, realmente por falta do professor, da interação, e eu nunca tinha parado pra pensar nisso, aí eu fico pensando aqui comigo o quanto é realmente importante isso, por mais que as vezes ele seja autoritário, mas só de ter um professor com você em sala de aula já facilita, com certeza, mesmo havendo um mínimo de interação já facilita a aprendizagem, às vezes só a presença dele já faz uma diferença muito grande (Aluna do 7º período).

A totalidade dos alunos da turma on-line, demonstra insatisfação pela metodologia, e justifica essa insatisfação pela ausência de um professor, chegando mesmo a afirmar que “é melhor ter um professor autoritário do que não tê-lo”.

Em um contexto educacional, o aluno é ativo e constrói seu conhecimento na interação com o meio, com os conteúdos, com o professor e com outros alunos. No caso de a educação à distância/online, a interatividade caracteriza-se pela presença da comunicação entre aluno-professor, aluno-aluno, pelo uso de diferentes mídias e pelas possibilidades de trabalho realizado em grupo colaborativo por meio da internet. A atividade que possibilite a interação e a troca de idéias deve pressupor cooperação entre os participantes, para haver aprendizagem e desenvolvimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Com a utilização do computador e da Internet, novas formas de ensinar (e de aprender), são experimentadas e aumentam as propostas que combinam à educação presencial, com a educação à distância. Para Moran (1998, p.85) “Com a Internet o professor pode também estar atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. O professor não impõe; ele sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno”. Vasconcelos (1994, p. 46) afirma que “a verdadeira relação educativa não se faz sem o vínculo afetivo recíproco de confiança: o educando confiando na competência do professor e o professor confiando na capacidade de aprender do educando”.

Na ausência, ou impossibilidade da presença do professor, ficou evidenciado a importância da interação entre os alunos, conforme relata um dos participantes da pesquisa:

Então eu acho que cada colega passa a fazer parte da tua vida, do teu dia-a-dia, do teu curso, de uma forma diferente e, no nosso caso, nós temos que buscar pra que ela possa te ajudar, pra que possa essa relação te fazer bem, por exemplo, aqui a gente tem um grupo de cinco pessoas e nós estamos no sétimo período, aqui tem uma relação muito gostosa, a gente ajuda entre gente, já que não tem o professor sempre, então isso é interação, isso vai nos ajudar a crescer (Aluna do 7º período).

Portanto, em tese, a interação professor-aluno não fica prejudicada pela ausência da presença física, pois o ser humano em sua complexidade encontra sempre novas formas de se relacionar.

Retomando, agora, aos objetivos iniciais desta pesquisa, podemos afirmar que a prática legitima a teoria, sobretudo ao se constatar que o professor, ao se tornar comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, faz do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumpre seu papel de orientador e

facilitador do processo, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar. Pode-se afirmar, considerando a fala dos sujeitos participantes, que a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor/aluno, mas quase que definitiva em todo o processo, daí a importância de o professor manter uma postura democrática na relação com seus alunos.

Há que se considerar, entretanto, que muitos fatores podem nos levar a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória na instituição. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

A interação entre os alunos é uma forma de possibilitar a reconstrução dos esquemas de pensamento. Conforme Onrubia (1997), três aspectos da interação se destacam no desenvolvimento da aprendizagem: o contraste de pontos de vista divergentes, a linguagem como reestruturadora e reguladora dos processos cognitivos e o controle mútuo do trabalho desenvolvido pelos próprios estudantes. Esses processos evidenciam a importância do professor propor atividades que desenvolvam a parceria e a relação dialética entre os estudantes. Valorizar a participação do outro implica em que o professor tenha compromisso com a aprendizagem dos estudantes, segurança pessoal e capacidade de lidar com as situações imprevisíveis que decorrem dessa abertura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo caracterizou-se por momentos de discussão e reflexão acerca qualidade das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior que culminaram em algumas considerações relevantes que sinalizam a necessidade de mudanças da qualidade da relação professor-aluno de forma a torná-la dialógica e afetiva em proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Esta transição precisa ser liderada pelos professores, por meio de um processo de mediação de aprendizagens significativas, tanto do ponto de vista cognitivo quanto atitudinal, portanto, implica a mudança de suas concepções sobre o papel do professor, do aluno, de ensino e de aprendizagem.

