



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDSON CERQUEIRA SANTANA

**UM CONTO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA RELAÇÃO EDUCATIVA E DA MOTIVAÇÃO
PARA APRENDIZAGEM**

FEIRA DE SANTANA

2020

CLAUDSON CERQUEIRA SANTANA

**UM CONTO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA RELAÇÃO EDUCATIVA E DA MOTIVAÇÃO
PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana'' para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana

2020

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santana, Claudson Cerqueira

S223c Um conto sobre representações de professores e estudantes acerca da relação educativa e da motivação para aprendizagem / Claudson Cerqueira Santana. - 2020.
225f. : il.f

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Aprendizagem - Motivação. 2. Educação superior. 3. Representações sociais. 4. Relação educativa. 5. Aula universitária. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDSON CERQUEIRA SANTANA

**“UM CONTO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E
ESTUDANTES ACERCA DA RELAÇÃO EDUCATIVA E DA
MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de fevereiro de 2020

Prof.^a. Dr.^a. Marinalva Lopes Ribeiro - Orientadora – UEFS

Prof.^a. Dr.^a. Isabel Maria Sabino de Farias – Primeira Examinadora- UECE

Prof. Dr. Carlos César Barros – Segundo Examinador – UEFS

RESULTADO:APROVADO.....

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte
Feira de Santana – BA – Brasil
Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com
Telefone: (75) 3161-8871

Dedico a todos os professores e estudantes que fazem a educação superior acontecer, em sua essência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à divina espiritualidade, que fez com que essa trajetória de me tornar Mestre fosse possível.

Agradeço a toda a minha ancestralidade que esteve comigo, sustentando-me. Essa conquista e esse título não é somente meu, mas de meus pais, meu irmão, meus tios e minhas tias, meus avós, bisavós e todos que vieram antes de mim. Tornei-me Mestre por todos vocês. É a nossa reparação histórica!

Agradeço à minha orientadora que, em todo o percurso, ora sendo uma fada madrinha, ora sendo uma bruxa boa, mostrou a minha transformação, de um patinho feio em um cisne. Não seria possível sem os seus cuidados.

Em alguns contos, um príncipe encantado aparece no final e compõe o “para sempre”. O meu príncipe apareceu e com sua doçura e amor tornou o final de meu percurso menos doloroso. Obrigado!

Alguns personagens dos contos contaram com muitas ajudas de fiéis companheiros. O que seria de Dom Quixote se não fosse Sancho Pança? O que seria da Branca de Neve se não fossem os sete anões? E o que seria de mim se não fosse o meu “baixo clero” que, cada uma com suas características, foram meu suporte e meu porto seguro no mais denso inverno? Gratidão às minhas Liz, Eliziane, Joana, Milena, Sílvia e Vânia. Obrigado à minha sociedade alternativa Cris e Manu. Gratidão à minha parceira de docência e da vida, Tiara. Obrigado ao meu brasileiro/português, amigo e irmão Daniel. Obrigado à minha amiga/alma gêmea Menilde. Não sucumbi à dureza da academia pela doçura dos afetos de vocês.

Dedico um agradecimento especial à minha fada madrinha e psicóloga Joce, que foi meu suporte nos momentos mais difíceis e me fez ressignificar o processo de tornar-me Mestre. Minha transformação em cisne teve muito de seus toques.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), meus mais sinceros agradecimentos. Vocês me acolheram de uma forma linda. Me mostraram as delícias e dissabores do ser professor universitário.

A todos os meus sujeitos/personagens que fizeram este conto ser possível, muito obrigado pelos belos e sinceros relatos e por me mostrarem o cotidiano da sala de aula universitária.

Aos meus estudantes das Instituições pelas quais passei e estou (FAT, FARESI e UNIFACS), muito obrigado! Graças a vocês, eu reafirmei e reafirmo, todos os dias, a minha escolha pela docência universitária.

Aos professores que tornaram e tornam meu projeto de vida uma realidade, gratidão! Foi através das suas formas de ser professor que estou sendo professor!

Aos demais que não tiveram seus nomes citados aqui, mas que contribuíram para esse percurso de dois anos, obrigado. A vida se torna mais leve quando não estamos só. Meu muito obrigado!

Uma noite, quando o sol se punha, apareceu um grande bando de lindíssimas aves. O patinho nunca tinha visto aves tão belas (O Patinho Feio).

RESUMO

A Educação Superior brasileira vem passando por um processo de modificação, a partir da transição que se verifica no cenário político-econômico nacional e internacional, o que afeta diretamente a docência, que deixa de ser vista como o espaço para a produção intelectual crítica e formadora de opiniões, passando, em muitos casos, a ser pautada na transmissão rápida de informações e na formação de mão de obra para o mercado. Evidentemente, tal contexto, aliado à entrada de estudantes de outras culturas que estavam fora do espaço acadêmico, como também de novos professores, convocados para assumirem a docência nos últimos anos em que houve uma expansão das matrículas e interiorização das universidades, muitos dos quais sem uma formação pedagógica e didática, tem reverberado nas relações entre professores e estudantes na sala de aula e, conseqüentemente, na motivação dos acadêmicos em seu processo de aprendizagem. A partir de tal conjuntura, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Como a relação educativa entre docentes e discentes implica na motivação para aprendizagem de estudantes universitários? Este trabalho dissertativo apresenta como objetivo geral compreender as implicações da relação educativa na motivação para a aprendizagem de estudantes de cursos de Licenciatura da Área de Exatas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (Licenciatura em Matemática, Física e Química). A investigação, de caráter qualitativo, foi realizada como requisito para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. A pesquisa teve como instrumento de produção de dados um questionário socioprofissiográfico e uma entrevista narrativa com a participação de doze colaboradores, sendo 06 professores e 06 estudantes dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Química. Os dados coletados foram analisados a partir de alguns pressupostos da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). O aporte teórico deste estudo assentou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978; 2007), nas concepções de relação educativa, desenvolvidas por Marcel Postic (2007), além de outros estudos acerca da aula universitária (ARAÚJO, 2008; VEIGA, 2008; DUSSEL e CARUSO, 2003, ANASTASIOU, 2004) e da motivação para aprendizagem (FITA, 2003; BZUNECK, 2001). Os principais resultados da pesquisa apontam que, em primeiro lugar, os perfis dos estudantes que adentram na sala de aula durante o dia e à noite são bem diferenciados. Em segundo lugar, que as representações trazidas apontam uma diversidade de perfis de professores universitários, muitos dos

quais não estão preocupados com o processo formativo do estudante, embora possuam o compromisso com o conteúdo exigido pelo componente curricular, enquanto outros buscam aproximar-se dos acadêmicos, procurando conhecê-los, decorar seus nomes e efetivar uma amizade que possa contribuir para que o clima da sala de aula se torne favorável à aprendizagem. Em terceiro lugar, a pesquisa evidenciou que as características institucionais influenciam na relação entre docentes e discentes na sala de aula, reverberando nas práticas pedagógicas e na motivação do estudante para aprender. Em quarto lugar, foram emergidas diferentes representações de motivação para a aprendizagem na narrativa dos sujeitos e constatou-se que a relação que os estudantes estabelecem com os professores influencia na sua motivação em sala de aula.

Palavras-chave: Relação educativa. Motivação para a aprendizagem. Educação Superior. Representações Sociais. Aula universitária.

ABSTRACT

Brazilian Higher Education has been going through a process of change, starting from the transition that occurs in the national and international political-economic scenario, which directly affects teaching, which is no longer seen as the space for critical intellectual production and forming of opinions, passing in many cases, be based on the fast transmission of information and manpower training for the market. Of course, such a context, together with the entry of students from other cultures who were outside the academic space, as well as new teachers, called to take teaching in recent years there has been an expansion of enrollment and interiorization of universities, many of which no a pedagogical and didactic training, has reverberated in the relations between teachers and students in the classroom and, consequently, in motivating students in their learning process. From, we developed the following research problem: As the educational relationship between teachers and students implies the motivation for learning of college students? This argumentative paper presents the general objective of understanding the implications of the educational relationship in the motivation for learning of students of Exact Area of the degree courses of the State University of Feira de Santana (UEFS). (Degree in Mathematics, Physics and Chemistry). The investigation of qualitative character, was carried out as required to complete the Master of Education Program of Graduate Studies in Education of UEFS. The research was data production tool a socialprofessiographic questionnaire and a narrative interview with the participation of twelve employees, and six teachers and six students of the Degree courses in Physics, Mathematics and Chemistry. Data were analyzed from some assumptions of content analysis developed by Bardin (1977). The theoretical basis of this study was based on the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (1978; 2007), in the conceptions of educational relationship, developed by Marcel Postic (2007), in addition to other studies on university classes (ARAUJO, 2008; VEIGA, 2008; DUSSEL & CARUSO, 2003 ANASTASIOU, 2004) and motivation for learning (FITA; 2003; BZUNECK, 2001). The main results of the research show that, first, student profiles that enter in the classroom during the day and at night are well differentiated. Serge Moscovici (1978; 2007), in the conceptions of educational relationship, developed by Marcel Postic (2007), and others on studies of university class (Araujo, 2008; VEIGA, 2008; Dussel & CARUSO, 2003 ANASTASIOU, 2004) and motivation for learning (FITA; 2003; Bzuneck, 2001). The main results of the

research show that, first, student profiles that enter in the classroom during the day and at night are well differentiated. Serge Moscovici (1978; 2007), in the conceptions of educational relationship, developed by Marcel Postic (2007), and others on studies of university class (Araujo, 2008; VEIGA, 2008; Dussel & CARUSO, 2003 ANASTASIOU, 2004) and motivation for learning (FITA; 2003; Bzuneck, 2001). The main results of the research show that, first, student profiles that enter in the classroom during the day and at night are well differentiated. Second, that the representations brought show a diversity of profiles of university professors, many of which are not concerned with the student's learning process, even though they have committed to the content required by the curriculum component, while others seek to approach academics, seeking to know them, decorate their names and carry a friendship that can contribute to the climate of the classroom in favor makes learning. Third, the research showed that institutional characteristics influence the relationship between teachers and students in the classroom, reverberating in teaching practices and student motivation to learn. Fourth, were immersed different representations of motivation for learning in the narrative of the subjects, and the relationship students have with teachers influences their motivation in the classroom.

Keywords: Educational relationship. Motivation for learning. College education. Social representations. University class.

PREFÁCIO

Se por um lado, escrever uma dissertação usando uma linguagem fantástica, empregada nos contos de fadas, não seja fácil, por outro, orientá-la, num programa de mestrado de uma universidade pública, foi um grande desafio, na medida em que a instituição acadêmica realça o rigor científico e sua linguagem objetiva, enquanto os contos primam pelo indeterminismo, pela incerteza, acaso, subjetividade e fantasia.

O conto escrito por Claudson possibilita uma tessitura entre o científico e a ingenuidade infantil. Entre o senso comum e a ciência. Entre a concretude e a abstração. O autor se revela um Patinho Feio no processo de transformação. Ao final, se reconhece Cisne com a sua beleza e magnificência. Nessa brincadeira/seriedade, conduz o leitor a, ora ser adulto, sério, que avalia a cientificidade da pesquisa, ora ser criança, entrar em castelos e tomar poções mágicas.

Para escrever a dissertação em forma de conto, o autor revisitou os contos lidos em sua infância: A bela adormecida, João e o pé de feijão, O gato de botas, dentre outros, ao tempo em que estudava, com afinco, os teóricos que embasaram as análises das representações de professores e de estudantes sobre a relação educativa. Enquanto articulava mitos com a linguagem científica, ia se transformando interiormente como pessoa e enquanto professor da Educação Superior. Antonio Severino, em seu livro: “Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento” mostra que as recentes ciências insistem na criatividade. Ele cita Ilya Prigogine, quando afirma: “Ciência e desencantamento do mundo não são sinônimos”.

Assim, o convite é para abrimos a nossa imaginação e entrarmos no encantamento dos contos de fadas, como “Alice no País das Maravilhas”, e descobriremos emoções, intuições, desejos, afetos, motivações, contradições, ambiguidades, ambivalências. Se por um lado, necessitamos aliviar as nossas tensões de professores-pesquisadores, que nos tornamos “O Homem de Negócios”, do Pequeno Príncipe, que só se preocupa com coisas sérias e exatidão, por outro lado, o conto escrito por Claudson nos possibilita ocuparmos esse lugar de avaliadores das representações de docentes e estudantes que são “reveladas” nos achados da pesquisa.

O convite é para o (a) leitor(a), adentrar nas mais de duzentas páginas desta dissertação, seguir as trilhas do herói e desfrutar de muitas reflexões sobre a universidade, a relação educativa que se dá na aula e suas implicações para a motivação da aprendizagem dos estudantes.

Fevereiro de 2020
Marinalva Lopes Ribeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bolsas e fomento: participação percentual segundo os grandes ramos da ciência (2001-2014).....	39
Figura 2 - Fluxograma do Método Prisma.....	45
Figura 3 - Dimensões criadas a partir da análise dos artigos.....	46
Figura 4 - Dimensões estabelecidas a partir da análise de conteúdo.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos artigos utilizados na revisão de literatura.....	46
Quadro 2 - Síntese dos trabalhos publicados nos anais da ANPEd utilizados na revisão de literatura.....	58
Quadro 3 - Síntese das teses e dissertações utilizadas na revisão de literatura	61
Quadro 4 - Concepções de motivação na Psicologia.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração
DA	Diretório Acadêmico
DAA	Divisão de Assuntos Acadêmicos
EaD	Ensino à Distância
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PPP	Parceria Público-Privada
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
ProSel	Processo Seletivo
REDALYC	<i>Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal</i>
RS	Representações Sociais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	20
1 CONSTRUINDO OS ALICERCES DO CONTO: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	24
1.1 O sujeito que escreve o conto	25
1.2 Cenários onde o conto se desenrola	31
1.2.1 O que é a universidade?	31
1.2.2 O cenário atual da Educação Superior.....	34
1.2.3 A universidade pública diante do atual cenário.....	37
1.2.4 Impactos no cotidiano da universidade pública.....	41
1.3 O que contam os outros contos?	43
1.4 O que pretendemos aqui?	63
2 OS DESAFIOS DO HERÓI: O PERCURSO METODOLÓGICO	66
2.1 1º Desafio: O paradigma epistemológico	68
2.2 2º Desafio: Delimitar o trajeto de pesquisa	72
2.3 3º Desafio: Explorar os territórios da UEFS.....	74
2.4 4º Desafio: Os encontros com os personagens do conto	77
2.5 5º Desafio: Ferramentas de construção das narrativas	82
2.6 6º Desafio: Descortinar as tramas possíveis	84
2.7 7º Desafio: As íngremes trilhas da ética na pesquisa.....	87
3 FEIÇÕES MÁGICAS, PÓ DE PIRLIMPIMPIM, SAPATOS DE CRISTAL: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA COMO ELEMENTO MÁGICO DO HERÓI	88
3.1 Sapatos para a jornada: a vertente psicossociológica em Psicologia Social - A Teoria das Representações Sociais	89
3.1.1 Considerações históricas sobre a Teoria das Representações Sociais	90
3.1.2 Bases conceituais da TRS	94
3.1.3 Características das Representações Sociais	97
3.2 As lentes e o campo de visão: A aula universitária como espaço/tempo	102
3.2.1 Conceitos e concepções: o espaço/tempo da aula.....	103
3.2.2 A aula universitária: objetivos e finalidades	106
3.3 Tecendo as linha da aula universitária: A relação educativa e suas nuances	110
3.3.1 A relação educativa como uma relação social-institucional	111
3.3.2 Os atores da aula universitária: o docente universitário.....	115
3.3.3 Os atores da aula universitária: o estudante universitário	119
3.3.4 Os sujeitos em interação: o funcionamento da relação	123
3.4 A motivação na mediação da relação do estudante com a aprendizagem: uma poção mágica?	131
3.4.1 Motivação: concepções e finalidades	132

3.4.2 A motivação na aprendizagem	135
3.4.3 O contexto como implicador na aprendizagem: o clima motivacional	139
4 ENTRE PRÍNCIPES, PRINCESAS, BRUXAS E DRAGÕES: AS TRAMAS EXISTENTES NA RELAÇÃO EDUCATIVA	144
4.1 Os atores/personagens da relação educativa	147
4.1.1 O estudante universitário	147
4.1.2 O professor universitário	154
4.2 A sala de aula universitária	163
4.2.1 As práticas na sala de aula	163
4.2.2 As interações na sala de aula	174
4.3 Os determinantes da relação educativa	186
4.3.1 Os determinantes externos	187
4.3.2 Os determinantes internos	192
4.4 A motivação para a aprendizagem no cenário da aula universitária ..	196
4.4.1 A representação da motivação para a aprendizagem	196
POSFÁCIO	205
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	215
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa (Docentes)	216
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa (Estudantes)	217
Apêndice C - Questionário Sócio-Profissiográfico – Docentes	218
Apêndice D - Questionário Sócio-Profissiográfico – Estudante	220
Apêndice E - Roteiro de Entrevista Narrativa – Professor	224
Apêndice F - Roteiro de Entrevista Narrativa – Estudante	225



PRÓLOGO

POR QUE UM CONTO?

Eu tinha por volta de seis ou sete anos de idade quando chegaram algumas caixas grandes em casa. Vários livros, jornais e revistas velhas estavam depositados dentro dessas caixas. Eles seriam utilizados como papel para embrulho de pratos, copos, panelas, talheres e outros utensílios domésticos. Meus pais eram feirantes, vendiam utensílios de casas em algumas cidades daqui da região circunvizinha¹ e, para o transporte desses utensílios, esses papéis eram utilizados como embrulho. Como sempre fui curioso, aquelas caixas imensas não seriam passadas despercebidamente. Fui abrindo as caixas e olhando todo aquele material que havia ali. Foi quando eu vi um livro, grande e fino, com um desenho maravilhoso (não saberia descrevê-lo bem, mas lembro de uma mulher que parecia uma princesa, alguns animais e um castelo). Esse livro foi seguido de outro e mais outro e mais outro. Me deparei com uma coleção de quatro livros de contos de fadas (não sei porque alguém descartaria tais livros), mas não eram quaisquer livros de contos de fadas; eram livros que tinham histórias originais dos contos de fadas.

Não pensei duas vezes, tomei aqueles livros para mim, e ler contos de fadas passou a fazer parte do meu cotidiano. Cresci como uma criança solitária e ler contos, usar a imaginação, passar horas criando histórias em minha cabeça sempre foram os mecanismos que utilizei para lidar com meus medos e traumas infantis. Eles eram meus refúgios quando meus pais não estavam presentes, pois precisavam viajar para garantir nosso sustento, e o medo passava a ser a minha companhia em suas ausências. Os contos foram as minhas fadas madrinhas, me iluminavam e me protegiam.

Eis que me deparo com uma dinâmica em que me encontro sozinho para enfrentar outros medos: o mundo científico e acadêmico com suas vaidades, as relações formais e frias da academia. Precisaria usar recursos para lidar com esses medos e com a solidão. Mais uma vez me vali dos contos de fadas para tornar esse processo de ser Mestre menos doloroso. Mas, como poderia ser possível trazer a dimensão infantil,

¹ O município de residência é Feira de Santana/BA e algumas das cidades eram Serrinha, Araci, Conceição do Coité, Santa Luz, entre outras.

criativa e imaginativa para um lugar frio, formal e científico? Vamos começar entendendo as narrativas e o que são os contos de fadas (ou contos maravilhosos).

Contar histórias é uma forma elementar da comunicação humana, uma capacidade universal, independente dos níveis de linguagem. É através das narrações que as pessoas se lembram de fatos que lhes aconteceram, colocando a experiência em uma sequência, construindo e reconstruindo a vida social. As narrativas preservam perspectivas particulares de forma mais autêntica e reflete os modos de existência (JOVCHELOVITCH, 2008).