Verificamos a existência de muitos tipos de interações na sala de aula: professor-aluno(s), aluno-aluno, aluno-professor. No entanto, a relação que mais se destaca é a primeira. Como a filosofia de ensino da escola é baseada nos modelos tradicionais de ensino, com carteiras enfileiradas, esse tipo de estrutura relacional fornece ao professor mais controle do processo.

De qualquer forma, todo processo educativo exige sempre o planejamento do professor, pois é a partir dele que a organização das aulas ocorre e o professor tem a oportunidade de tomar decisões sobre as atividades realizadas nas aulas, principalmente àquelas que possibilitariam interações mais construtivas. Essas interações precisam ser potencializadas para o respeito ao diferente seja o pilar dos processos educacionais, assegurando a todos motivação para aprender.

Masetto defende a ideia: “a docência existe para que o aluno aprenda”. A ênfase no ensino ou na aprendizagem fará com que os resultados da relação professor-aluno sejam completamente diferentes. No ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe, “além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores” (2003, p. 23).

Para Zabala (1998), colocar o estudante no centro do processo educativo não significa situar os professores num papel secundário, e sim evidenciar que o professor tem como objetivo central de sua atividade promover a aprendizagem. Numa concepção construtivista, seu papel se concentra em promover a reflexão como um processo mental intrínseco ao estudante, portanto, em favorecer a construção da autonomia intelectual desse sujeito.

A interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma.

Assim, facilitar aprendizagens conscientes sobre atitudes e valores é uma tarefa a ser assumida pelo formador de professores. Isso implica, conforme Gonzalez Rey (1995, p. 104), ter em conta o contexto afetivo relacional, na medida em que “os valores se formam na comunicação interpessoal, não somente pela racionalidade implicada neste processo, mas também pela qualidade afetiva que se estabelece”

Envolver-se na aprendizagem do aluno pressupõe que o professor tenha uma atuação que seja referência para os mesmos, sem, contudo, se colocar como dono do saber. Essa compreensão remete ao princípio do isomorfismo entre a formação oferecida ao formando e o tipo de educação que se espera que ele desenvolva (Marcelo Garcia, 1999), naturalmente levando-se em conta as diferentes necessidades didáticas de cada um dos contextos em questão. Isso porque, como formula Fernandez Perez (1992, apud Marcelo Garcia, 1999, p. 29), “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”. É fundamental a coerência entre a forma como o professor trabalha o conhecimento, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido.

O professor aprende ensinando e ensina aprendendo – sobretudo aprende e ensina a partir de uma perspectiva de que é um permanente aprendiz de si mesmo, do outro e do modo como este aprende a conhecer. Não se trata de reduzir o professor a mais um aluno em sala de aula, visto que a diferença de papéis e de funções precisa estar claramente definida, pois a troca subjetiva só se dá com a capacidade de se colocar no lugar do outro – a alteridade.

Neste cenário, passam diferentes histórias, diferentes experiências, diferentes conhecimentos, diferentes objetivos, diferentes projetos e diferentes aprendizados. A diferença é que possibilita o encontro.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os

avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador preocupa-se em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

Destacamos assim, que a teoria legitimou a prática, embora esta, sem o constante aprofundamento teórico, perca rapidamente sua consistência. Acreditamos que as interações entre alunos e professores, constitui um importante fator de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, e o professor, enquanto facilitador do conhecimento se destaca como um referencial para o aluno, permitindo que o mesmo crie o seu próprio raciocínio, troque idéias, seja consciente e crítico. Entende-se que o processo educativo é essencialmente interativo e é efetivado por meio das relações entre professor e aluno, alunos, sendo o professor o principal responsável para fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando aos estudantes a apropriação ativa do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo, MG Ed. Associados, 1990.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Fontes, 2001.
- BENNELL, Ralph Ings. A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico, In. **Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 4, Niterói, set. 2001.
- BRANCO, Angela Uchôa; SALOMÃO, Sanmya de Jesus. Análises dos processos de metacomunicação em sala de aula. **Relatório de Pesquisa, PIBIC, UNB**, 1998.
- BRANCO, Angela Uchôa; VALSINER, Jaan. **Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions**. Psychology and Developing Societies, 1997, nº 9, p.35-64.
- BRANCO, Ângela e METTEL, Thereza. Canalização Cultural das Interações Criança-criança na Pré-escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. jan-mar, 1995, v. 11, n. 1, p.13-22.
- CABRAL, Erivaldo da Costa. **A influência da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987 (Dissertação de Mestrado).
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COLL, César; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, Cesar; PALACIOS, J.C.; MARCHESI, A.(org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. COLL, Cesar; PALACIOS, J.C.; MARCHESI, A.(org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, Cesar; PALACIOS, J.C.; MARCHESI, A.(org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORACINI, Maria José R. F. Interação e sala de aula. **Revista Calidoscópico**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, v. 3, n.3, p.199-208, set/dez 2005.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988.