Para os povos medievais, as narrativas dos contos maravilhosos (ou contos de fadas) tradicionais possuíam a função de ajudar camponeses a atravessar noites intermináveis de inverno, com conteúdos que denotavam os perigos do mundo, a crueldade, a fome, a violência dos homens e da natureza – nomear os medos presentes no coração de todos (adultos e crianças) que se reuniam ao redor das fogueiras enquanto os lobos uivavam (CORSO; CORSO, 2006). E o que fez com que tais contos transpassassem as barreiras do tempo e chegassem até aqui? Os símbolos que associam aos conflitos psíquicos inconscientes que nos rondam até hoje e o fato de usarem todas as possibilidades de linguagem para compor o repertório a fim de abordar os enigmas do mundo e do desejo. Novas configurações de velhos enfrentamentos dos medos diários, que não são atuais, mas que são trazidos pela nossa herança ancestral. Os ambientes universitários, assim como as distantes terras medievais, são cheios de hostilidades, temores, simbolizações e significados que pairam sobre a cabeça dos estudantes que adentram pela primeira vez seus espaços. As narrativas e histórias dos cotidianos de professores e estudantes aquecem as terras gélidas do mundo universitário, acadêmico e científico; ajudam a não ouvir os uivos das cobranças e pressões de um sistema que estimula qualificação, produtividade e competitividade. Tratar um trabalho acadêmico como um conto, alivia o peso hostil da cientificidade.

O que cada trama evoca no leitor – a combinação de elementos em que uma representação se apoia –, não faz parte intrínseca da história, necessariamente; ela pode mudar conforme o cenário e a época em que a narrativa é contada (CORSO; CORSO, 2006). Dessa forma, a trama universitária modifica-se ao longo da história, e hoje, em outros cenários, em outras épocas, com novos desafios, cabe recontar tais narrativas e ressignificar o lugar da universidade e da educação superior em nossa sociedade e, por isso, adotamos aqui o termo conto dissertativo, um conto que nos conta do nosso lugar e

experiências enquanto docentes e discentes desse espaço/tempo da cientificidade e do academicismo, mas também carregado de representações e simbolismos.

Sendo assim, escolhemos, à semelhança dos contos de fadas e dos contos maravilhosos, contos das mil e uma noites; os tradicionais chineses; os contos nordestinos e da literatura infanto-juvenil brasileira, o formato da narrativa, fazendo o uso de todos os elementos possíveis que esses contos permitem.

Esse conto dissertativo está composto pelos seguintes elementos. No capítulo 01 foi feita uma apresentação do objeto/conto de pesquisa e do lugar que esse objeto ocupa. Para isso, apresento a relação que tenho com esse objeto/conto, para que o leitor possa entender as motivações que levaram à realização dessa pesquisa; trazemos também o cenário em que esse objeto/conto se desenrola, neste caso, a Educação Superior e a universidade pública; na sequência, mostramos outros contos/pesquisas que foram desenvolvidos nessa mesma seara e colocamos o lugar da nossa pesquisa neste espaço; e finalizamos expondo qual a nossa proposta com esta pesquisa e a sua questão direcionadora.

O capítulo 02 traz uma breve apresentação dos desafios que foram enfrentados pelo herói, para que este conto seja possível de ser desenrolado. Esses desafios perpassam pelo lugar que essa investigação ocupa epistemologicamente, transcorrendo pelos caminhos dos delineamentos de pesquisa, o lugar em que aconteceu o estudo e os sujeitos envolvidos nessa trama, assim como as ferramentas que foram utilizadas para que ela fosse possível. Mostra, ainda, de que forma esses recursos foram utilizados e analisados e quais os dilemas trazidos no campo da ética em pesquisa.

O capítulo 03 traz os elementos mágicos que ajudaram o herói em sua jornada até seu destino final. Esses elementos compõem a fundamentação teórica e são dados por diferentes personagens, como os sapatos da Teoria das Representações Sociais, as lentes da aula universitária, as linhas que tecem a relação educativa e o líquido contendo a motivação para aprendizagem.

O capítulo 04 narra a trama dos personagens que fizeram parte desta pesquisa, onde são apresentados os dados que foram coletados, discutindo as narrativas com a teoria exposta no capítulo anterior, deslindando o funcionamento da relação educativa e as representações que os sujeitos possuem dos elementos que a compõem, bem como as implicações desta na motivação para aprendizagem dos estudantes.

Queremos fazer um convite para que você, leitor, mergulhe nesse conto dissertativo que apresenta o mundo da pesquisa e da academia de uma forma menos densa e carregada de subjetividade, trazendo elementos que nos acompanham desde os primeiros anos de vida, mas que nem sempre nos é permitido acessá-los: as fantasias e o mundo infantil. É possível ser adulto sem esquecer da criança que existe em nós, o que é paradoxal em uma pesquisa que fala sobre o mundo adulto. Como nas palavras de Antoine de Saint-Exupéry (2015, p. 5), no clássico “O Pequeno Príncipe”: “todos os adultos um dia foram crianças. (Porém, raros se lembram disso)”. A fada madrinha, a nossa senhora, a bruxa boa sempre estiveram conosco, mesmo que nem sempre pudéssemos senti-las. Que esse conto desperte a infância guardada nos recônditos da existência e silenciada pelas contrariedades e imprevisibilidades da vida adulta. Boa leitura!

Saudações!

Claudson Cerqueira Santana

Um patinho feio.

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO OS ALICERCES DO CONTO: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA



Era verão, os campos de trigo estavam dourados, as gramíneas estavam verdes, e havia feno empilhado nas planícies verdes [...] Ao redor do campo e das planícies erguiam-se vastas florestas, onde haviam grandes lagos escondidos. Sim, o campo era sem dúvida encantador [...] O ovo eclodiu. 'Pip', disse o recém-nascido, e saiu do ovo, mas ele era grande e feio (ANDERSEN, 2017, p. 152).

Este capítulo abordará, brevemente, os elementos básicos que compõem um conto de fadas e que irão compor, também, este trabalho. Serão sempre tomados como referência escritores clássicos da literatura infanto-juvenil, os tão conhecidos Hans Christian Andersen, Charles Perrault, os irmãos Grimm, Câmara Cascudo – clássico dos contos nordestinos –, dentre outros. Apresentaremos quem é o autor desta dissertação e qual a relação deste com o objeto de estudo, afinal, é importante conhecermos o autor de um conto, já que quando o lemos, assimilamos alguns dos motivos dele contar o que conta. Apresentaremos também um pouco do cenário onde o conto irá se desenrolar, quais as características que esse ambiente possui e que torna a trama possível e necessária. Depois faremos algumas referências a outros autores que escreveram contos similares, adaptando-os ao contexto brasileiro, explicitando quais as lacunas deixadas por tais contos e como o nosso pode preencher tais vazios. E, por fim, apresentaremos para você, leitor, o que nós queremos extrair com este conto, quais as lições que pretendemos deixar, como tal conto pode ser importante e por que ele é possível.

Faremos um pedido: ao seguir o curso deste conto dissertativo que o leitor se permita viajar, refletindo sobre as tramas que se desenrolarão, pensando de modo a aliar sua cognição à sua dimensão afetiva. Então, boa viagem na leitura.

1.1 O sujeito que escreve o conto

“Escolhemos aqueles enredos que nos falam de perto” (CORSO; CORSO, 2006, p. 16). Um conto surge a partir de uma relação entre aquele que conta com o que pretende narrar, uma aproximação, uma ligação que o motiva a tecer as linhas que constituirão a história a ser contada.

Por muito tempo a ciência moderna dicotomizou o sujeito do objeto de pesquisa, o que funcionou relativamente bem para as ciências naturais, mas não com eficácia para as ciências sociais e humanas, as quais o objeto de estudo se assemelham àquele que o estuda (SANTOS, 2008). No paradigma emergente² “é necessário uma outra forma de conhecimento, compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente

² Traremos no capítulo 02 deste texto uma discussão acerca do que é paradigma.

ao que estudamos” (SANTOS, 2008, p. 85). Dessa forma, não há como falar do objeto sem falar daquele que o pesquisa, pois, segundo Calame (1986, p. 13):

Assim como o sujeito discursivo constitui o seu discurso a partir do que ele é, psicológica e socialmente, e a partir das suas próprias visões significativas do mundo natural, também seu próprio discurso tende a modificar, num movimento de perpétua reconstrução.

No conto “O Patinho Feio”, a história contada por Andersen (1978) é considerada por alguns pesquisadores (CORSO; CORSO, 2006) como um alter ego do mesmo, sendo uma alegoria da infância difícil que o autor passou. De origem humilde e aparência excêntrica, vivenciou situações desconfortáveis por ter uma personalidade sensível que era considerada efeminada por alguns de seus contemporâneos, o que é representado pelo sentimento de rejeição e busca por um lugar no mundo que o patinho passa em todo o conto. Dessa forma, concebendo que o narrador conta a história a partir de sua constituição psicológica e social, apresento um pouco da história de minha trajetória profissional e a minha relação com o objeto que ora apresento.

Era uma tarde quente de primavera, as plantas mostravam a sua exuberância, pois havia passado há pouco os dias chuvosos e podia se ver os mandacarus e as juremas envolvidas por uma cor maravilhosamente esverdeada. Era uma região do interior da Bahia, onde a vegetação do recôncavo se mistura com a vegetação do sertão. Um casal de feirantes, próximo a ter seu segundo filho, põe-se a viajar para o seu nascimento. Ela não podia tê-lo na sua cidade de origem por conta da dificuldade de seu médico em conseguir um leito para o parto e, assim, precisou se deslocar para uma cidade até então desconhecida. Ao chegar na estranha cidade, a moça acomoda-se em um dos leitos da maternidade e prepara-se para o tão esperado momento. Era uma sexta-feira 13 e reza a lenda que é um dia de azar, mas isso é uma outra história.

No início da tarde nasce uma bela criança, que chamou a atenção de todas as pessoas que estavam na maternidade. Era o maior bebê que estava no berçário... Nunca se tinha visto naquela maternidade uma criança que nascesse com aquele peso e aquele tamanho (só a nível de curiosidade, 5 Kg e 100g). Pobre mãe que teve que carregar essa criança. E quem era essa criança? Este que vos escreve. Esse fato me soa tão familiar como o fato de ter a história do Patinho Feio como a minha favorita, como apresentado no excerto da narrativa em epígrafe. Assim como o patinho, eu também nasci em um lugar que não me era familiar, onde não tinha minhas raízes. Quando tive a oportunidade de voltar àquela maternidade para conhecer onde eu havia nascido já

tinham se passado 16 anos e o hospital já não funcionava, estava abandonado. Mas, ao olhar aquele lugar, nada me pareceu estranho.

Eu cresci em um ambiente ruralizado, o campo sempre foi meu lugar familiar. Quer seja na minha vivência familiar, quer seja na companhia de meus pais nas andanças pelas cidades do interior da Bahia para vender nas feiras utensílios de cozinha, materiais de alumínio. Devido aos contínuos distanciamentos deles, fui criado por minha tia, por outras cuidadoras e fui colocado precocemente na escola. Lembro do Patinho Feio que, durante seu crescimento, estive em diversos cenários, com diversas formas de cuidado. Meu contato com o mundo imaginário das histórias foi precoce por conta da leitura, o meu contato com o ambiente da escola também. Ler histórias me desligava do mundo. Imaginar coisas me fazia lidar melhor com os distanciamentos e a solidão.

Dentre essas idealizações, a docência sempre esteve em meu imaginário, fazendo parte de minhas vivências lúdicas, ao simular a cena de uma sala de aula com meus bonecos, sendo estimulado pelos meus pais que me deram um quadro de giz e apagador, além de livros que ganhava da escola. Ali, em um espaço significativo, um cômodo da casa se tornava sala de aula, com aulas, horários, avaliações, chamadas, disciplinas, simulações de aulas de ciências com experimentos (sim, eu pegava ossadas de animais mortos na roça para dar aula de ciências). Ser professor era o que eu queria ser e não tinha receio de externalizar para as pessoas. Porém, uma delas disse algo que ecoou em minha vida: uma tia-avó, distante, que, ao ouvir sobre meus sonhos disse: “Que bom que será professor, mas seja doutor para dar aulas em universidades...”. Era muito novo para entender o que era ser doutor e o que era ensinar na universidade, mas, por algum motivo que não sei dizer ao certo qual, aquelas palavras ecoaram em minha cabeça e foi decisiva para a escolha de minha profissão.

Ao chegar no último ano do ensino médio, era chegado o momento de escolher a profissão, momento importante em minha vida, pois marcaria minha entrada no ensino superior. Já estava seguro da minha escolha em ser professor, por toda minha história e pelos incríveis encontros que tive com marcantes professores em minha vida escolar. Mas essa certeza, vez por outra, era atravessada por grande dúvida: como ser professor se nenhuma disciplina curricular despertava meu interesse, mas sim outra área que não estava presente no currículo da educação básica, a Psicologia? A incerteza quanto à escolha distanciou-me do sonho da docência, mas fez ecoar mais forte as palavras de

minha tia-avó. Entrei na graduação em Psicologia certo de que, mais que ser psicólogo, seria professor universitário.

A docência universitária tornou-se, então, um projeto de vida, uma carreira que iria se iniciar ali, enquanto estudante de Psicologia. A partir de então a graduação foi o lugar do investimento pessoal para que esse projeto fosse possível. Monitorias, grupos de estudos, trabalhos para submissão em congressos (apesar das muitas dificuldades encontradas por estar em uma instituição que não desenvolve o eixo de pesquisa, além das limitações financeiras), cursos de extensão, representação discente. Toda a graduação investida para que, ao concluir, continuasse a formação acadêmica necessária para o exercício da docência universitária. Entretanto, acreditava que ser professor não seria algo tão fácil e próximo e projetava-me para entrar na pós-graduação, a fim de poder ter as qualificações que se espera de um docente universitário. Que caminho árduo ainda teria pela frente.

Foi então que, seis meses após a formatura, fui convidado pela coordenação do curso de Psicologia da instituição onde me graduei para fazer a seleção para preceptoria dos estágios básicos do componente curricular (supervisionar e acompanhar didaticamente os estudantes em vários campos de estágio). Despontou, então, o espaço que eu precisava para desenvolver as habilidades para o exercício da docência, que se tornou mais próximo do que eu imaginava.

Surgiu, porém, um grande desafio: foi-me oferecido os campos de estágio de “menor prestígio” dentro da formação em Psicologia e, dessa forma, me vi diante de estudantes que, em sua grande maioria, não queriam estar ali naqueles campos de estágio, a saber, Orientação Profissional e Processos Grupais. Para além disso, me deparei com o desafio de vencer o preconceito que passou a existir: como assim um recém-formado vai dar aula pra gente? O que ele sabe para poder estar aqui? Qual tipo de experiência possui?

Eu precisaria encontrar formas de instigar aqueles estudantes para que eles se motivassem a estar no estágio e acreditassem em quem estava ali para orientá-los; porém, eu não tinha arcabouço teórico nem técnico, afinal nunca havia estudado sobre didática, nem metodologias de ensino. De acordo com Tardif (2002) o saber profissional está ligado a várias fontes de saberes oriundas da história de vida do sujeito, como os lugares de formação e os outros atores educativos.

Assim, recorri às experiências de professores significativos para a minha formação e adotei algumas de suas práticas. Além dessa alternativa, através de leituras fui desenvolvendo outras, o que me trouxe resultados satisfatórios pois, ao final do semestre, os estudantes encerraram o estágio contentes e interessados com a nova perspectiva de atuação profissional e convocando outros estudantes a escolherem os campos de estágio nos semestres subsequentes. Essa primeira experiência foi fundamental para que a docência universitária se tornasse uma realidade em minha vida. Pela primeira vez, me vi sendo pertencente àquele espaço/tempo que escolhi para exercer minha profissão.

Dentro de minhas buscas para melhor aperfeiçoamento enquanto docente universitário, encontrei uma grande fonte que me possibilitaria ter ferramentas e suporte teórico para minha carreira: o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). Ao começar a participar das reuniões, pude estar envolvido, como observador, da pesquisa-ação colaborativa que o núcleo estava desenvolvendo com os professores da UEFS, na qual tais sujeitos relatavam suas experiências em salas de aula e faziam uma reflexão acerca dessas práticas. Fui percebendo como vários docentes desenvolviam estratégias de ensino não-convencionais³ que mobilizavam os estudantes e os motivavam, mas sem se dar conta, muitas vezes, do impacto que tais estratégias geravam na aprendizagem dos estudantes.

Posteriormente, ao entrar na docência de fato (a preceptoria me oportunizava pouco contato em sala de aula ministrando aulas teóricas, com turmas reduzidas a 6 ou 8 estudantes), me deparei com o desafio de lecionar uma disciplina de relativa complexidade para uma turma recém-chegada na graduação em Psicologia, numa cidade de pequeno porte. Essa instituição de ensino proporcionou o acesso de muitas pessoas que não poderiam migrar para outras cidades para estudar.

A grande maioria desses estudantes não possuía os conhecimentos prévios necessários para o aprendizado da disciplina e sentiam-se desestimulados por não conseguir apreender os conteúdos ministrados, o que me fez reconfigurar e repensar a relação educativa e refletir acerca de como o fator motivacional aliado com as práticas de ensino adequadas fornecem o terreno fértil para que a aprendizagem ocorra.

Naquele momento em que tudo era incerto, um ambiente novo com normas e regras que eram diferentes de outros espaços de aprendizagem que percorreram ou após

³ A exemplo do uso de narrativas e dramatizações para discutir conteúdos de Química Orgânica.

anos fora da sala de aula, a última coisa que esses estudantes precisavam era de uma sala de aula hostil, perversa e castradoras dos sonhos e projetos de vida que ali estavam. Para além de ministrar conteúdos, me percebi enquanto um facilitador, mediador, de permitir que a relação destes estudantes com um conhecimento de relativa complexidade fosse potencializadora da construção da identidade profissional para a qual ali estavam. Ali, naquele primeiro desafio em que me coloquei, percebi que a aula está para além de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação.

A aula é um espaço/tempo de relação, de construção de subjetividades discentes e docentes. A minha visão do ser professor mudou profundamente. Essa mudança me inquietou de tal forma que precisava compreender como a aula funcionava, como essas relações poderiam proporcionar melhor aprendizagem e motivação dos estudantes, o que me fez pesquisar para além de estratégias de ensino, ou seja, a relação educativa.

Muitas coisas se modificaram; concepções, ideias, projetos, significações do que é ser professor, em especial, professor universitário, desde aquele dia em que as palavras de minha tia-avó encontraram eco em minha subjetividade e que foram fundamentais para que eu escolhesse me debruçar sobre o objeto desta pesquisa que, como afirma Calame (1986), não é apenas uma construção discursiva, mas também, uma ação. Ação essa que se desenrola nos espaços de sala de aula e que envolve os grandes atores da relação educativa: o docente e o estudante.

Pensando nessa perspectiva, espero que o desenrolar e o aprofundar do enredo dessa narrativa da vida cotidiana do ensino superior possa encontrar terreno nas vivências de professores e estudantes e que contribua para a formação de espaços institucionais de desenvolvimento profissional nos quais os interesses dos agentes envolvidos possam estar alinhados ao contexto de mudanças paradigmáticas desafiantes que a educação superior se encontra.

E esta breve história não termina aqui. Oxalá este conto, como os contos de fadas clássicos, termine com a expressão: “felizes para sempre”. Bem, de qualquer forma, é desse lugar que apresento a você, leitor, uma dissertação que é um fragmento de minha trajetória de vida.

1.2 Cenários onde o conto se desenrola

“Quando contamos um conto nos apropriamos dele (...), as histórias não permanecem exatamente iguais com o passar dos anos” (CORSO; CORSO, 2006, p. 23). Um conto não permanece o mesmo ao longo do tempo, pois as representações dos lugares em que ele acontece se modificam. O cenário perde elementos, ganha outros, se transforma, rearranja-se. No conto de João e Maria, dos irmãos Grimm (1812), a fome fazia parte do cenário europeu e é nesse ambiente em que a história se desenrola. No conto: “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, de Roahl Dahl (1964), o cenário principal em que a história se desenvolve é uma fábrica mágica altamente tecnológica na qual tudo é comestível e todos os desejos alimentícios infantis podem ser atendidos (CORSO; CORSO, 2006).

Nos contos, o cenário vai ser importante para o início e desenvolvimento da história, para que o leitor se situe onde e por que os atores se relacionam da forma que se relacionam. Observem os excertos do conto “O Patinho Feio”, de Andersen (2017) que estão nas epígrafes de cada capítulo deste conto. O Patinho atravessa diversos cenários que foram importantes para o desenrolar da história e sua evolução enquanto personagem e esse cenário se modifica, a cada passagem de estação do ano, começando no verão, quando ele nasce, passando pelo outono, inverno e o desabrochar da primavera. Da mesma forma, o relato que estabelece a relação educativa entre professores e estudantes e as implicações na motivação para aprender dos estudantes universitários acontece em um cenário que, assim como nos contos, não permanece o mesmo, mas que se transforma e se reconfigura: a universidade.

1.2.1 O que é a universidade?

O que é a universidade? Qual seu lugar no contexto social? Qual a sua função? Quais as modificações que ela vem sofrendo no presente século? Para começarmos a tratar sobre tais questionamentos, trazemos a seguinte afirmação de Chauí (2003, p. 5):

A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ele.

A universidade, o cenário no qual se dá as relações de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão entre docentes, discentes e comunidade é reconhecida como instituição legítima, que se constitui historicamente e possui lugar de prestígio devido a sua produção de conhecimento. Essa instituição se forma a partir de normas e legislações que visam a garantia de sua autonomia e liberdade acadêmica.

As atuais concepções de universidade brasileira que existem vêm de um processo histórico, desde a Reforma de Pombal, em 1772, e perpassando por duas tradições que, de acordo com Almeida-Filho (2016) são antagônicas quase no mesmo período histórico. A primeira delas é fruto da Revolução Francesa, na qual a universidade se extinguiu e, através do foco em formação de quadro profissional e técnico, formaram-se as faculdades, academias militares e escolas de educação superior. Com o conceito de diploma universitário que habilita o sujeito ao exercício profissional, como uma tentativa de controle das categorias profissionais advindas da burguesia emergente:

Se configurava uma arquitetura curricular linear e fixa para a formação de carreiras profissionais mediante o ensino superior especializado, juntamente com um regime organizacional caracterizado por faculdades isoladas e relativamente independente das universidades (ALMEIDA-FILHO, 2016, p. 16).

As diferentes áreas de conhecimento profissional se fragmentaram em escolas, descaracterizando o aspecto universalizante da universidade e introduzindo uma formação voltada para a operacionalização e instrumentalização do conhecimento. Essa característica da universidade francesa é o que Tardif (2009) denomina de “universidade de serviço” que privilegia uma característica pragmatista, responsabilizando-se mais pela profissionalização dos estudantes.

Em contraponto a esse modelo originário da França, na Alemanha o academicismo ganha força, se caracterizando pelo seu papel de centro de produção do conhecimento em ciências e tecnologia, tendo como figura icônica Wilhelm Von Humboldt que é concebido como o criador da universidade de pesquisa, adotando o modelo designado atualmente como humboldtiano que estabelece o que é conhecido como o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão (ALMEIDA-FILHO, 2016). Nas palavras de Tardif (2009, p. 58), nesse modelo:

Os professores e os estudantes formam grupos - comunidades - de pesquisadores. A pesquisa e o ensino são atividades muito interligadas, pois o

ensino cria numerosas ocasiões para compartilhar conclusões de pesquisa e disponibilizar novos saberes.

Nos EUA, o modelo humboldtiano é recriado, adotando um modelo de arquitetura curricular diferente, construída em ciclos, em que o bacharelado é oferecido em um ciclo geral de quatro anos como pré-requisito aos cursos profissionalizantes, os chamados *colleges*. Esse modelo traz a concepção da universidade como um serviço a ser oferecido para qualificação profissional.

A partir dessas concepções de universidade, é importante destacar quais os princípios que regem a instituição universitária e a educação superior de uma forma geral, sendo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) os apresentam em alguns documentos elaborados a partir das conferências mundiais sobre a educação superior. O documento produzido na Conferência realizada em Paris, no ano de 1998, destaca que:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (...) A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade (...) A educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações (UNESCO, 1998, s/p).

Os princípios apresentados foram reiterados e incorporados a outros ideais de reformulação universitária na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 2009, no qual a UNESCO descreve algumas das funções do ensino superior, como:

- Responsabilidade de todos os investidores, em especial dos governantes;
- É responsável pelo avanço do conhecimento multifacetado acerca de várias questões;
- Promover o pensamento crítico e a cidadania ativa;
- Contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos.

Podemos observar que a universidade, dentro do escopo do ensino superior, como uma instituição pública e laica, pautada nos princípios da autonomia e liberdade, deve proporcionar espaço para o desenvolvimento de conhecimentos multidisciplinares que visem a solução de questões de ordem social, econômica, política e ambiental, aspirando a melhoria da qualidade de vida da população, além de promover a formação de pensadores críticos e ativos na sociedade, com vistas a garantir a defesa dos direitos fundamentais para uma vida digna pautada nos Direitos Humanos. Como afirma Chauí (2003), a universidade deve ser uma instituição social inseparável dos ideais democráticos e da democratização do conhecimento. Almeida-Filho e Coutinho (2011) acrescentam que a universidade não apenas reproduz capital simbólico, mas também é produtora e promotora de culturas humanística, artística e científica.

1.2.2 O cenário atual da Educação Superior

Os cenários onde os contos se desenrolam não permanecem os mesmos à medida que eventos e situações acontecem e no caso de nosso cenário não seria diferente. A universidade tem sofrido diversas modificações nos últimos anos, o que vem comprometendo a sua posição enquanto instituição produtora de conhecimento e formação de indivíduos críticos.

Em contraposição aos ideais apresentados pela UNESCO, o Banco Mundial apresenta outra concepção de educação superior, a qual preconiza a privatização, o que faz com que deixe de ser vista como um bem a serviço da sociedade e passa a ser, como na realidade da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, uma mercadoria negociável com fins lucrativos (DIAS SOBRINHO, 2009).

Santos (2011) ao fazer uma descrição do caminhar da instituição universitária no final do século XX e início do presente século, destaca que ela vem sofrendo três crises: institucional, ao deixar de ser um direito e passar a ser um serviço, perdendo sua autonomia científica e pedagógica; de hegemonia, ao sofrer crescente descaracterização intelectual enquanto universidade; e de legitimidade, ao sofrer, também, crescente segmentação em seu sistema e desvalorização dos diplomas universitários devido ao processo de globalização e às exigências do mercado por melhor qualificação.

Chauí (2003) faz um paralelo entre a reforma do Estado e a consequente modificação na universidade, pois, ao redefinir seus setores, como educação, cultura e

saúde, ao transformá-los fez com que estes deixassem de ser exclusivamente seus e possibilitou a abertura para a iniciativa privada. Essa dinâmica refletiu em especial na educação, fazendo com que esta se tornasse um serviço e não um serviço unicamente público, mas passível de privatização. Esse processo de privatizar o ensino superior levou ao aprofundamento da crise financeira nas universidades devido, inclusive, ao investimento por parte do governo nas instituições privadas, ou seja, as crises são decorrentes da perda de prioridade em investimentos que a universidade pública sofreu em relação aos dispositivos mantidos pelo Estado (SOUSA SANTOS, 2011).

O processo de globalização que emergiu no sistema econômico nas últimas décadas impactou diretamente na manutenção da universidade e na sua função social, em especial devido à privatização do sistema educacional através do processo de internacionalização do ensino superior. Morosini (2006, p. 97) define a internacionalização como “esforço sistemático que tem por objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho”. Obter um diploma de graduação passou a ser exigência do mercado e para dar conta da demanda relacionada a essa exigência é preciso dar abertura e expandir o ensino superior, tornando a educação como produto e um grande nicho de mercado para o empresariado.

Além disso, a internacionalização proporciona o que Morosini (2006) chama de era neocolonialista da educação superior, ao afirmar que as grandes corporações multinacionais de universidades procuram dominar o mercado internacional para ganhos comerciais, implantando seus sistemas padrões de ensino nas diferentes IES espalhadas pelo mundo. Em uma publicação recente, Almeida-Filho (2016), ao discutir acerca desse processo de internacionalização, afirma que esse processo evoluiu para um novo modelo institucional de ensino que é a universidade-corporativa, dedicada à formação em gestão, serviços, engenharia, finanças e sistemas de informação, se constituindo como um negócio que submete a ética acadêmica, a integridade da pesquisa e os valores educacionais a processos mercantilistas. Pessoas, produtos, tecnologias e atividades educacionais são fontes de mercado e os bens e serviços superam projetos acadêmicos de educação universitária.

De acordo com Sguissardi (2015), o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo nos últimos anos dentre os 15 ou 16 setores da economia presentes na bolsa de valores (Bovespa). O autor traz alguns dados: de agosto de 2012 a agosto de

2014, enquanto empresas como a VALE teve redução de 13,4% nas ações da bolsa de valores e a Petrobrás teve valorização de 9,32%, empresas educacionais como a Kroton teve valorização de 314% e a Estácio de 240,97%. Além disso, de 1999 a 2010, as IES públicas aumentam de 192 para 248, enquanto as IES privadas passam de 905 para 2.100. O total de matrículas no mesmo período passou de 2.369 milhões para 5.449 milhões, destacando-se que o crescimento de 75,7% pertence às IES públicas e de 159% para as IES privadas.

Tais dados mostram o quanto o serviço educacional é rentável e lucrativo, ao mesmo tempo em que a universidade pública vem sofrendo ataques com o objetivo de deixar de ser mantida pelo Estado, como é proposta do último relatório do Banco Mundial, de 2017, segundo o qual o gasto do governo com estudantes das universidades públicas brasileiras é maior do que em países onde a renda *per capita* é o dobro da renda *per capita* registrada no Brasil.

Além disso, esses estudantes custam de duas a três vezes mais que os discentes de instituições privadas, sendo que no tocante ao desempenho em provas que avaliam a qualidade do ensino, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), os escores tendem a ser padronizados. Ademais, de acordo com o relatório, as instituições privadas tendem a ter um custo mais eficiente do que as públicas e, não bastasse isso, os gastos públicos com o ensino superior beneficiam majoritariamente os estudantes de famílias de maior poder aquisitivo.

A partir desse diagnóstico, o Banco apresenta como proposta de reforma: a) limitar os gastos por estudante aos níveis das universidades mais eficientes, levando-as a reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes; b) a introdução de tarifas escolares, já que o ensino oferece altos retornos individuais aos estudantes, além de fortalecer programas de financiamento como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e ampliá-lo para as universidades públicas, a fim de facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para os estudantes que não têm condições de pagar mensalidades.

Esses dados condizem com uma intencionalidade mercantil de transformação de um bem público e um direito fundamental em um serviço comercial e isso tem sido cada vez mais notável na difusão da educação superior no país. As propostas do Banco Mundial são uma prova de que o plano internacional e o projeto nacional estão alinhados, o que leva a universidade pública a sofrer fortes golpes.

1.2.3 A universidade pública diante do atual cenário

E quais os impactos da precariedade de financiamento na universidade pública? No conto “O Patinho Feio” a mudança de estação se refletia na vida do patinho; a estação do ano modificava completamente o cenário no qual o patinho se encontrava. No nosso contexto, o pouco investimento em melhoria das condições de trabalho dos professores e em pesquisa, a falta de materiais e de manutenção nos equipamentos em uso nos laboratórios, dentre outros aspectos, vem modificando a realidade da universidade pública.

Chauí (2003), ao discutir acerca dos impactos que as modificações na educação superior em consequência do processo de globalização e mercantilização da educação têm gerado na universidade pública, destaca que esta tem adotado uma visão organizacional e burocrática que a autora denomina de universidade operacional, “regida por contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade, calculada para ser flexível” (CHAUÍ, 2003, p. 7). Isso pode ser percebido nas dinâmicas do cotidiano universitário, com o aumento de horas/aula para docentes e discentes, encurtamento do tempo na pós-graduação visando prazos e produtividade no pouco tempo que é disponível, avaliação por quantidade de publicações, participações em eventos e reuniões acadêmicas. Esse processo é o que Chauí (2003) chama de heteronomia da universidade.

Santos (2011, p. 21) afirma que essas modificações visam transformar a universidade em “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes”.

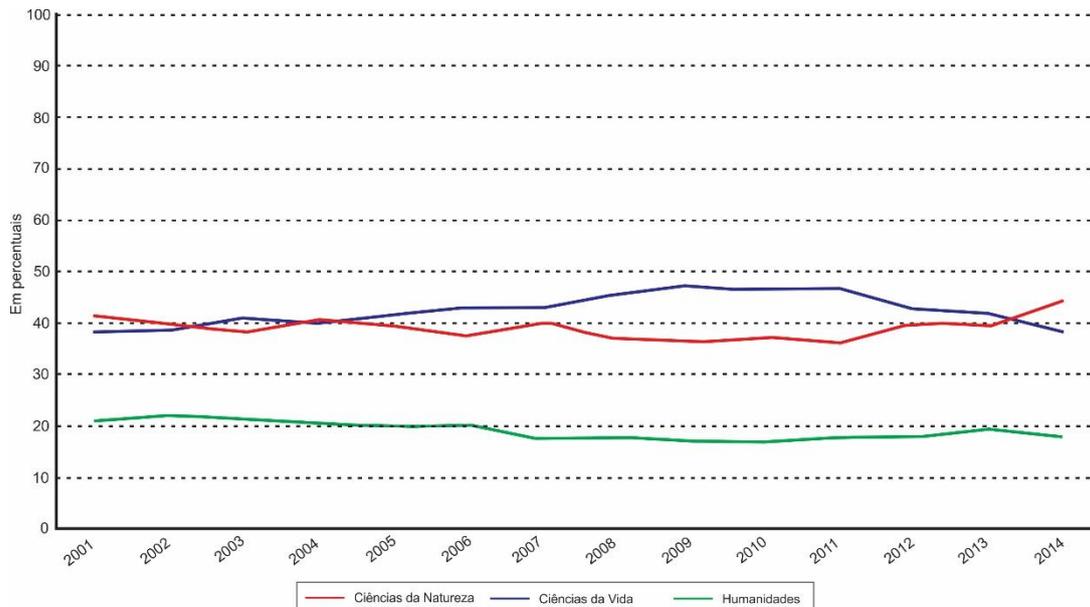
A perda da autonomia universitária e a liberdade acadêmica, que são os princípios basilares da universidade, são diretamente afetadas em pelo menos dois pontos: primeiro, a docência universitária deixa de ser vista como o espaço para a produção intelectual crítica e formadora de opinião e passa a ser pautada na transmissão rápida de conhecimento, com manuais didáticos de fácil acesso, linguagem que possibilite uma compreensão rápida, mas sem aprofundamento, utilizando-se mais textos que falem sobre teorias do que os próprios textos que as produzem.

Além disso, muitos docentes são recrutados para lecionar disciplinas para as quais não possui competência teórica, a fim de fechar lacunas, suprir necessidades emergentes, ou para lecionar disciplinas que entram no eixo de núcleo comum, que agregam estudantes de cursos diferentes com aplicabilidades diferentes do mesmo campo de conhecimento. “Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

O segundo ponto diz respeito à transformação da pesquisa em mero processo de produção de conhecimento com vistas a atender às necessidades do mercado financeiro e econômico, limitando-se à aplicação de procedimentos de coleta e análise de dados para um determinado fim, sem haver um processo de reflexão crítica, de exame e compreensão dos conhecimentos instituídos e de como a pesquisa pôde contribuir para a modificação ou superação de tais conhecimentos. Ou seja, a pesquisa nesse contexto está associada à ideia de produtividade, onde a universidade produz conhecimento que é destinado aos interesses privados, de acordo com movimentações do mercado, atendendo às suas demandas.

Esse fato é corroborado pelos órgãos de fomento de pesquisa que destinam maiores quantidades de bolsas para as áreas voltadas para as tecnológicas e biomédicas, em detrimento das áreas voltadas para as humanidades e ciências sociais. A figura 1 apresenta o percentual de bolsas que foram destinadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para as três grandes áreas, consideradas pelo órgão: ciências da vida, que envolve as ciências agrárias, biológicas e da saúde; ciências da natureza, que envolve as ciências exatas e da terra e as engenharias e computação; e as humanidades, que envolvem as ciências humanas, as ciências sociais aplicadas e as línguas, letras e artes.

Figura 1 - Bolsas e fomento: participação percentual segundo os grandes ramos da ciência (2001-2014)



Fonte: CNPq/AEI, 2015.

Pode-se observar que, entre 2001 e 2014, as áreas das ciências da vida e ciências da natureza receberam porcentagens equiparadas de bolsas, em torno de 40%, com um aumento gradual das ciências da vida entre 2006 e 2011, atingindo quase 50% das bolsas. A área de humanidades manteve ao longo dos anos uma porcentagem em torno dos 20%. Em termos de valores monetários, no ano de 2015 foram destinadas para a área de ciências da natureza R\$ 979.569,00; R\$ 899.353,00 para área de ciências da vida e R\$ 449.384,00 para humanidades⁴.

Esses dados corroboram com o que Chauí (2003) afirma acerca da heteronomia universitária, quando a universidade produz conhecimentos que visam apenas ao aumento de informações que são pertinentes para o capital financeiro que, por sua vez, amplia suas fontes de fomento em pesquisas que atinjam determinado fim. Dessa forma, “a ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital” (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Vale discorrer também acerca da necessidade produtiva de pesquisa e publicação de artigos científicos em revistas de altos escores hierárquicos, de acordo com o estabelecido pelo sistema de pesquisa, o que tem levado a uma explosão de publicações

⁴ Dados retirados do site do CNPq, disponível em: <http://cnpq.br/series-historicas>. Acesso em: 12 abr. 2019.

de fidedignidade muitas vezes duvidosa, já que um alto volume de publicações vem sendo exigido como ponto qualitativo para que o pesquisador tenha espaço no concorrido mercado universitário (CHAUÍ, 2003). Ou seja, os pesquisadores tornam-se verdadeiros “operários chão-de-fábrica” das agências de pesquisa, com a necessidade de produção para valorização curricular e boa colocação mercadológica.

Além disso, podemos observar o desmantelamento das universidades públicas que são consideradas uma fonte de despesa e não de investimento por parte do Estado, o que é perceptível através de privatizações setoriais, bem como da terceirização de serviços, muitas vezes tendo como consequência atrasos no pagamento de salários de terceirizados que passam, muitas vezes, 4 a 5 meses sem receber salários. Essa dinâmica acaba, conseqüentemente, afetando as atividades universitárias, quer seja na prestação de serviço, quer seja nos movimentos grevistas recorrentes, o que leva, de forma mais desoladora, a uma descredibilização e desmoralização da universidade pública na sociedade, impactando na sua função social e democrática.

Em 2019, o governo federal veicula nos principais meios de comunicação um projeto denominado “Future-se” que se caracteriza como um programa cujo objetivo é o aumento de verbas privadas nos orçamentos das universidades federais, sendo que estas instituições podem criar o que se chama de parcerias público-privadas (PPP’s) através das quais podem ceder prédios, criar fundos de doações e até vender nomes de *campi* e edifícios (GLOBO, 2019). Tal programa visa à concretização do processo de privatização das universidades públicas, indo na contramão do princípio de uma universidade pública e gratuita.

Além disso, pudemos observar, também, cortes orçamentários nas universidades estaduais, que desembocou em uma série de manifestações e movimentos grevistas na Bahia, mobilizando instituições públicas e privadas na defesa da universidade pública, em especial no dia 15 de maio de 2019.