DALL'AGNOL C. Maria; TRENCH, Maria H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v.20, n.1, p.5-25, jan. 1999.

DEBUS, M. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org). **Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida**: Explorando fronteiras. Campinas: Alínea, 2001.

EDMUNDS, H. **The focus group research handbook**. USA: McGraw-Hill, 1999.

FALSETTI, Leila Argia Venegas, et al. Cognição e afetividade: o desejo de saber. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP**, v.3, n.1, Marília, 1994, p. 62-83.

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

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

GRILLO, Marlene Correro. Interação professor-aluno: o social e o individual. In: ENRICONE, Délcia; HERNANDES, Ivane Reis Calvo; GRILLO, Marlene. **Ensino, revisão crítica**. Porto Alegre: Sagra, 1988, p. 67-73.

GRILLO, Marlene Correro (Org). **Inovação Curricular nos cursos de graduação**: uma experiência compartilhada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HINDE, Robert. **Interactions, relationships and social structure**. Man, (N.S.), n. 2, p. 1-17. 1976.

KRUEGER, Richard. **Focus group**: a practical guide for applied research. California: Sage, 1998.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1982 (Dissertação de Mestrado).

LA TAILLE, Yves de. Autonomia na escola. In. AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Objetivo, método e alcance da pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad. **Revista Cubana de Psicología**, v. II, n.5, 1985.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. **Didática teórica / Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Luis Cesar. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAN, J. M. **Mudanças na Comunicação Pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et all. **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

RICOEUR, Paul. Reconstruir a Universidade. **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, n.9, 1969.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. **As representações de estudantes de Pedagogia, professores em exercício, sobre a relação professor-estudante**. Bahia: Universidade so Estado da Bahia, 2009 (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, n. 1, jan./mar. 2001.

SOARES, Luciana Loyola Madeira. **A relação entre professor e aluno na graduação em psicologia**: a importância dos processos intersubjetivos e dialógicos na formação universitária. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2009 (Dissertação de Mestrado).

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et all. **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados. Brasília: Universidade de Brasília, 2000 (Tese de doutorado)

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor**: resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUIN, Antônio. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2008.

ANEXO – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) a participar do Projeto de Pesquisa “**Estudo das Interações Sociais entre professores e alunos universitários no processo de construção de conhecimentos**”, que tem como **objetivo geral** caracterizar as interações sociais que ocorrem entre alunos e professores em um contexto de ensino universitário privado do município de Manaus-AM. A importância dessa pesquisa está no fato de contribuir para o avanço dos estudos sobre a temática na área da educação no Estado do Amazonas, especificamente na cidade de Manaus.

O pesquisador-orientador desta pesquisa, Dr^a Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, e a mestrandia Micherlângela Barroso Muniz precisam de sua opinião sobre questões relacionadas ao estudo. Os procedimentos adotados serão o **Grupo Focal**, caracterizado como uma modalidade de entrevista em grupo e a **Observação Participante**, ambos realizados em sala de aula, em dias e horários previamente estabelecidos. Em função da quantidade de dados relevantes que serão obtidos por meio do Grupo Focal, será necessária a gravação, em áudio, das sessões. Não existem respostas certas ou erradas e não há desconfortos ou riscos psicológicos na participação. Os resultados serão divulgados através de relatórios, mantendo o sigilo sobre os participantes.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo. Destacamos que a participação é livre e voluntária. **Caso decida deixar de participar na pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo sem prejuízos.** Em caso de necessidade você poderá procurar a pesquisadora responsável, Micherlângela Barroso Muniz e seu orientador, Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade de Educação, na Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Coroado I – Campus Universitário – Setor Norte, Manaus/AM ou pelo telefone (92) 3305-4550/8144-9841 ou no e-mail: micherlangela@hotmail.com

Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Eu concordo que a pesquisadora responsável grave a nossa conversa e posso ter uma cópia dela, gravada ou escrita. Estou recebendo uma cópia deste documento assinada e irei guardar.

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/ 2010

Pesquisadora Responsável: _____

Data: ____/____/ 2010