Mais recentemente, o deputado federal General Peternelli (PSL/SP) criou uma proposta de emenda constitucional de nº 206/2019, que dispõe sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas, estando ainda em tramitação na Câmara dos Deputados. Tal emenda sugere que as instituições cobrem mensalidades e que os recursos sejam geridos para os custeios orçamentários das instituições, garantindo a gratuidade dos que não tiverem recursos o suficiente para o pagamento dessas mensalidades (ESTADÃO, 2019). Esses fatos demonstram que, cada vez mais, a

universidade pública vem sofrendo ataques e tentativas de pôr a cabo as propostas sugeridas pelo Banco Mundial, o que nos coloca em uma posição de incertezas e vulnerabilidades quanto ao futuro da educação superior no Brasil.

1.2.4 Impactos no cotidiano da universidade pública

E como esse cenário vivido pela universidade atinge o seu cotidiano e as relações entre os sujeitos dessa trama, docentes e discentes? Chauí (2001, p. 53) responde que:

Por estar desprovida de toda e qualquer função, a universidade se torna um foco permanente de frustrações e de ressentimentos, de modo que sua falta de sentido econômico, aliada à sua falta de expressão política a encerram numa rebeldia potencial e sem futuro. Ampliada para receber os filhos da classe média, a universidade não lhes oferece vantagens materiais nem prestígio social. Desemprego, desistência e evasão - eis a prova do não-senso universitário.

Diante disso, Dias Sobrinho (2009) aponta que as crises que se desenrolam na educação superior e na universidade atingem profundamente o ambiente universitário, alterando, de forma contundente, os valores e as funções da profissão docente. Em um momento no qual o conhecimento é comercializado e as exigências do mercado é de um conhecimento específico, operacional, que profissionaliza o estudante e o habilita a se colocar no mercado de trabalho, não dando espaço para a reflexão e a crítica, as funções do professor tornam-se complexas, afinal não há mais espaço para a academia, mas para a competição individualizada. O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado?

Os novos modos de produzir, distribuir e utilizar os conhecimentos alteram significativamente o campo da docência. De um lado, há o uso, de limites inconcebíveis, das novas tecnologias e das redes eletrônicas de comunicação e informação. Há a ruptura das fronteiras disciplinares. Há, também, a necessidade de uma mudança nos hábitos dos trabalhos acadêmicos, tanto na pesquisa como na docência (...). Trata-se, então, de um novo paradigma de produção e socialização dos conhecimentos, ou seja, da consolidação de novos saberes e pautas que orientariam as ações, a linguagem, os valores, as estratégias e os procedimentos da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos docentes (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21).

Essas novas formas que o conhecimento vem tomando, que já não condizem com as formas de produção de conhecimento do século passado, colocam o professor universitário na dúvida de qual tipo de conhecimento mediar para os estudantes.

Diante da multiplicação diária de informações mediadas pela tecnologia que os acadêmicos podem acessar a um clique da tela do celular, é importante pensar qual a função que o professor tem na sala de aula; se deve reforçar os ideais mercantis e trabalhar na transmissão de conhecimentos operacionalizáveis, reforçando os ideais individualistas mercantis das exigências neoliberais ou reafirmar os valores da educação superior como espaço de valorização dos conhecimentos humanísticos, de justiça social e emancipação dos sujeitos dentro de um rigor científico?

Afinal, a igualdade só acontece quando o processo formativo possibilita a democracia cognitiva, uma difusão do conhecimento para todos os sujeitos, na qual os valores universais e públicos são inseridos no ambiente da sala de aula, possibilitando a formação de um sujeito integral.

Além do exposto, os estudantes, de acordo com Dias Sobrinho (2009), já chegam à educação superior imersos na tecnologia e com uma relação muito próxima com o conhecimento e com as informações disponibilizadas pela internet que, muitas vezes, são mais atrativos que os conhecimentos disciplinares. Por estarem adaptados à velocidade e fluidez das informações, não se adaptam a um modelo de ensino rígido e passivo, no qual são colocados em uma posição de depositário de conhecimento transmitido pelo professor.

São estudantes dinâmicos, operacionais, práticos, criativos, proativos, mas que possuem dificuldade de reflexão e crítica, de pensar no bem comum e nas coletividades, já que as relações mediadas pelas redes sociais e tecnológicas são mais individualizadas que sociais de fato. Esse estudante possui grande capacidade de racionalização, chega ao ambiente universitário com um arsenal grande de informações, mas sem conseguir articular, unificar, sintetizar, e aplicar para o bem comum, trazendo soluções que atendam às necessidades sociais emergentes.

A partir do contexto em tela, cabe as seguintes reflexões: como proporcionar espaços de aprendizagem para o estudante que adentra a universidade, o qual se depara com um ambiente em condições precárias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, procedimentais e relativas aos valores? Como colaborar na construção de um conhecimento que não condiz, muitas vezes, com as exigências mercantis neoliberais, instigando o estudante a demonstrar interesse pelos conteúdos que o habilitará a atuar na profissão que supostamente escolheu? Como o professor pode adotar práticas pedagógicas para motivar esse estudante a aprender e desenvolver

uma formação que vá além dos conteúdos disciplinares e transcenda para conhecimentos que possua não só pertinência técnica, mas também relevância social, formando um cidadão preocupado com os projetos sociais e com os valores democráticos?

Tais perguntas são colocadas para que possamos refletir acerca do cenário atual em que nos encontramos na educação superior, diante de diversos processos sócio-históricos que transversalizam a forma de ser e existir na universidade pública.

Evidentemente, o professor na sala de aula está situado na conjuntura em que a universidade pública se encontra neste momento. Seria o inverno rigoroso como no conto do Patinho Feio. No caso de uma universidade pública nordestina, poderíamos chamar de seca rigorosa, cujo horizonte é desolador. Um momento a se refletir e repensar as relações cotidianas, a possibilidade de mudanças para que um novo desabrochar primaveril possa envolver esse cenário onde nosso conto dissertativo se desenrolará, apesar de todas as suas mazelas.

1.3 O que contam os outros contos?

“Uma vida vai se fazendo de histórias. As histórias que vivemos, as que contamos e as que nos contam” (CORSO; CORSO, 2006, p. 23). Cada uma das histórias traz elementos que as diferenciam, mesmo apresentando enredos que se assemelham. A mensagem que cada uma delas passa é singular e significativa e tem relação com a história de vida de quem conta. E, embora muitas mudanças tenham acontecido no reino dos Homens, alguns assuntos parecem reverberar através dos tempos, alguns temas se repetem, mudam a roupagem e os significados.

Alguns enredos preenchem lacunas deixadas por enredos anteriores, dando para cada conto, uma característica particular. (CORSO; CORSO, 2006). Como no excerto acima, do conto “O Patinho Feio”, o mundo se estende para além do que é visto em nossos olhos, está além dos muros, onde não estivemos ainda e são os contos deixados por outros autores que nos apresentam um pouco desse mundo desconhecido.

Neste conto dissertativo, é importante descrevermos outros contos que narram as histórias sobre as relações educativas estabelecidas entre professores e estudantes na sala de aula e como essas relações contribuem na motivação para aprendizagem do estudante.

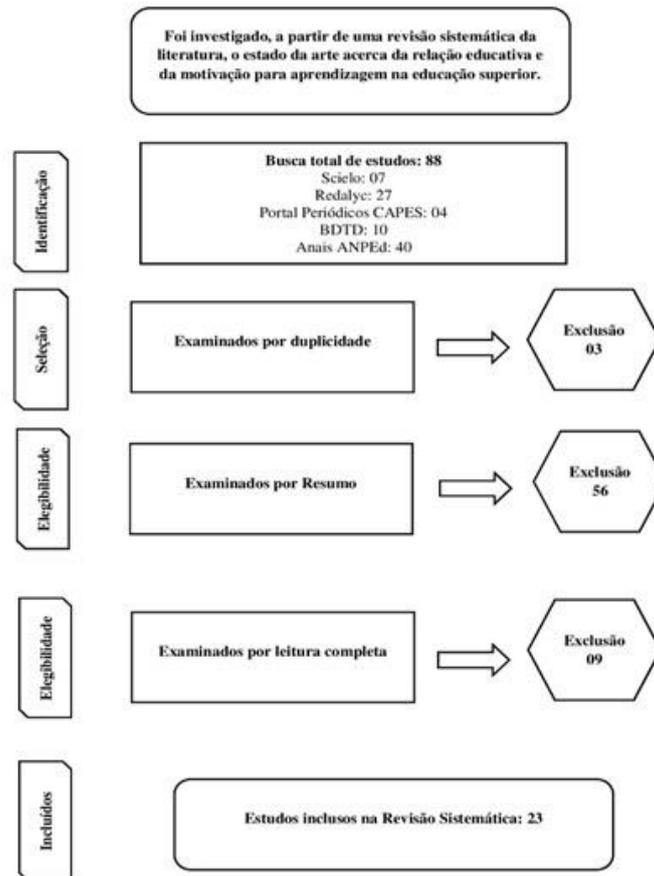
Veremos, a partir dos diferentes olhares, dos diferentes autores, as contribuições e as lacunas deixadas pelas pesquisas realizadas, para que, a partir disso, você, querido leitor, consiga compreender o que move a escrita deste conto, no rico reino dos contos das ciências; quais as contribuições e quais as lacunas que este conto pretende preencher.

Nesta viagem em busca de tesouros foi feita uma breve revisão de literatura nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil); *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc); Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais de trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) pelos GT's: 04 – Didática; 08 – Formação de Professores; e 20 – Psicologia da Educação. As reuniões da ANPEd pesquisadas foram da 23^a (2000) à 38^a (2017). Foram utilizados os seguintes descritores nas buscas das bases de dados: relação educativa/relação pedagógica, educação/ensino superior, motivação para aprendizagem e aula universitária. Os trabalhos selecionados foram publicados em português e, para estarem presentes na revisão, deveriam compreender entre os anos de 2000 a 2019.

Analizamos artigos empíricos ou teóricos que mantêm relação entre todos os descritores. Consideramos os estudos que abordavam a relação educativa e a motivação para aprendizagem na educação básica para discutir acerca de como os construtos são discutidos nessa etapa e na educação superior e de que forma elas se complementam, levando em consideração que a relação entre professores e estudantes se estendem por toda a vida acadêmica do estudante. Os estudos que mantinham a relação da motivação para aprendizagem com outros construtos, não relacionados à relação educativa na aula universitária, não entraram nessa revisão. O processo de seleção e aplicação dos critérios de elegibilidade pode ser observado por meio do fluxograma, feito a partir do método Prisma⁵, na Figura 2.

⁵ Diretrizes desenvolvidas para o desenvolvimento de trabalhos de revisão sistemática de literatura, seguindo um *checklist* composto por 27 itens e um fluxograma composto pelas 04 etapas apresentadas nesta figura.

Figura 2 - Fluxograma do Método Prisma



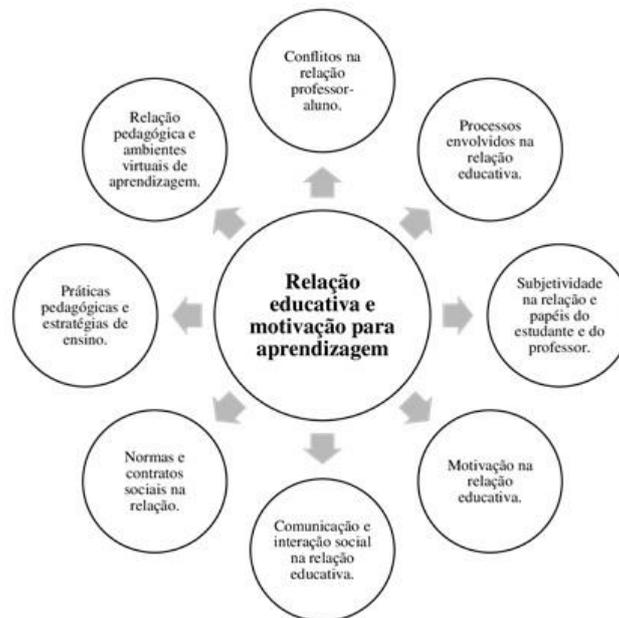
Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2019.

Como se pode visualizar no fluxograma, após o uso dos descritores citados acima foram encontrados, no total, 88 publicações. A primeira etapa de análise foi a duplicidade de textos, através da qual foram excluídos 03 artigos. Posteriormente, foi feita uma leitura dos resumos das publicações, onde foram examinados: objetivos, método e principais resultados, com o objetivo de verificar se estavam de acordo com os critérios estabelecidos. Dessa leitura, foram excluídas 56 publicações.

Os trabalhos que ficaram, foram lidos na íntegra (exceto as teses e dissertações, que ficaram na análise dos resumos e dos principais resultados das pesquisas desenvolvidas), tendo sido analisados de acordo com a convergência com o objeto de estudo da presente revisão, sendo que 09 trabalhos não atendiam ao proposto por esta pesquisa e, portanto, foram excluídos. A partir disso, foram selecionadas 23 publicações: 14 artigos científicos, 05 trabalhos publicados nos anais da ANPEd, 01 tese e 03 dissertações. Após a seleção, os trabalhos foram analisados separadamente e, a

partir da análise dos artigos científicos, foram criadas 08 dimensões para a discussão dos principais achados das pesquisas desenvolvidas, conforme figura 3. Os trabalhos publicados nos anais da ANPEd e as teses e dissertações foram analisados separadamente.

Figura 3 - Dimensões criadas a partir da análise dos artigos



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2019.

As dimensões foram divididas dessa forma devido à importância que elas ocupam na análise da relação educativa, que é o foco do objeto de pesquisa deste conto dissertativo, com o objetivo de verificar todas as contribuições e lacunas que o estado da arte apresenta. O quadro 1 faz uma exposição dos artigos selecionados para esta revisão e, como pode ser observado, alguns artigos encaixaram-se em mais de uma dimensão devido ao fato das categorias de análise dessas publicações contemplarem mais de uma das perspectivas desenvolvidas para esta revisão.

Quadro 1 - Síntese dos artigos utilizados na revisão de literatura

Título	Autor(es)	Ano de Publicação	Categorias de discussão
A coisificação da relação pedagógica.	STECANELA, N.	2018	Conflitos na relação professor-aluno
A afetividade na relação educativa.	RIBEIRO, M.L.	2010	Processos envolvidos na relação educativa

Continua...

...continuação

Título	Autor(es)	Ano de Publicação	Categorias de discussão
A intersubjetividade na relação pedagógica: espaço e tempo compartilhados.	BOHN, M.B.	2005	Subjetividade na relação e papéis do estudante e do professor/Normas e contratos sociais na relação
Contrato didático ou contrato pedagógico?	PINTO, N.B.	2003	Normas e contratos sociais na relação
Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico.	REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L.	2003	Processos envolvidos na relação educativa/Subjetividade na relação e papéis do estudante e do professor
Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula.	ROSA, R.T.D.; VEIT, M.H.D.	2011	Normas e contratos sociais na relação
Estratégias para motivar os alunos.	JESUS, S.N.	2008	Motivação na relação educativa/Normas e contratos sociais na relação/Práticas pedagógicas e estratégias de ensino
Gestão Universitária: uma relação pedagógico-administrativa.	SCHMIDT, L.M.	2002	Processos envolvidos na relação educativa
O ensino a distância e a falência da educação.	PATTO, M.H.S.	2013	Comunicação e interação social na relação educativa/Relação educativa em ambientes virtuais de aprendizagem
Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseção na relação pedagógica.	REIBNITZ, K.S.	2004	Subjetividade na relação e papéis do estudante e do professor
Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas.	CARMO, B.M.B.; ALBANEZ, T.	2016	Motivação na relação educativa/Práticas pedagógicas e estratégias de ensino
Relação pedagógica no grupo tutorial: desafios e possibilidades das metodologias participativas (ativas).	SILVA, E.F.	2016	Relação pedagógica e ambientes virtuais de aprendizagem.
Relações entre professor-aluno para um melhor ensino-aprendizagem das Ciências Agrárias.	MORGADO, E.; GALZERANO, L.	2007	Processos envolvidos na relação educativa/ Motivação na relação educativa.
Uma relação delicada: estudo do encontro professor-aluno.	RIOS, I.C.; SCHRAIBER, L.B.	2011	Conflitos na relação professor-aluno/Subjetividade na relação e papéis do estudante e do professor.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2019.

A partir do quadro 1 e da figura 3 pode-se observar que os estudos giram em torno da relação educativa, com diferentes recortes, como o apresentado nas dimensões, as quais discorrem acerca dos processos envolvidos na relação (afetividade, criatividade, etc.); das práticas pedagógicas; dos processos de comunicação e interação;

dos aspectos motivacionais; da subjetividade envolvida na relação, entre outros. Pode-se observar uma variabilidade nos anos de publicação dos artigos, o que denota que a preocupação na análise da relação educativa e as implicações geradas em diversos processos, como aprendizagem e motivação, não é recente.

Outra observação a ser feita se relaciona ao *locus* de pesquisa das publicações realizadas. Apesar da maioria das publicações (n=10) darem ênfase à educação superior, ainda há uma carência de estudos que se debrucem em analisar a relação educativa no ambiente universitário e parte disso deve-se a uma cultura existente na universidade, na qual as conexões entre docentes e discentes são separadas por um abismo e enquanto os professores ocupam a centralidade, os estudantes ocupam uma posição subalterna em relação à figura que, dotada de titulações e produções de pesquisa, detém o conhecimento científico – hegemônico, por sinal – que não pode ser contestado, o que pode distanciar as possibilidades de um vínculo que proporcione uma motivação no estudante para a aprendizagem. O contexto socioeconômico, político e subjetivo em que nos encontramos convoca-nos a olhar para essa relação e investigar os diferentes papéis que esses atores exercem no ambiente da universidade.

A primeira dimensão a ser criada para análise é a de processos envolvidos na relação educativa, que contempla os trabalhos de Ribeiro (2010); Reibnitz e Prado (2003); Schmidt (2002); e Morgado e Galzerano (2007).

Estes estudos discutem diversos processos que se associam à relação educativa, como a discussão acerca da afetividade na relação docente-discente desenvolvida por Ribeiro (2010). Para a autora, as relações desenvolvidas entre professores e estudantes podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes que visem melhor facilitação em relação à apreensão dos conteúdos das disciplinas escolares e aos professores que ministram os conteúdos. Os estudantes demonstram maior interesse em componentes curriculares em que o professor desenvolve uma relação amistosa, com incentivos e troca de ideias sobre os diferentes temas do cotidiano, demonstrando afeição.

Ribeiro (2010) ainda destaca que, na atualidade, o professor deixou de ocupar um papel de transmissor de informação e possui um papel mais complexo, tornando-se um parceiro do estudante na construção do conhecimento, o que implica no desenvolvimento de novas habilidades, não apenas cognitivas, mas afetivas e emocionais. Este estudo traz importantes contribuições para a afetividade e, além disso,

mostra a estreita relação entre afetividade e aprendizagem e entre afetividade e a motivação dos alunos.

Reibnitz e Prado (2003), ao discutir um outro processo – a criatividade na formação do profissional da Enfermagem –, afirma que, em contraposição a uma formação centrada na técnica, que inibe a criatividade na atuação profissional, a relação estabelecida na sala de aula entre professores e estudantes é de grande importância para proporcionar o desenvolvimento desta, pois os fatores político-culturais serão determinantes na forma de atuação deste profissional e é no ambiente formativo que os futuros especialistas irão desenvolver e ensaiar os papéis que irão assumir no seu cotidiano profissional.

Schmidt (2002) aborda a gestão universitária como fator influenciador nas relações microssociológicas. A autora destaca que a gestão é um dos núcleos vitais da universidade e que emprega os recursos para uma maior qualificação docente e do ensino aprendizagem, propiciando oportunidades educacionais, estimulando a qualidade do ensino e apoiando a pesquisa e a extensão. A pesquisa traz as contribuições que as gestões administrativas e acadêmicas apresentam para a manutenção, mas não reflete acerca das implicações que as normatizações desenvolvidas por elas trazem para o ambiente da sala de aula – a célula *mater* da universidade.

O estudo de Morgado e Galzerano (2007) reflete sobre a relação professor-estudante nas áreas das Ciências Agrárias, destacando, também, a importância da afetividade para uma melhor relação entre os sujeitos da sala de aula universitária. Além disso, ressaltam a importância da criação de um ambiente cooperativo e estimulante, com vistas a favorecer o desenvolvimento e a manifestação das diversas inteligências, além de promover a interação entre os diferentes significados apreendidos e criados pelos estudantes.

A segunda dimensão discute os processos subjetivos envolvidos na relação e os significados atribuídos aos diferentes papéis exercidos pelos atores desta convivência. Os estudos que discutem essa dimensão são os de Bohn (2005); Reibnitz e Prado (2003); Reibnitz (2004) e Rios e Schraiber (2011).

Bohn (2005), em seu ensaio teórico, aponta que o contexto educativo é um dos espaços mais ricos de estudos, reflexões e investigação do relacionamento social e que a análise das identidades dos estudantes na sala de aula centra-se na qualidade da relação que estabelece com os docentes; destaca, ainda, que o desenvolvimento de relações

solidárias não dependem, apenas, dos fatores físicos organizacionais e epistemológicos, mas dos significados atribuídos pelos docentes acerca da situação educativa. Por último, afirma que o professor desenvolve um processo de estratificação social dentro da sala de aula numa ampla estrutura de relações materiais e sociais.

Reibnitz e Prado (2003) pontuam que a relação educativa é um espaço interseção, espaço das relações, de encontros e negociações entre docentes e discentes, que proporciona uma produção de aprendizagem em quatro mãos. Esse espaço favorece o ensino prático-reflexivo, segundo os autores, resgatando o potencial criativo e crítico do estudante e sua auto governabilidade. Destacam, também, a importância da consciência que o professor precisa desenvolver acerca dos significados subjetivos do processo educativo, das interferências existentes nesse processo e da relação deste com a sociedade.

Reibnitz (2004) aprofunda esta linha de pensamento ao afirmar que a relação educativa expressa as reações moleculares que ocorrem dentro dos processos micropolíticos e que se manifestam como jogo de forças, buscando a mudança como processo de resistência ou como força de processos instituintes e inovadores. Na análise da autora, que se utilizou de uma observação participante das aulas de 17 professores do curso de Enfermagem, houve uma alternância na relação ao longo do curso, através da qual a manifestação do jogo de forças no processo pedagógico se apresentou com mais intensidade no início e foi, gradativamente, abrindo espaços para a relação pedagógica.

Rios e Schraiber (2011), ao analisar 22 professores e oito grupos de 14 a 16 estudantes de uma escola médica em quatro meses de observação, discutiram acerca da cultura narcísica existente nas relações entre professores e estudantes de Medicina, em especial na área da Cirurgia, onde a representação é que não basta ser médico, precisa ser do alto escalão formal da instituição. A relação educativa é pautada em uma perspectiva hierárquica, formal e bem definida.

Outra representação percebida pelos autores é que o médico de verdade precisa ser inteligente, acertar todas, resolver tudo, salvar, curar e tem que ganhar a luta contra os males com o paciente. Esse distanciamento das relações existentes leva a uma coisificação das pessoas, das condições, na qual o 'eu' é valorizado e o 'outro' é visto na condição material, mas sem desejos e vontades, prevalecendo a subjetividade do eu. O ambiente universitário, na análise dos autores, é professor-dependente: o professor onipotente; o professor que cria vínculos e o professor que desqualifica, anula o aluno

como sujeito em sua relação. Não parece haver, nessa perspectiva, diretrizes pedagógicas criadas coletivamente para direcionar o trabalho docente.

A terceira dimensão a ser analisada nesta revisão é a da motivação na relação educativa. Os estudos aqui reportados para tal análise foram os de Reibnitz e Prado (2003); Jesus (2008); Carmo e Albanez (2016); e Morgado e Galzerano (2007).

No estudo de Reibnitz e Prado (2003), ao abordarem sobre a motivação para a aprendizagem, os autores destacam a importância que o docente possui na facilitação do processo e como criador de oportunidades e de experiências para a geração de aprendizagem, o que pode despertar no estudante a motivação para uma postura ativa, de autoria de seu próprio processo formativo, estimulando a criatividade do mesmo para o desenvolvimento de tal postura. A ênfase trazida pelos autores é voltada ao papel docente como impulso para a motivação, não destacando como a relação entre os sujeitos da ação educativa pode implicar no estímulo do estudante.

De maneira similar aos autores citados anteriormente, Jesus (2008) discute a motivação na perspectiva das ações docentes, destacando, em especial, as estratégias utilizadas pelos mesmos, pensando o impulso como um aspecto cognitivo, enfatizando alguns modelos teóricos como a Teoria Relacional, de Nuttin; a Teoria da Auto eficácia, de Bandura; a Teoria do *Locus* de Controlo, de Rotter; e a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci⁶. Apesar do estudo de Jesus (2008) discutir a perspectiva do relacionamento entre docentes e discentes, o mesmo trabalha numa associação de causa e efeito, ou seja, as estratégias adotadas pelos docentes e os efeitos gerados na motivação para aprendizagem do estudante, não dando especial atenção para fatores subjetivos que estão transversalizados nessa díade que é base da construção da aula.

Carmo e Albanez (2016) discutem a motivação para aprendizagem na educação superior ao desenvolverem um estudo com 106 estudantes da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Os autores utilizaram uma Escala de Motivação Acadêmica (EMA), questionário padronizado para caracterizar a auto percepção de estudantes universitários quanto à motivação para frequentar a universidade. Os resultados apontam que os estudantes destacam a competência da Faculdade para proporcionar uma carreira de sucesso, mas destacam que as práticas realizadas pelos docentes não proporcionam a motivação necessária para a aprendizagem. Tal estudo dimensiona a motivação como consequência das práticas

⁶ Para maiores detalhes acerca das teorias apresentadas, consultar artigo de Jesus (2008).

docentes, o que denota uma postura passiva e depositária do estudante, isentando tal sujeito da responsabilização por esse processo.

Morgado e Galzerano (2007), na perspectiva de estudo da motivação para aprendizagem na educação superior, desenvolveram um estudo reflexo, a partir da experiência com estudantes da área de Ciências Agrárias. No que concerne aos aspectos motivacionais, os autores salientam a preocupação dos docentes em motivar os estudantes no contexto de sala de aula, discutindo essa preocupação dentro de uma perspectiva afetiva e cognitiva ao falar sobre o clima de cumplicidade.

Os autores trazem a ideia de motivação para a aprendizagem enquanto reconhecimento dos estudantes de que o conhecimento adquirido irá satisfazer as necessidades atuais e futuras, ou seja, o conhecimento, para ser significativo, precisa ser prático e utilizável. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem não pode ser baseada no conteúdo em si, mas na aplicação do mesmo.

Pode-se perceber que a perspectiva de motivação apresentada pelos autores é desenvolvida em termos de importância do conteúdo para o estudante e a preocupação docente em torná-lo funcional, a fim de que o estudante se sinta motivado para aprender, o que denota, mais uma vez, uma relação de causa e efeito no cenário da relação educativa na sala de aula.

A dimensão que analisa os processos de comunicação e interação na relação educativa contempla os estudos de Stecanella (2018); Bohn (2005); e Patto (2013).

Stecanella (2018) faz uma reflexão acerca da coisificação da relação pedagógica ao discutir sobre a cultura da reclamação existente nos discursos dos docentes e discentes no cotidiano educativo. Nessa perspectiva, a autora aborda as diferentes queixas trazidas pelos docente e discentes.

Um dos aspectos trazidos por essas queixas está no hiato comunicativo existente entre os interesses e práticas das gerações que compartilham o mesmo espaço da sala de aula, a saber, o mundo adulto do qual o professor faz parte e o mundo juvenil no qual o estudante está inserido. Essa intergeracionalidade existente torna-se um palco para uma polarização devido às peculiaridades existentes em cada um dos universos que se misturam nessa relação. As forças existentes precisam convergir para uma relação facilitada e promotora de uma ação educativa que facilite o processo e os objetivos educacionais.

Essa reflexão apresentada pela autora é muito pertinente, especialmente ao transpormos tal cenário para a educação superior onde, ao mesmo tempo que há uma homogeneidade, pois a adultez é um universo comum entre todos os sujeitos da relação educativa, há também uma heterogeneidade, pois, as diferentes culturas geracionais estão imbricadas, o que fluidifica as interações e comunicações existentes entre os diferentes sujeitos que compartilham o espaço da sala de aula.

Bohn (2005) enfatiza, sobre a comunicação na relação educativa, o encontro face-a-face entre os sujeitos da ação educativa em uma perspectiva fenomenológica sobre um processo que envolve dois extremos: a de uma relação de consociados e uma relação de contemporâneos. Quando a relação é de consociados há um compartilhamento do “nós” no tempo e espaço; quando há um distanciamento, pode haver um anonimato, como se existisse uma lacuna relacional na relação subjetiva existente. Quanto maior o distanciamento do docente, mais este pode perder o diálogo na sala de aula, colocando o estudante no anonimato, abstraído nas rotinas do conteúdo escolar.

Tal reflexão enfatiza a subjetivação existente no espaço de relação da sala de aula e como esses aspectos subjetivos implicam nas ações dos sujeitos, porém, de forma unilateral, ou seja, docente para discente, não enfatizando que a constituição subjetiva da prática docente também é permeada pela constituição subjetiva dos estudantes e a motivação para aprendizagem destes também implica diretamente na assunção de papéis que o professor desenvolve na aula.

Patto (2013) faz uma reflexão acerca da relação educativa ao analisar o ensino à distância, trazendo algumas contribuições sobre os processos de comunicação e interação quando há a mediação do ambiente virtual de aprendizagem entre docentes e discentes. A autora enfatiza a importância da presença do professor no estabelecimento desse vínculo ao falar, também, da relação que este possui com a matéria escolhida para lecionar, pois desperta no estudante o desejo de ter a mesma relação com o saber trabalhado, cada um a seu estilo. Ou seja, o diálogo do estudante não é apenas com o professor, mas com o pensamento e a cultura que é corporificada nas práticas desenvolvidas pelo docente e esse diálogo não é possível sem a presença do professor. Patto (2013) traz a importância da interação, dada na presença e no encontro entre os atores, como fator fundante na construção do conhecimento. A centralidade da

discussão da autora é na interação, não nas implicações que os diferentes papéis trazem para a constituição subjetiva da sala de aula.

A dimensão que analisa as normas e contratos sociais existentes na relação educativa envolve os estudos de Bohn (2005); Pinto (2003); Rosa e Veit (2011); e Jesus (2008).

Bohn (2005), ao fazer uma reflexão acerca do sistema de normas sociais estabelecidas na sala de aula, afirma que esse sistema define os comportamentos que são considerados aceitáveis e desviantes na relação educativa e que variam de professor a professor. Além disso, aponta que quanto mais específicas e detalhadas são as regras estabelecidas pelos professores, maior a possibilidade de transgressão em que os alunos podem incorrer, em uma categorização que pode ser chamada de rebeldia.

A autora entende o estabelecimento de normas como a seleção de condutas aceitáveis que irão definir os comportamentos dos estudantes para que estes possam ser considerados “bons estudantes”. O estabelecimento das normas e contratos sociais trazidos pela autora vem de uma perspectiva unidirecional – é o professor que determina as normas que são transmitidas para os estudantes, que devem segui-las para receberem a qualidade de “bom”. Aqueles que não as seguem, são “maus” alunos, transgressores, rebeldes. Para cada docente, há regras e normas diferentes a serem seguidas.

Pinto (2003) faz um ensaio teórico para analisar o pacto pedagógico ou didático, discutindo os elementos trazidos nesse contrato e outros que estão latentes na ação educativa, mas que não emergem, ao serem estabelecidos os contratos. A autora apresenta algumas concepções de contrato: o contrato como um programa pedagógico, racional, em que o estudante recebe um conjunto de atividades para desenvolver, sendo o docente orientador e fiscalizador do trabalho; a concepção baseada nas ideias da psicanalista francesa Filoux, que implica o contrato social como um consentimento mútuo entre professores e estudantes acerca das regras estabelecidas na relação educativa - um contrato institucional, que estabelece os papéis a serem desempenhados pelos docentes e discentes - e um contrato pedagógico, que regula as trocas entre os sujeitos da relação educativa durante o período escolar e refere-se aos direitos e deveres destes. Ou seja, a função do contrato é gerir as relações existentes e, dessa forma, a autora reflete sobre a função deste contrato enquanto mantenedor da relação educativa.

Rosa e Veit (2011), ao desenvolverem um estudo sobre as interações sociais estabelecidas entre professores-estagiários e estudantes do ensino médio na disciplina de

Biologia, destacam como o estabelecimento de normas e regras na relação de jovens professores com estudantes implica na sua ação educativa. As autoras analisam que, quando as normas são estabelecidas pelo professor e estes observam o seguimento destas, o enquadramento da relação é forte; quando os princípios e regras são negociados, em forma de acordos, o enquadramento é fraco; e quando os professores são permissivos, não explicitando os princípios e as regras para a convivência, o enquadre relacional é fragilizado. Ou seja, quanto mais delimitadas são as normas sociais, maior o estabelecimento dos papéis de professores e estudantes que compõem a relação educativa.

Jesus (2008), ao discutir acerca das estratégias docentes para motivar o estudante para a disciplina na sala de aula, enfatiza a importância de os professores adotarem estratégias para proporcionar a disciplina dos estudantes. O autor afirma que é necessário que o corpo docente entre em um consenso para a definição de regras e normas para o estabelecimento de comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na sala de aula, para que não haja comportamentos permitidos para alguns professores e não-permitidos para outros.

Essas normas devem ser apresentadas para os estudantes no início das aulas, a fim de que haja melhor estabelecimento dos padrões de comportamento. A perspectiva de estabelecimento de normas e regras traz uma conotação verticalizada de relação: é o corpo docente quem dita os comportamentos aceitáveis e cria as regras que devem ser passadas para os estudantes, cabendo a eles seguirem tais normativas, descaracterizando-os da relação educativa.

Acerca da dimensão das práticas pedagógicas e das estratégias de ensino, os estudos Jesus (2008); e Carmo e Albanez (2016) trazem algumas considerações que serão explicitadas nesta revisão.

Jesus (2008), ao discutir as estratégias para motivar os estudantes para a aprendizagem, apresenta a ideia de influência que os professores exercem na motivação do estudante dentro de quatro fatores: o reconhecimento do estatuto do professor por parte dos estudantes; o reconhecimento do estudante acerca da capacidade de recompensação e punição que o professor possui; o reconhecimento por parte dos estudantes acerca da competência do professor nos conhecimentos a serem transmitidos; e o reconhecimento das qualidades pessoais e interpessoais, o que gera uma identificação pelo professor.

No que diz respeito à identificação, esta passa pela satisfação obtida na relação entre os sujeitos da ação pedagógica: enquanto o docente valoriza os aspectos cognitivos dos estudantes, estes valorizam os aspectos afetivos e relacionais dos docentes, o que implica que a motivação do estudante está diretamente relacionada com a identificação que possui com o professor e quando a aprendizagem do estudante não está dentro do que se espera pelo professor naquela escolaridade, muitos encontram-se desmotivados. Pode-se observar uma ênfase na relação educativa, porém em uma relação de causa e efeito, não havendo uma atenção para a complexidade existente nas relações docentes-discentes.

Carmo e Albanez (2016) também discutem a prática pedagógica e sua relação com a motivação na educação superior. Na pesquisa realizada, os autores trazem aspectos negativos apontados pelos estudantes acerca das práticas que os professores desenvolvem na sala de aula, em especial quanto à capacidade destes de manter os estudantes atentos à aula. Este dado denota, a partir de uma análise, que o estudante responsabiliza diretamente o docente pela sua aprendizagem, colocando-o como ator responsável pelo sucesso ou insucesso do desempenho do estudante, enfatizando apenas um lado da relação educativa e diligenciando, inclusive, por parte do estudante, certos deslocamentos quanto ao entendimento acerca da prática pedagógica: se o professor não adota estratégias que motivem o estudante, este não desenvolve a aprendizagem. O estudante exime-se da responsabilidade que possui na relação pedagógica.

A dimensão dos conflitos na relação professor-estudante envolve os estudos de Stecanela (2018); e Rios e Schraiber (2011). A primeira, já citada anteriormente, aborda acerca da cultura da reclamação existente na relação educativa dentro de duas perspectivas: uma microssociológica e uma macrossociológica: no aspecto micro, a queixa do professor acerca do que considera desinteresse e desmotivação do estudante quanto ao processo educativo, o que gera dificuldades no desenvolvimento das aulas, produzindo apatia e rebeldia por parte dos estudantes; no aspecto macro, a crítica da obrigatoriedade do estudante em frequentar a escola, além da dificuldade de trabalhar com a diversidade sociocultural que está presente na sala de aula, já que são estudantes oriundos de diversos segmentos culturais e que requer planejamentos que englobem tais especificidades, o que na prática docente não ocorre. A autora evidencia a relação educativa não apenas no contexto da sala de aula em si, mas todo o contexto sócio

histórico que envolve a aula e quanto tais dimensões (macro e micro) se inter-relacionam e proporcionam o espaço subjetivo que é a aula.

Rios e Schraiber (2011), também já citados anteriormente, destacam o aspecto da violência ocorrente na relação docente-discente. Na pesquisa sobre essa relação no curso de formação em Medicina, os autores evidenciam, a partir dos dados coletados, que há relações que são marcadas por certa agressividade e embate, que vai evidenciar o lugar de privilégio que o professor ocupa em relação ao estudante, assujeitando-o. Os autores enfatizam que, na visão dos estudantes, a hierarquia resvala na violência e no abuso do poder, deslocando os estudantes da posição de atores da relação inter-sujeitos para uma posição coisificada, minimizada no processo formativo. O estudo não aborda as implicações de tal relação na motivação para o estudante, talvez pelo fato da pesquisa se debruçar sobre a formação médica, a qual, independente das relações e dos aspectos envolvidos, o estudante se manterá até a conclusão, devido ao lugar social que a formação e a profissão médica ocupam.

Na dimensão da relação educativa em ambientes virtuais de aprendizagem, Patto (2013) e Silva (2016) fazem algumas reflexões pertinentes para esta revisão. A primeira enfatiza a imediaticidade da relação professor-estudante. O ambiente virtual não proporciona o acolhimento mútuo e o convívio entre os sujeitos da ação educativa. Não há a presença do desejo de saber do estudante, sem o qual não se constrói a prática docente, não proporcionando a intersubjetividade existente na relação educativa. Os programas de ensino à distância, na perspectiva da autora, põem em questionamento o aspecto relacional que envolve o processo de ensino aprendizagem.

Silva (2016) desenvolve sua análise a partir do estudo da relação pedagógica em programa de tutoria na metodologia *Problem Based Learning* (PBL) do curso de Medicina de um centro universitário privado do Distrito Federal. Neste estudo, as análises trazidas enfatizam o protagonismo do estudante na construção do conhecimento na interação e do professor na articulação entre a teoria e prática, ajustando as condições para o alcance dos objetivos da aprendizagem. Outro ponto apresentado é que, no grupo de tutoria, diferente da relação verticalizada comum da sala de aula tradicional na educação superior, esta é horizontalizada, apoiada no protagonismo do estudante e no papel de orientação e supervisão do docente.

Os artigos analisados nesta revisão evidenciam a importância que a relação educativa e os processos que a envolvem possuem no alcance dos objetivos

educacionais. Pode-se perceber o quanto tal relação é complexa e entrecortada por diversos fatores que compõem a sala de aula, desde os aspectos comportamentais constituintes da díade docente-discente, até a conjuntura social, política e econômica que envolve a educação superior e, conseqüentemente, a instituição universitária. Pode-se observar que os artigos aqui analisados discutem a relação educativa sob diferentes óticas, baseadas em diversas teorias, fazendo diversos recortes, centralizando tais discussões, ora na educação básica, ora na educação superior.

Além dos artigos, foram pesquisados, também, os anais da ANPEd, da 23ª reunião, ocorrido no ano de 2000, até a 38ª reunião, no ano de 2017, para analisar como a temática da relação educativa na sala de aula vem sendo foco de discussão no encontro nacional de pesquisadores da área de educação, dentro dos GT's de Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação. O quadro 2 apresenta os estudos selecionados para compor a discussão desta revisão.

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos publicados nos anais da ANPEd utilizados na revisão de literatura

Título	Autor(es)	Reunião ANPEd/ GT
Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno	TASSONI, E.C.M.	Nº 23 GT 20
Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula	SOUZA, E.C.L.L.	Nº 25 GT 20
A relação pedagógica e a construção da personalidade moral	DANI, L.S.C.	Nº 27 GT 20
As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores	TASSONI, E.C.M.	Nº 34 GT 20
A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as palavras	SILVA, A.F.L.; DIAS, J.R.A.; PACHECO, T.S.	Nº 35 GT 20

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2019.

Pode-se observar no quadro que todos os trabalhos encontrados foram apresentados no GT de Psicologia da Educação, evidenciando a preocupação desta área na análise e discussão das redes de relações estabelecidas entre professores e estudantes na sala de aula. Fica explícito, portanto, o entendimento de que, para além de determinados objetivos educacionais, a base para que estes sejam alcançados está correlacionada com as características e os modos de subjetivação dos sujeitos sociais componentes da aula.

De acordo com a análise feita, o trabalho de Tassoni (2000), sistematizado numa perspectiva de compreensão de aprendizagem Vigotskiana, discute como os fatores

afetivos se apresentam na relação entre professores e estudantes. A partir de tal compreensão, a autora salienta que é a partir da relação com o outro, pautada no vínculo afetivo que estudantes acessam o mundo simbólico. A autora destaca, também, que a figura do professor surge como um elemento importante na relação de ensino e aprendizagem, como mediador entre o discente e os instrumentos que serão internalizados e simbolizados por ela, ou seja, para aprender é importante a presença do sujeito que ensina e do sujeito que aprende e d'o vínculo existente entre ambos.

Souza (2002) procurou investigar os mecanismos objetivos e subjetivos constituídos por professores e alunos nas suas relações em sala de aula, mediando a discussão na relação de transferência existente entre os sujeitos e na constituição social dos mesmos. A autora desenvolveu um estudo utilizando, como coleta dos dados, da observação em sala de aula, entrevistas informais e análise de documentos. As considerações trazidas pela autora evidenciam a relação transferencial, através da qual o estudante representa, na professora, a figura materna/paterna de suas redes familiares de relação. Pôde-se observar, ainda, a identificação dos estudantes com as professoras através de comportamentos de imitação nas relações entre os colegas. A autora evidencia, nesse processo de objetivação e subjetivação, o cuidado em evitar os extremos da relação, onde se encontra de um lado o reducionismo pedagógico, que se detém nos conteúdos pedagógicos e, no outro extremo, o reducionismo psicologista, que reduz a relação ao campo dos afetos e da abstração.

Dani (2004) discute os elementos da relação educativa na construção da personalidade moral da criança, significando os conflitos socioemocionais e os sentimentos que emergem na relação professor-estudante. Essa discussão se baseou em um estudo de caso em uma turma de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, através de observações da turma, de entrevista semiestruturada com a orientadora educacional da escola e de entrevista estruturada com a professora da turma. A autora evidenciou a forma como os conflitos existentes na sala de aula geraram diferentes reações no grupo de estudantes e na professora. As brigas, ofensas, rejeição, exclusão, medo, etc., além dos sentimentos emergidos nesses momentos interligaram-se a outros elementos da relação educativa, que envolvem o conhecimento, as atividades, a disciplina e o tempo e espaço em que esta se constitui. Isso desemboca na forma como a criança percebe-se a si mesma no bojo desta relação.

Em outro trabalho, Tassoni (2011) procurou problematizar a influência da afetividade tanto nas interações em sala de aula quanto na aprendizagem dos estudantes, trazendo a perspectiva da afetividade como transversal em toda a atividade pedagógica do professor. A autora contou com observações em sala de aula, com registros em diário de campo e entrevistas com os sujeitos participantes de uma escola estadual de Campinas/SP. Os dados foram discutidos em três eixos, centralizados na relação do estudante com a escrita: as estratégias de ensino utilizadas pela professora, a forma de agir da professora e a relação com a leitura e escrita. Alguns aspectos da afetividade foram evidenciados pela autora, como os feedbacks dados pela professora, colegas e família; os elogios recebidos pelas produções feitas pelos estudantes; o reconhecimento e o valor da função social da escrita; as expectativas dos estudantes em relação ao futuro profissional em razão do domínio da leitura e da escrita.

Silva, Dias e Pacheco (2012) investigaram como são construídas as representações sociais existentes sobre a relação professor-estudante por parte de alunos de pedagogia ao longo de sua trajetória acadêmica. Essa investigação foi feita a partir de observação, análise de fotografias com cenas de professores com seus respectivos estudantes em sala de aula e questionário, contendo perguntas sobre a relação professor-estudante. Os resultados das autoras indicaram a percepção, por parte dos participantes da pesquisa de que há um vínculo entre a aprendizagem e a relação educativa mas, a forma de se relacionar está pautada na afetividade, ou seja, não é possível, na ótica dos estudantes, haver aprendizagem sem o fator afetivo.

Os trabalhos publicados nos anais da ANPEd selecionados centralizam algumas características da relação educativa, em especial a afetividade, como transversal para a composição desta relação. Porém, podemos perceber uma carência de estudos que se debrucem no estudo dessas características com estudantes universitários.

Além dos anais da ANPEd, as teses e dissertações foram analisadas a partir da investigação e seleção destas no BDTD. O quadro 3 apresenta os trabalhos que foram selecionados para esta revisão.

Quadro 3 - Síntese das teses e dissertações utilizadas na revisão de literatura

Título	Autor(es)	Ano de Publicação
A dimensão interativa na relação pedagógica em regime b-learning: perspectiva do curso de mestrado em tecnologia educativa na Universidade do Minho.	CONCEIÇÃO, S.C.	2011
A relação pedagógica na tutoria à distância: um estudo a partir do curso de pedagogia.	DOMENIQUELLI, A.M.T.	2010
O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o youtube e a (re)definição da relação pedagógica.	LOPES, A.H.R.G.P.	2014
Relação pedagógica: professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN.	COSTA, M.A.C.	2014

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2019.

A tese de Conceição (2011) discute a importância da dimensão interativa na relação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do *b-learning*, onde a autora desenvolveu uma pesquisa com estudantes do Mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois semestres, utilizando como instrumentos para a coleta de dados: dois questionários e três chats.

Os resultados apontam para quatro dimensões de interação que apareceram nessa ordem de importância: relacional, comunicativa, cognitiva e tecnológica, para o componente presencial; e relacional, comunicativa, tecnológica e cognitiva, para o componente online. Além disso, as características docentes, destacadas pelos estudantes, foram: afetividade, interação/interatividade, disponibilidade e domínio dos conteúdos (foram sinalizadas aqui as características mais pertinentes para esta revisão).

Nesse sentido, pode-se observar, pelas análises da autora, a importância que a relação pedagógica possui, mesmo nos ambientes virtuais de aprendizagem, apesar de nesse estudo não ter sido dimensionadas as características dos estudantes ou como essa relação implica na motivação para aprendizagem de tais sujeitos.

A dissertação de Domeniquelli (2011) trabalha com ensino à distância (EaD), ao investigar as implicações da relação educativa com a construção do conhecimento na tutoria à distância a partir da relação entre tutores e estudantes da Universidade Metodista de São Paulo. Os dados foram obtidos a partir de observações, questionários exploratórios e entrevistas de aprofundamento com 04 professoras tutoras e 10 estudantes do curso EaD de Pedagogia, além de leitura crítica de documentos e legislações educacionais.

A autora discute que, apesar das estudantes estarem distantes, elas não estão isoladas, tendo a possibilidade de participarem ativamente junto à tutoria, o que denota uma relação que se estabelece entre estas e as tutoras para a construção do conhecimento e a formação profissional. Essa relação, porém, é influenciada por outros fatores externos que podem afetar o desenvolvimento do trabalho na educação. Pode-se observar, a partir dessa análise, que a relação educativa se constrói dentro das especificidades que caracterizam a EaD; a pesquisa, porém, não discute as implicações desta relação para a motivação para a aprendizagem dos estudantes.

A dissertação de Lopes (2014) investigou a relação educativa permeada pelos novos espaços de expressão, como o *Youtube*, plataforma virtual de vídeos. Foram analisados 8 vídeos postados nessa plataforma por estudantes, que mostram as tensões vividas por estes e os professores no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa constatou que as relações se reconfiguram pela ascensão de tais espaços de expressão: dois vídeos mostram as tensões por conta do uso do aparelho celular; três vídeos mostram a violência simbólica de professores para os estudantes em momentos de descontrole na sala de aula; dois vídeos centralizados em agressões físicas por parte de ambos os lados da relação educativa e um vídeo que mostra um estudante corrigindo o professor em uma aula rotineira.

A possibilidade de as relações transporem o espaço físico da sala de aula, se estenderem para outros ambientes e serem armazenadas e registradas em espaços virtuais que possuem longo alcance de visibilidade, como o *Youtube*, levanta alguns questionamentos acerca dos papéis docentes e discentes no espaço de sala de aula e como a iminência do uso de tais tecnologias em qualquer momento ressignifica as redes subjetivas que compõe o espaço-tempo da sala de aula.

Costa (2014) desenvolveu uma pesquisa que analisa como ocorre a relação pedagógica estabelecida entre três professoras intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e um discente surdo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

A pesquisa, (auto)biográfica, desenvolve-se a partir das narrativas dos sujeitos e de suas experiências no cotidiano da sala de aula. Em linhas gerais, a autora discute a relação entre essa tríade educativa por cinco dimensões: espacial, temporal, comunicacional, interpessoal e cognitiva. Todos esses aspectos foram apontados pelas docentes, pela intérprete de LIBRAS e pelo estudante.

A dimensão comunicacional apontou-se de forma menos presente, sendo superada pela presença da intérprete enquanto facilitadora da comunicação e, conseqüentemente, da interação entre o estudante e as professoras, sendo a figura de mediação da relação educativa. Esse fato possibilitou que as outras dimensões fossem facilitadas, em especial a dimensão cognitiva, que foi melhor desenvolvida devido a essa colaboração comunicacional. Para que o ambiente de sala de aula seja possível para todos os sujeitos é importante que processos mediacionais sejam assegurados, a fim de que os diferentes perfis de estudantes possam ter acesso ao processo de construção do conhecimento.

A partir dessa apresentação do que contam os outros contos, podemos perceber a importância e o lugar de destaque que a relação educativa tem ocupado no cenário da pesquisa em educação, transversalizada por diversos processos, em um espaço de tamanha complexidade como a sala de aula: espaço carregado de significados, de modos de subjetivação; espaço microssociológico que reproduz e ensaia os modos de ser e existir, proporcionando modificações no espaço macrossociológico: as redes complexas de relações da sociedade.

1.4 O que pretendemos aqui?

Após esse breve passeio em outros contos, chegamos aqui, onde queremos apresentar a você, leitor, qual o objeto deste conto. A partir da análise do contexto em que vive a universidade e da análise de trabalhos produzidos aos quais nos referimos anteriormente, construímos o seguinte **problema de pesquisa**, que irá direcionar todo o desenrolar desta narrativa dissertativa: Como a relação educativa entre docentes e discentes implica na motivação para aprendizagem de estudantes universitários? pretendemos que tal questão de pesquisa guie o desenrolar da trama que envolve o ambiente da sala de aula universitária, ouvindo os discursos dos personagens que fazem parte deste conto: o professor universitário e o estudante, a fim de perceber como as ações de um implicam nas ações do outro e vice-versa. Como esse ambiente – a aula universitária –, marcado por diversas modificações decorrentes de todo o processo que está associado à educação superior, promove a aprendizagem e a formação de sujeitos que terão uma carreira profissional e serão chamados a se portarem na sociedade de

forma crítica, ética, solidária, inclusiva e como agentes modificadores da realidade injusta e excludente em que nos encontramos na atualidade?

A partir dos nossos questionamentos, apresentamos a você, leitor, os objetivos que orientaram o conto que aqui se desenrolará, dentro do cenário da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Queremos que você sinta o terreno em que estará pisando logo em breve e que acompanhe como as tramas se desenvolverão. Assim, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Compreender as implicações da relação educativa na motivação para a aprendizagem de estudantes de cursos de Licenciatura da Área de Exatas da UEFS (Licenciatura em Matemática, Física e Química).

De forma específica, pretendemos com esse conto dissertativo:

- a) Examinar, nas representações de estudantes e professores dos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química, os sentidos atribuídos à motivação para a aprendizagem;
- b) Analisar os papéis docentes e discentes na relação educativa;
- c) Analisar os processos e as práticas envolvidas na relação educativa, tanto no ambiente da sala de aula quanto no ambiente externo.

Destaco aqui, e mais uma vez peço a licença do leitor para fazer uso da primeira pessoa do singular, e apresentar o porquê da importância deste conto e o que ele traz de relevante para tal contexto. Este estudo que se desenrolará é relevante para mim, enquanto docente, pois me possibilitará compreender com maior propriedade como se dá a relação entre docentes e discentes dentro de um espaço subjetivo como a aula universitária e de que forma essas relações implicam na motivação de estudantes, com o intuito de que a minha atuação no espaço pedagógico, na sala de aula, seja consciente, crítica, formativa e mediadora entre os estudantes e a aprendizagem, fortalecendo a minha identidade enquanto docente universitário.

Mas, para além de mim, docente que fala a você, este estudo é de relevância para a pedagogia universitária, pela probabilidade de levar outros docentes à reflexão acerca da importância da construção de uma relação pedagógica promotora da transformação da realidade, apesar do contexto de precarização do trabalho em que vivem; de ameaças à sua integridade moral e psicológica; do perfil dos novos estudantes que adentram a

universidade, exigindo desse profissional uma série de saberes a fim de criar um clima motivacional na sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos curriculares numa perspectiva humanística e transformadora.

E em um contexto macro, este estudo traz contribuições para o campo da educação superior, ao adentrar nos espaços da universidade pública e destrinchar as diferentes representações existentes acerca da motivação para aprendizagem, das didáticas e do aprofundamento das implicações subjetivas que permeiam a aula universitária e a relação educativa que se constrói nesse espaço microssociológico, ampliando os conhecimentos existentes dentro de tal área de conhecimento.

Agora, compreendendo que o terreno foi fertilizado, que nosso leitor está situado em relação ao tipo de conto que será contado por nós, queremos lembrá-lo que, afinal, “a história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou mesmo ser insignificante, mas sempre será uma trama, da qual parcialmente escrevemos o roteiro” (CORSO; CORSO, 2006, p. 21).

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS DO HERÓI: O PERCURSO METODOLÓGICO



Quando chegou o outono, as folhas da floresta ficaram amarelas e castanhas. O vento as empurrava fazendo-as rodopiar. O céu parecia frio e as nuvens baixas estavam carregadas de neve e granizo. Empoleirado na cerca, o corvo gritava: 'crá, crá!', e tremia de frio. Dava arrepios só de pensar nisso. Coitado do pobre patinho!

(ANDERSEN, 2017, p. 164).

Em todo conto de fadas, o protagonista tem um desafio a enfrentar. O nosso Patinho Feio se depara com a hostilidade do mundo até conseguir encontrar ali o seu lugar. A Branca de Neve precisa proteger-se das perseguições da rainha má, emaranhando-se na floresta encantada. João e Maria se deparam com o desafio de sobreviver à fome e ao abandono de seus pais na floresta. João, do conto “João e o Pé de Feijão”, tem o desafio de enfrentar o gigante e garantir a sobrevivência de sua família (ANDERSEN, 1978; GRIMM, 1989). Os percursos dos heróis – adotando esse termo a partir das ideias de Campbell (2007, p. 27) – são marcados por grandes enfrentamentos para que o final feliz possa chegar. Tarefas a serem desempenhadas, lições a serem aprendidas, desafios a serem superados.

Toda jornada que o herói de um conto passa começa pela saída da zona de conforto, movido por uma curiosidade, vontade, insatisfação ou necessidade que coloca esse personagem em um percurso cheio de empecilhos que modificam completamente a sua vida.

Nos contos de fadas, algum tipo de maltrato precede a partida do lar: a vida do herói corre perigo, ele é mal-amado, mal compreendido. É preciso que suas conquistas, em outros reinos ou na floresta, sirvam para mostrar às pessoas que o viram crescer, e que apostavam tão pouco nele, o seu grande valor. Quando ele volta para a família, o faz cheio de tesouros e glória. Muitas vezes, nem volta: vai viver sua realeza num mundo por ele conquistado através dos dons que em casa ninguém soube apreciar (CORSO; CORSO, 2006, p. 38).

É assim que o Patinho Feio se percebe como um belo cisne, a Branca de Neve desperta pronta para o amor e assumir o reino, João e Maria voltam amadurecidos e sem se preocupar com a fome. Os desafios enfrentados pelos heróis são verdadeiros trampolins para o crescimento e amadurecimento desses sujeitos e servem para que a trama faça sentido, para que o final feliz possa tornar-se realidade. Ou seja, “o herói, por conseguinte, é o homem ou a mulher que conseguiu vencer as suas limitações históricas, pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas” (CAMPBELL, 2007, p. 15).

Da mesma forma, neste conto dissertativo que está sendo apresentado a vocês, alguns desafios são colocados para que a trama seja desenvolvida e o final possa ser alcançado, em benefício do crescimento/transformação do herói. Tais desafios modificam completamente os rumos que o conto desenrolará, descortinando as tramas

entre os personagens e as resoluções de seus dilemas e conflitos. Aqui, neste conto, assim como o herói Hércules que enfrentou doze trabalhos para concluir a sua jornada, nós teremos sete desafios para enfrentar neste percurso metodológico e apontar os caminhos que nos ajudaram na produção de dados que dizem respeito às relações existentes entre professores e estudantes universitários e as suas implicações na motivação dos estudantes para a aprendizagem.

2.1 1º Desafio: O paradigma epistemológico

O primeiro desafio que enfrentamos neste capítulo é o de situar o nosso conto dissertativo dentro de um paradigma epistemológico que irá dar uma direção aos rumos da pesquisa. Começaremos, então, conceituando o termo paradigma. Não podemos falar dele sem abordar quem primeiro cunhou essa expressão na ciência, Thomas Kuhn (1922-1996).

De acordo com Kuhn (1998), um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. Este possui duas características fundamentais:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KHUN, 1988, p. 30).

Podemos observar, nessa definição que, para um paradigma se constituir, precisa ser aceito e compartilhado por uma comunidade científica, rejeitando outras formas anteriores de fazer ciência, além de proporcionar a resolução e respostas para os grandes questionamentos acerca do funcionamento do mundo e do universo. Silva Neto (2011, p. 348) complementa, ao conceituar um paradigma como “uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e seus objetos”.

Trata-se, portanto, das diferentes formas de conhecimento construídas a partir do desenvolvimento de teorias que são comprovadas empiricamente, submetidas a uma série de procedimentos determinados metodologicamente. O fator que diferencia essas formas de conhecimento, dando-lhes status de paradigma é o compartilhamento e a

aceitação dentro de uma comunidade que, no caso, é a comunidade científica. Enquanto um paradigma é aceito por uma comunidade, é capaz de apresentar respostas e soluções para os problemas da realidade. Porém, na perspectiva de Kuhn, quando um paradigma passa a não dar conta da realidade vigente, gerando sentimentos de desconfiança e insegurança, ele passa pela transição para um outro paradigma que possa estar mais apto a atender as demandas socioculturais, históricas do *Zeitgeist* (palavra alemã, que significa o espírito da época).

Essa transição paradigmática, de acordo com Kuhn (1998, p. 145) proporciona uma reconstrução da ciência, a partir de princípios novos que são apresentados e/ou ressignificados, alterando as generalizações teóricas existentes de forma elementar, além de suas aplicações metodológicas. Dessa forma, “quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções” (KUHN, 1998, p. 145).

Morin (2000), ao abordar a ideia de paradigma, tem uma visão diferenciada da perspectiva de Kuhn. Para este autor:

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceitualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (MORIN, 2000, p. 25).

Sendo assim, o paradigma é considerado dominante quando seus conceitos e suas operações lógicas são direcionadoras de toda a produção cultural e de conhecimento, levando a uma dimensão determinista e atribuindo validade positiva apenas àquilo que se constrói dentro de suas premissas, formando a linha de pensamento de todo um sistema social. De fato, um paradigma, ao possuir essa dimensão, desempenha um papel subterrâneo, arraigado e soberano em qualquer pressuposto teórico e ideológico, determinando inconscientemente as mentalidades dos sujeitos, controlando-os, sendo assim, supraconsciente (MORIN, 2000).

A partir das ideias de paradigma, Sousa Santos (2017) aborda a ideia de transição paradigmática do modelo cartesiano-newtoniano para um modelo emergente, que vem surgindo a partir das limitações e dificuldades que o paradigma dominante tem encontrado em sua tentativa de apresentar respostas aos problemas da realidade. Por muitos séculos o paradigma cartesiano-newtoniano predominou na ciência, legitimando-

a e negando a validade de outras fontes de conhecimento, como o senso comum e as humanidades. De acordo com o autor:

Pode falar-se de um modelo global (isto é, ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades (SOUSA SANTOS, 2017).

Dessa forma, para proteger-se do poder e influência das outras formas de obtenção de conhecimento da realidade, a ciência constrói um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que a legitimam enquanto conhecimento real e verdadeiro, negando aquelas que não se pautam em seus postulados. Para corroborar e se fortalecer, a ciência parte do princípio cartesiano da dúvida de tudo que existe, o que leva a uma construção racional da experiência, excluindo a dimensão subjetiva das vivências dos fenômenos. Ou seja, aquilo que não pode ser racionalizado, o que Sousa Santos (2017) vai chamar de “conhecimento vulgar”, é ilusório e não pode ser validado.

Arruda (2003, p. 09), abordando acerca da tentativa de legitimidade científica, afirma que “assim, eles ditaram à pesquisa normas e dogmas para não arriscar-se, para não escapar aos eixos do aceitável”. Ou seja, para a manutenção do controle e dominação dos fenômenos, quer naturais, quer sociais, quer da vida humana, a ciência se cobre de verdades universais e ideologias, o conhecimento é quantificado, a complexidade das coisas é reduzida nas menores partes possíveis, divididas e classificadas.

O paradigma cartesiano-newtoniano, todavia, revelou as suas fragilidades e as dos pressupostos que o fundamentam. Aliado a isso, outras dimensões da sociedade, os movimentos de reorganização social, a luta de classes, o resgate da dimensão subjetiva do sujeito e da experiência imediata levaram à emergência de um novo paradigma que, segundo Vitkowski (2004), se caracteriza por uma diversidade e riqueza epistemológica que formarão as bases das novas investigações científicas, quer nas ciências naturais, quer nas ciências sociais e humanas. Vemos então que:

A importância desta teoria está na concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade; a criatividade e o acidente (SOUSA SANTOS, 2017, p. 70-71).

Tal paradigma emergente, como afirma o autor, ressignifica não só a forma de enxergar a ciência, mas também os modos de perceber o fenômeno social e a realidade, aproximando-se dela e valorizando outras formas de conhecimento, aquelas presentes nas diferentes culturas e fontes do saber - o conhecimento do senso comum. É no resgate dessa dimensão que surge a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, que rompe com a ciência tal como ela se construiu até recentemente, para retornar a um outro senso comum, que valoriza o saber das pessoas da rua (trataremos da discussão teórica no capítulo seguinte). Nesse sentido, Arruda (2003) afirma que a matéria-prima com a qual a TRS trabalha é constituída e se constitui pelo saber ingênuo, popular, que aciona os modos de perceber a cultura da qual os sujeitos emergem, possibilitando as comunicações.

A partir do paradigma chamado emergente ou da complexidade, a pesquisa possui uma dimensão não só de compreensão do fenômeno, mas como uma prática social, que pensa sobre as consequências, estabelece relações no seu processo de construção com o objeto que se pesquisa, com o próprio pesquisador, para quem a pesquisa se destina. Nesse contexto, a preocupação não se concentra apenas nos resultados da pesquisa, mas nas consequências desses resultados para a vida dos sujeitos.

É nesse lugar epistemológico de transição, desconstrução, complexificação, tal como o é o objeto, de resgate e ressignificação do senso comum que, nesta pesquisa, lançamos as suas bases epistemológicas assentando-a na Teoria das Representações Sociais (TRS) enquanto perspectiva teórica, epistemológica e, por que não dizer, metodológica, já que é nas redes comunicativas e de relações entre docentes universitários e discentes, ensino e aprendizagem na educação superior que construímos este conto dissertativo, considerando que o público não é composto por estudiosos ou especialistas no objeto em questão e que, assim, as representações são trazidas a partir daquilo que eles construíram nas suas conversações no cotidiano da sala de aula.

É a partir dos discursos e das representações de relação educativa e motivação para a aprendizagem constituídas pelos sujeitos da ação educativa que nos apropriamos da compreensão deste objeto e questionamos de que forma este estudo pode proporcionar reflexões acerca do lugar no qual a universidade se encontra no cenário da educação superior.

Este conto dissertativo se coloca na posição contra-hegemônica (numa perspectiva gramsciana) do paradigma cartesiano-newtoniano de ciência, que dualiza o sujeito e o retira de sua dimensão subjetiva, aproximando a ciência da vida cotidiana, na qual as relações se estabelecem e os significados se constroem, opondo-se a uma hegemonia capitalista/dominante de ciência. Acreditamos que, aqui, finalizamos o primeiro desafio de situar o nosso leitor na estrutura epistemológica que alicerça nossa pesquisa. Mas, estamos apenas começando, e passaremos, a seguir, para o nosso segundo desafio.

2.2 2º Desafio: Delimitar o trajeto da pesquisa

Para seguirmos em uma jornada, é fundamental, com vistas a garantir que o herói chegue ao seu final com sucesso, a escolha de qual trajeto ele irá utilizar para seguir a sua caminhada. Um personagem, quando resolve ir em uma jornada, precisa saber por onde irá passar, que território é este que está percorrendo, quais os possíveis obstáculos, problemas... É como olhar em um mapa, analisar todas as possibilidades de caminhos, e escolher o que melhor irá levá-lo à conclusão de seu desafio. Qual o ponto de partida? Qual caminho seguir? Para que destino tal caminho escolhido o levará? São muitas opções de trilhas, percursos, andanças e, quando não há a escolha de qual caminho seguir, a jornada se torna longa, cansativa e, talvez, até impossível de ser percorrida. A depender do caminho escolhido, o final da jornada pode ser diferente. Vamos pensar nisto a partir do conto da Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault (1989).

A garota Chapeuzinho, ao receber a incumbência da sua mãe de levar bolos e manteiga para a vovó que estava doente, tinha dois caminhos à sua frente: o rápido, porém sem beleza e atrativos e um caminho mais longo, porém com uma paisagem linda, com árvores esverdeadas, flores que exalavam aromas maravilhosos e enfeitadas com as mais belas borboletas, pássaros que entoavam as mais suaves melodias, e, inocente à malícia do Lobo (que queria chegar mais rápido que ela e garantir a sua refeição), seguiu pelo logradouro mais longo, o que o deixou na vantagem de chegar primeiro à casa da vovó e o restante do conto nós sabemos... Bom, não queremos ser inocentes como a Chapeuzinho na escolha do caminho e, para não nos iludirmos e nos

entretermos com as distrações dos percursos, deixaremos claro, qual trajeto nosso herói seguirá, quais curvas, contornos e linhas a nossa pesquisa seguirá.

Nosso conto dissertativo, também necessitou de um trajeto, ou seja, de um método, compreendido como caminho percorrido após a nossa trajetória investigativa e, como concebem Ghedin e Franco (2008, p. 27) “o método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar”. Como esta pesquisa é de natureza educacional, ela tem um cunho teórico-prático, pois o seu foco é a sala de aula universitária. Trata-se de uma abordagem dos objetos e da realidade (GUEDIN e FRANCO, 2008).

Diante do exposto, destacamos a existência de três abordagens para se alcançar o centro do objeto como um todo, sendo estas as abordagens quantitativa, qualitativa e quali-quantitativa e, a partir da borda, “olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade” (GUEDIN e FRANCO, 2008, p. 28).

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, pois leva em consideração as relações, representações, histórias, crenças e opiniões produzidas através das interpretações feitas pelos seres humanos a partir das suas vivências, construções materiais e subjetivas, sentimentos e formas de pensar. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa evita o uso de números e da estatística enquanto método de análise, utilizando-se do campo interpretativo das realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23; MINAYO, 2006, p. 57). Esse campo de compreensão do fenômeno acontece, como afirma Franco (1988), a partir das:

Diferentes interpretações, que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem de uma mesma situação, é o que permite recuperar a dinâmica da situação estudada. Dinâmica que se expressa no processo vivenciado pelos envolvidos e no relato das representações e interpretações dos informantes. Representações e interpretações que, por sua vez, serão reinterpretadas e reelaboradas pelo pesquisador e, posteriormente, pelo leitor (FRANCO, 1988, p. 79).

Na abordagem qualitativa, a dimensão da compreensão do fenômeno a partir das leis que o regem perde espaço para a dimensão da compreensão das relações significativas existentes entre os diferentes fenômenos envolvidos na realidade, e como elas são interpretadas, representadas e subjetivadas, valorizando, assim, outra dimensão: a dialógica.

Valorizar os discursos que os diferentes sujeitos trazem e as representações que os mesmos atribuem ao fenômeno social faz uma reaproximação entre o sujeito

cognoscente e o objeto que está sendo pesquisado, pois, na afirmativa de Franco (1988), essa reaproximação se dá a partir da relação do pesquisador com sua pesquisa, no qual o sujeito não pode ser concebido como um ser que precisa controlar a sua subjetividade e estar fora de si enquanto pessoa, para poder produzir uma série de conhecimentos que, em tese, teriam condições de explicar o funcionamento do mundo sem a marca existencial daquele que o pesquisa. Na perspectiva de Moraes e Valente (2008, p. 55), a orientação “depende dos sujeitos implicados, do sujeito pesquisador, pois ambos, sujeito e objeto, constituem um sistema observante”.

Sendo assim, o presente conto dissertativo utiliza-se dos trajetos que a pesquisa qualitativa pode oferecer. Optamos por esta orientação, por concebermos o objeto de pesquisa, a partir das relações subjetivas que os sujeitos possuem com o que está sendo pesquisado, ou seja, as representações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa que são utilizadas como fonte de compreensão do fenômeno estudado. Certos de que concluímos mais um desafio e traçamos nossa rota de pesquisa, vamos agora para o próximo desafio: explorar o território de nossa pesquisa.

2.3 3º Desafio: Explorar os territórios da UEFS

Todo conto se desenrola em um cenário, um ambiente composto por todos os elementos que fazem parte das tramas em que os sujeitos estão envolvidos. Na maior parte dos contos tradicionais infantis, as histórias se dão no território da floresta ou perpassa por uma. É nesse lugar que ocorre a missão do personagem de sair para o mundo, para provar algum valor, encontrar o seu lugar ou sobreviver aos seus perigos, trazendo, ao final, um tesouro ou um bem precioso.

O que interessa é que se repete a situação em que o personagem passa por algum tipo de expulsão, fuga, ou partida do lar, a partir do qual empreenderá a verdadeira aventura, que se desenrola do lado de fora de casa, na floresta ou através dela (CORSO; CORSO, 2006, p. 37).

É no espaço/cenário em que se dá a maior parte das aventuras do(s) personagem(ns) e é nesse lugar onde ocorrem as maiores experiências que, muitas vezes, ficarão marcadas na vida dele(s). Foi através da floresta que o Patinho Feio pôde crescer e se transformar no mais belo cisne, passando por situações que o marcaram e o fizeram vivenciar as experiências que construíram a sua identidade, a partir das relações

que estabeleceu com os marrecos, o gato, a galinha, o fazendeiro. Sem o espaço e os elementos que o constituem, não há trama.

O cenário no qual este conto se desenrola é o da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que fica localizada no município de Feira de Santana/BA, território conhecido como “Portal do Sertão” e também conhecido como a “Princesa do Sertão”, por estar no limiar que divide o recôncavo com o semiárido baiano. O município é considerado o segundo maior do Estado, com uma população estimada em 609.913 mil habitantes (IBGE, 2010). Tem predominância da vegetação denominada caatinga e possui um clima úmido e semiárido. O município, também, é entrecortado pelas principais rodovias do país (BR-116 e BR-101), além da BR-324, que cruza o Estado de Leste a Oeste, o que o torna o maior entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, sendo lugar de fluxos populacionais de diversas regiões do Brasil, tanto de forma transitória quanto de forma migratória. Esse aspecto torna Feira de Santana um centro de atração de pessoas oriundas de diversos lugares do interior do Estado e de outros Estados do país.

É neste espaço diverso e multicultural que surge a UEFS, como resultado de uma proposta de interiorização da educação superior, que antes se limitava à capital Salvador. Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004, a UEFS vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no Centro-Norte baiano, território que integra o semiárido. O alcance da UEFS é disseminado para cerca de 150 municípios baianos, em cumprimento do seu objetivo social que é preparar cidadãos que venham a exercer tanto liderança profissional e intelectual no campo das atividades a que se propõem, quanto a terem responsabilidade social no sentido de serem capazes de desempenhar propositivamente o seu papel na definição dos destinos da sociedade baiana e brasileira (UEFS, s/a).

A UEFS oferta atualmente 28 cursos de graduação permanente, sendo 14 cursos de bacharelado, 11 cursos de licenciatura e 03 cursos com dupla modalidade (licenciatura e bacharelado). Os 28 cursos estão distribuídos em quatro áreas de conhecimento: tecnologia e ciências exatas; ciências humanas e filosofia; letras e arte; e ciências naturais e da saúde. Ainda em relação à oferta das graduações, são 25 cursos com processo seletivo e entrada semestrais e 03 cursos com vagas anuais. São ofertadas 1.006 vagas no primeiro semestre e 920 vagas para o segundo semestre, totalizando

1.926 vagas por ano. Até o vestibular de 2018.2, o formato de ingresso se dava por Processo Seletivo (ProSel), organizado por empresas terceirizadas.

A partir do ano de 2019, a UEFS aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), programa de ingresso em instituições públicas promovido pelo governo federal. A escolha da UEFS enquanto *locus* de pesquisa se deu devido à nossa inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade. Vale acrescentar que esta pesquisa faz parte da pesquisa intitulada: *RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE*, financiada pelo CNPq, que tem dentre os seus objetivos, “d) Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores.” (PROJETO, 2018). Tal vinculação tem sido considerada muito importante na avaliação externa do Programa de Pós-Graduação em Educação, *locus* do Mestrado ao qual nos inserimos.

Além das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Extensão (PROEX), a UEFS conta com uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), que foi criada pela Resolução CONSAD nº 065/2013, instalada em 24 de outubro de 2014 e tem como objetivo propor, planejar e acompanhar as Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da UEFS, visando o atendimento da comunidade universitária, com especial atenção àqueles em situação de vulnerabilidade e exclusão social, através de programas de Assistência Estudantil que visam ampliar as condições para permanência, prioritariamente, para esses estudantes, além de integrantes de comunidades historicamente excluídas da educação superior, com vistas a contribuir para a promoção social pela educação. Além disso, a PROPAAE planeja, implementa, coordena e consolida ações de apoio a todo corpo discente e às entidades estudantis (UEFS, s/a).

Dos 28 cursos, o presente conto dissertativo passará pelas 03 licenciaturas da Área de exatas, a saber: Física, Matemática e Química. A escolha por tais cursos se deu a partir de pesquisas realizadas em sites de buscas, em que foi percebida a atenção de alguns pesquisadores aos níveis de evasão de estudantes dessas áreas (MACEDO, 2012; ARRUDA, *et. al.*, 2006; MELO, 2018; CHAVES, 2016). Essa preocupação direciona-se, na maior parte dos estudos, a uma discrepância na quantidade de ingressos e egressos desses cursos, uma vez que as taxas de desistência dos estudantes, além dos índices de repetências nas disciplinas serem razoavelmente altos.

Esses dados trazidos pelos estudos, além da inquietação do próprio pesquisador a partir de suas experiências e vivências com as disciplinas da área das ciências exatas, despertou a curiosidade para entender o funcionamento da aula, o que levou ao objeto de pesquisa deste conto dissertativo. Essas variáveis motivaram a nossa investigação na compreensão do funcionamento da relação educativa na sala de aula dessas áreas de conhecimento

Apresentamos a você, leitor, o território onde o nosso conto se desenrolará, espaço vasto e diverso, de disputas de poder, de interações docentes e discentes frutíferas e conflituosas. Espaços onde os personagens se caracterizam por sua heterogeneidade cultural, das camadas mais elitizadas às camadas mais populares e oriundas de comunidades excluídas historicamente, tornando o território universitário múltiplo e proporcionador de intensas relações entre os diferentes sujeitos, que serão apresentados a vocês no nosso próximo desafio.

2.4 4º Desafio: Os encontros com os personagens do conto

Todo conto se constrói a partir de um ou mais personagens que passam por algumas situações, partem de algum lugar, enfrentam desafios e, ao final, encontram a pessoa amada, alcançam riquezas e poder e vivem felizes para sempre. No conto “O Patinho Feio” (ANDERSEN, 1978) encontramos um personagem que, desde o nascimento, sofre a rejeição da família e após tanta hostilidade precisa fugir e encarar o mundo para se encontrar em algum lugar. O patinho não tem nome, só sabemos que ele é feio, atributo que, segundo Corso e Corso (2006) pode ser usado para referir-se a tudo o que não se encaixa numa suposta normalidade, algo que está fora dos padrões. Só sabemos que o Patinho não atendia às expectativas da família, de “sua” comunidade. Ele precisou sair, após tanta rejeição.

Na história, não há um vilão específico, apenas o ambiente que tem as suas hostilidades, pois o Patinho sofre de fome e frio. Quem vai assumir o papel de mau são as aves que o discriminam, o gato e a galinha que o hostilizam por ele não se encaixar nas características identitárias daquele grupo sociocultural e nas representações de sujeito construídas por eles. Estão longe de serem os vilões clássicos, como bruxas e ogros, mas todas as “vilanias” sofridas pelo Patinho faz parte de sua caminhada. Talvez, a maior vilania seja o sentimento de rejeição, que o impulsionou a partir dos lugares em

que estava. As dificuldades externas auxiliam nas decisões de quando ele deve partir, mas o que o move é o fato de não se sentir bem em determinado lugar (CORSO; CORSO, 2006). Assim, os personagens se constroem e constroem a história. E, aqui, iremos apresentar a você, leitor, quem são os nossos personagens e suas características.

Os personagens que fizeram parte de nosso conto são os estudantes e professores dos 03 cursos de licenciatura da Área de Exatas da UEFS, do segundo ao oitavo (ou nono) semestres. Fizeram parte desta pesquisa 12 sujeitos, sendo 06 estudantes e 06 professores, 02 de cada curso. A seleção dos estudantes foi feita de forma aleatória, a partir dos convites que foram realizados pelo pesquisador. Os estudantes do primeiro semestre foram excluídos da pesquisa, por estarem no processo de adaptação e conhecimento acerca do funcionamento da UEFS, formando seus pares em sala de aula e estabelecendo as modificações nas relações existentes com os docentes, tendo em vista que se diferencia das relações estabelecidas com os professores da educação básica (COULON, 2008).

Para critério de seleção e participação dos estudantes na pesquisa, consideramos importante ter interesse, tempo e preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estudantes menores de 18 anos, que precisariam da autorização de responsáveis para a participação na pesquisa foram excluídos. Para a preservação do anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram adotados nomes de personagens de contos de fadas clássicos, com o objetivo de aproximar o leitor do enredo. Mas, deixamos claro que os colaboradores da pesquisa não apresentam características dos personagens dos contos clássicos. Assim, qualquer tentativa de identificação, será inútil. Agora, leitores, vamos apresentar os nossos personagens estudantes: são eles:

Peter, estudante do oitavo semestre de Física, com idade compreendida entre 21 e 24 anos e residente em Feira de Santana, ingressou na UEFS em 2015.1. Relata possuir renda familiar de 01 salário mínimo. Tem auxílio para a permanência na Universidade, da Bolsa Programa da UEFS. Exerce atividade não-remunerada como voluntário em uma instituição. Coursou a educação básica na escola pública, apenas na cidade. Ele relata que, além dos horários de aula, passa cerca de 06 horas na UEFS. Considera o ambiente da sala de aula um ambiente quase sempre seguro e se sente tratado igualmente pelos colegas. Sobre suas atividades acadêmicas, diz preferir estudar sozinho e que não há um lugar fixo para o desenvolvimento de seus estudos; procura seguir uma rotina de estudos, estudando com antecedência para as aulas.

Pinnochio, também estudante de Física, do 6º semestre, idade compreendida entre 21 e 24 anos, residente em Feira de Santana, ingressou na UEFS em 2016.1 Possui renda familiar maior que 04 salários mínimos. Relata possuir ajuda de custo para manter-se na Universidade e não desenvolve nenhum tipo de atividade não-remunerada. Coursou a educação básica em escola privada, apenas na cidade. Relata permanecer na UEFS em torno de 03 horas diárias, além do horário de aula. Considera que o ambiente da sala é seguro às vezes e percebe ser tratado igualmente, de forma relativa, perante os colegas. Prefere estudar com os amigos e afirma que não há lugar fixo para desenvolver seus estudos, mas possui rotina diária de estudos e costuma estudar com antecedência para as aulas.

Ariel é estudante do 7º semestre do curso de Matemática, ingressando na universidade em 2014.2, com idade compreendida entre 21 e 24 anos e residente em Feira de Santana. Com renda familiar de 01 salário mínimo, mantém-se na UEFS através de Programas de bolsas da Universidade. Não exerce atividade remunerada ou não-remunerada, dedicando-se, integralmente ao curso. Coursou a educação básica apenas em escola pública, na cidade. Geralmente, permanece em torno de 03 horas diárias, além dos horários de aula na instituição. Considera o ambiente da sala de aula relativamente seguro, relatando já ter tido experiência de assédio moral. Em relação às atividades acadêmicas, prefere estudar sozinha ou com colegas de turma e informa que não há um lugar fixo para estudar. Segue uma rotina de estudos, preparando-se com antecedência para as aulas e procura fazer anotações durante as mesmas.

Robbin também é estudante do curso de Matemática, estando no 9º semestre do curso. Ingressou em 2014.2 na UEFS e possui idade entre 25 e 28 anos. Reside no Município de Conceição do Jacuípe e possui renda familiar de 03 salários mínimos. Utiliza de Bolsa Programa da UEFS para manter-se na Universidade e não exerce atividade não-remunerada, a exemplo de estágio ou outra atividade. Coursou a educação básica em escola privada, somente na cidade. Ele relata permanecer na universidade durante todo o dia, desenvolvendo outras atividades ou estudos nos horários extras às aulas. Considera que a sala de aula é um ambiente seguro. Prefere desenvolver seus estudos sozinho, tem um lugar fixo para estudar, mas não possui uma rotina diária nem semanal de estudos, embora parece estudar com antecedência para as aulas.

Lumière é um estudante do 9º semestre do curso de Química, tendo ingressado na UEFS no período de 2014.2. Possui idade entre 21 e 24 anos e é residente em Feira

de Santana. Possui renda familiar de mais de 04 salários mínimos. Mantém-se na Universidade com atividade remunerada, possuindo vínculo empregatício como docente da educação básica, além de realizar atividades de monitoria na UEFS. Coursou a educação básica em escola privada, apenas na cidade. Excetuando o período em que exerce a atividade remunerada, passa parte do tempo na própria Universidade, além dos horários de aula. Ele considera o ambiente da sala de aula seguro, apesar de não se sentir sendo tratado igualmente entre os colegas. Prefere estudar sozinho. Utiliza um lugar fixo para desenvolver seus estudos, possuindo uma rotina para tal. Não consegue estudar com antecedência para as aulas por falta de tempo, mas procura fazer as anotações durante as aulas.

Bela também é estudante de química, do 8º semestre. Ingressou na UEFS em 2015.1, possui idade entre 21 e 24 anos, reside em Feira de Santanae possui renda familiar menor que um salário mínimo. Mantém-se na Universidade com Bolsas de permanência, e não exerce atividade não-remunerada. Coursou a educação básica apenas em escola pública, sendo parte das escolas situadas na zona rural e a outra parte na cidade. Além dos horários de aula, ela permanece pouco na UEFS, em torno de uma hora diária. Considera o ambiente da sala de aula seguro e sente-se tratada igualmente perante os colegas. Relata já ter passado por experiências de assédio moral e preconceito por conta de sua idade. Prefere estudar sozinha, possuindo lugar fixo para estudar e com uma rotina de estudos. Procura estudar para as aulas com antecedência e faz anotações durante as aulas.

Além dos estudantes, 06 professores da área de exatas, sendo 02 de cada curso de licenciatura, também foram sujeitos da pesquisa. Eles foram convidados a participar da pesquisa a partir de convites realizados via e-mail, além de indicações dadas pelos estudantes que fizeram parte desta pesquisa. Passaremos, então, a apresentar aos leitores os professores que fizeram parte deste conto.

Merlin é docente do curso de Física, professor efetivo da UEFS, com mais de 20 anos de experiência na educação superior. Possui, também experiência na área da educação básica em torno de 5 anos. É licenciado em Física, com mestrado e doutorado também na área de Física. Exerce a maior parte de suas atividades na pesquisa, no ensino e em atividades administrativas.

Geppetto é, também, professor do curso de Física da UEFS. Possui mais de 20 anos de experiência na docência universitária e faz parte do quadro efetivo da

Universidade. Possui experiência de ensino na educação básica, em torno de 10 anos. É especialista em educação brasileira, com mestrado e doutorado em Física. Desenvolve a maior parte de suas atividades no ensino, não sabendo precisar o tempo que exerce atividades de pesquisa, orientação e extensão universitária. Não desenvolve nenhuma atividade de formação continuada na área de educação, mas já participou de eventos na área.

Glinda é professora do curso de Matemática, do quadro efetivo da UEFS, possuindo experiência na docência universitária há cerca de 20 anos. Possui, também, experiência na educação básica, por mais de 15 anos. É licenciada em Matemática, especialista em Educação Matemática, Mestre na área de Matemática e doutorado em andamento na área de Ensino de Ciências. Desenvolve a maior parte de suas atividades em ensino e planejamento acadêmico, realizando, também, atividades administrativas. Desenvolveu atividades de formação continuada na área de educação e já participou de eventos na área.

Sininho também é professora do quadro efetivo do curso de Matemática. Possui cerca de 15 anos de experiência na docência universitária e teve experiência, também, na Educação Básica, em torno de 04 anos. Ela é licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado na área de Educação Matemática. Divide seu tempo em atividades de ensino, pesquisa, orientação a estudantes, planejamento e atividades administrativas. Desenvolve estudos na área de Educação e já participou de eventos na área.

Locasta é professora do curso de Química. Faz parte do quadro efetivo da UEFS e possui menos de 05 anos de experiência na educação universitária, assim como na Educação Básica. É licenciada em Química, com mestrado e doutorado na mesma área de formação. Seu tempo de exercício concentra-se nas atividades de ensino, pesquisa, orientação e atividades administrativas. Não possui nenhum envolvimento com formação continuada na área de didática e práticas de ensino, mas já participou de eventos na área de educação.

Madrinha é, também, professora do curso de Química, do quadro efetivo da UEFS. Possui cerca de 20 anos de experiência na docência universitária, mas, também, obteve experiência de ensino na Educação Básica. É licenciada em Química e possui mestrado e doutorado na área de Química Orgânica. Concentra suas atividades na parte de ensino e atividades administrativas. Participa de atividades de formação continuada,

como grupos de pesquisa e programa de formação de professores, além de participar de eventos na área de educação.

São estes os personagens que fazem parte do enredo de nosso conto. Cada sujeito, com suas características que, juntos, fazem a aula universitária acontecer e, para que nós, escritores deste conto dissertativo, consigamos apresentar a você, leitor, quem são os sujeitos desta pesquisa, as suas formas de pensar e representar a relação educativa e a motivação para a aprendizagem, nos munimos de algumas ferramentas. Agora que já conhece os personagens deste conto dissertativo, apresentamos as nossas ferramentas para você.

2.5 5º Desafio: Técnicas de construção das narrativas

Em toda história tradicional, existem alguns elementos, muitas vezes mágicos, que serão importantes para o seu desenvolvimento. São as armas, os objetos e elementos possuidores de magia, utilizados pelos personagens (protagonistas e vilões) ao longo da trama; o espelho e a maçã utilizada pela madrasta da Branca de Neve, os feijões mágicos em “João e o Pé de Feijão”, a flauta utilizada pelo flautista de Hamelin, o pó da Sininho de “Peter Pan” são alguns exemplos.

Como exemplo da força que um objeto com elementos mágicos pode desempenhar de maneira fundamental para a reviravolta em um conto temos a roca utilizada pela fada má no conto “A Bela Adormecida” (PERRAULT, 1989). A roca era um instrumento essencial utilizado pelas mulheres na modernidade e tecer era a segunda maior ocupação para elas, depois de cozinhar. Dominar o ofício da tecelagem era próprio da condição feminina. Foi esse instrumento tão próximo da figura feminina que a fada má utilizou para amaldiçoar e fazer com que a princesa caísse em um sono profundo quando completasse 15 anos.

O rei, desesperadamente, mandara destruir todas as rocas que existissem no reino, numa tentativa de proteger a filha do que é inevitável, mas o destino quando tem que ser cumprido não contempla oposições. “A única roca esquecida numa remota torre qualquer é suficiente. A menina a encontra e, maravilhada, aproxima-se do fuso, cumprindo-se a previsão” (CORSO; CORSO, 2006). A princesa cai num sono profundo, que é o clímax deste conto. Um instrumento aparentemente inofensivo foi determinante na condução da trama em questão. Segundo Guedin e Franco (2008), as

abordagens de pesquisa vistas anteriormente se utilizam de técnicas e estas, por sua vez, exigem do pesquisador estratégias, que são suas ações no processo.

Em nosso conto dissertativo, a técnica utilizada na construção das narrativas por parte dos sujeitos colaboradores foi a entrevista narrativa, que consiste em um método de entrevista a partir da narração de uma história por parte do sujeito. Jovchelovitch (2008) apresenta que esse método tem como ideia básica a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva de quem conta os fatos tão direto quanto possível. É, então, uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, que possui características específicas, posicionando-se de forma crítica ao esquema de entrevista esquema-resposta, pois emprega um tipo de comunicação do cotidiano, que é o ato de contar e escutar histórias. Essa técnica de produção das narrativas foi aplicada a partir das seguintes estratégias:

- 1) Preparação, que é quando os pesquisadores exploraram o campo a ser estudado e, a partir desse movimento, elaboraram uma lista de temas exmanentes (que refletem os interesses dos pesquisadores). Para maiores detalhes, convidamos os leitores a analisarem o roteiro de perguntas exmanentes que estão nos Apêndice E e F;
- 2) Iniciação, momento em que foi solicitada a gravação e explicado o contexto da investigação e a técnica da entrevista (a narração sem interrupções e a fase de questionamento). A partir daí, apresentamos um tópico inicial, que fazia parte da experiência do entrevistado, para dar início à narração;
- 3) Narração central, momento em que deixamos os entrevistados falarem sem serem interrompidos, até que sentimos uma clara indicação do entrevistado e, enquanto escutávamos, fazíamos anotações ou perguntas para a próxima fase;
- 4) Questionamento, momento em que a nossa escuta produziu efeitos, traduzindo as perguntas exmanentes em imanentes. As estratégias utilizadas por nós durante as entrevistas narrativas encontram-se, também, nos Apêndice E e F e podem ser consultadas pelo leitor. Tais perguntas serviram para melhor esclarecimento desse processo a partir dos discursos do entrevistado, a fim de completar as lacunas da narrativa, o que fizemos obedecendo algumas regras como não perguntar o porquê ou perguntas diretas sobre opiniões e causas. Dessa forma,

perguntamos apenas questões imanentes e não apontamos contradições na narrativa;

- 5) fala conclusiva, momento em que, com o gravador desligado, empregamos perguntas como “por quê?”, a fim de que as narrativas fossem mais ricas.

Os estudantes e professores que foram convidados, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam a um pequeno questionário para a caracterização dos colaboradores, que se encontram nos Apêndices C e D. Após o questionário, estes adentraram à entrevista.

Apresentamos brevemente quais os elementos mágicos que descortinaram o desencadeamento dos eventos de nosso conto dissertativo e, agora, iremos apresentar a você a partir de onde essas tramas se descortinaram.

2.6 6º Desafio: Descortinar as tramas possíveis

Cada história contém uma mensagem, um desafio que levará a um desfecho que para o leitor lhe interessará ouvir em determinado momento de sua existência. O que cada uma das tramas evocará no leitor ou ouvinte será a combinação dos elementos em que as representações se apoiarão e que não necessariamente farão parte da história de forma intrínseca, mas a partir das possibilidades de desfecho que surgirem.

A trama pode mudar de acordo com o cenário e a com a época em que a narrativa é contada (CORSO; CORSO, 2006), ou seja, é a junção dos elementos constituintes (cenário, personagens, elementos de magia) que determinarão os rumos da história. Dessa forma, mostraremos aqui, como nosso desafio, quais combinações foram realizadas para a composição de nosso conto. Em outras palavras, qual o método de tratamento e análise dos dados produzidos pelos sujeitos que participaram desta pesquisa.

O processo de produção das narrativas iniciou-se após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEFS. Num primeiro momento os estudantes foram contactados, ao tempo em que fizemos uma busca dos professores a partir do contato com os colegas de Química, Física e Matemática, além do Departamento de Física, mas com pouco sucesso na mediação de tais setores para o contato com os professores.

Dessa forma, fizemos uma busca nos sites dos departamentos e colegiados em que os cursos estão lotados, com o objetivo de conseguir os e-mails institucionais dos docentes.

Com base nessa pesquisa, fizemos um convite via e-mail em cujas respostas alguns docentes consentiram com a participação na pesquisa, agendando dia e horário para que a entrevista fosse realizada. Como consequência, contatos prévios com alguns docentes e discentes possibilitaram indicações para que fossem realizados contatos com outros, sendo que, no total, esse processo de contato e realização de entrevistas durou três meses (de julho a outubro do ano de 2019).

Além da dificuldade de conseguir fazer contato com os docentes, tivemos muitas dificuldades de alinhar horários e ter a disponibilidade para a realização das entrevistas, inclusive na conciliação com os compromissos laborais e pessoais do pesquisador, resultando em horários de encontro em que não foi realizado pelo não comparecimento do participante, o que gerou um novo agendamento e que nos fez perceber a dificuldade que há na realização de pesquisas com docentes universitários.

Após a realização do contato e do agendamento das entrevistas, seguimos um protocolo padrão na condução da produção das narrativas. Primeiramente, era feita a apresentação dos pesquisadores seguida da apresentação da pesquisa, do objetivo e da finalidade da entrevista. Após esse momento inicial, foi apresentado o TCLE e coletada a assinatura dos participantes. Então, o gravador de voz, utilizado por meio de um aplicativo de celular era ligado (o aplicativo utilizado foi Gravador de Voz Fácil, versão 2.6.3), conduzindo, assim, a entrevista. Ao final desta, o gravador era desligado, com o registro em áudio da entrevista conferido, seguido de uma conversa informal em torno dos temas emergidos na entrevista.

Depois desse processo, os arquivos com as entrevistas foram encaminhados para um colaborador para que fossem realizadas as transcrições. Esse processo foi feito por uma terceira pessoa, experiente no processo de transcrição de entrevistas. Feitas as transcrições, os arquivos em textos foram impressos para que déssemos início ao processo de análise das informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa.

Após a leitura de todo o *corpus* produzido, diversas vezes e levando em consideração o objeto trabalhado e a base teórica que o sustenta, optamos por nos aproximar do Método Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (1977), em sua perspectiva temática. Esta consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de tais mensagens. Essa técnica se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise, que se caracteriza como uma fase de organização, onde estão presentes diversos procedimentos como a leitura flutuante, as hipóteses, os objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação; 2) a exploração do material, na qual as narrativas são codificadas a partir das unidades de registro; e 3) o tratamento dos resultados, ou a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características comuns (BARDIN, 1977).

Dessa forma, num primeiro momento foi feita uma leitura flutuante para uma percepção geral dos discursos trazidos pelos colaboradores e para a verificação da coerência entre o arquivo de áudio e arquivo de texto. Num segundo momento, foi feita uma leitura exaustiva, em que as porções de sentido eram marcadas com canetas coloridas. Cada cor de caneta referia-se a uma temática em que tal porção de sentido se encaixava, o que ajudou na posterior organização das categorias discursivas.

Após esse momento de exploração, as porções de sentido foram recortadas e organizadas em uma planilha criada no programa Microsoft Excel. Ressaltamos que cada planilha se referia a uma dimensão, sendo que as porções das narrativas dos sujeitos eram colocadas em uma coluna e os comentários dos pesquisadores em outra. Foram elaborados quadros, um para cada tópico trabalhado, a partir da seleção dos termos ou frases consideradas centrais, construídas com o intuito de categorizar e comparar as narrativas dos participantes, encontrando-se concordâncias ou discordâncias nos discursos.

Dessa forma, a análise de conteúdo foi realizada a partir da análise dimensional, através do desmembramento do texto em unidades de sentido e da construção de dimensões temáticas conforme os temas que emergiram, buscando as representações dos sujeitos. Para classificar os elementos em dimensões foi preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento.

As narrativas dos professores e dos estudantes foram colocadas em arquivos diferentes. Dessa forma, conseguimos chegar nas dimensões partindo do ponto central do objeto de pesquisa, que foi a relação educativa, os elementos e determinantes desta e as implicações na motivação para a aprendizagem. Tais narrativas foram organizadas em 04 dimensões, a fim de proporcionar uma facilitação no processo de análise do

objeto pesquisado, a saber: a sala de aula; os atores/personagens da relação educativa; os determinantes da relação educativa; a motivação para a aprendizagem.

Na introdução do capítulo 04 apresentamos a você, leitor, um desenho esquematizando a forma como as dimensões foram organizadas para o direcionamento do desvelamento de nossa trama, possibilitando que o leitor acompanhe o desfecho dessa história e capte a lição a ser aprendida com ela. Agora, vamos para o nosso último, mas não menos importante, quiçá o mais difícil dos desafios, que é a passagem pela íngreme trilha da ética.

2.1 7º Desafio: As íngremes trilhas da ética na pesquisa

Para garantir uma passagem tranquila pela ética das pesquisas envolvendo seres humanos, nosso estudo atende aos requisitos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 e 510/2016. Os participantes participaram da pesquisa após a assinatura do TCLE (Apêndice nº 04), documento no qual apresentamos todas as informações concernentes à participação na pesquisa e o sigilo da identidade - tendo em vista que os nomes foram apresentados a partir de nomes de personagens de contos existentes, a fim de salvaguardar as identidades dos sujeitos -, os possíveis riscos que a pesquisa pode causar aos participantes, bem como os benefícios em participar desta pesquisa.

Assim, passamos de forma segura pela trilha da ética, para que a história consiga chegar até o seu desfecho respeitando os sujeitos, garantindo que eles fossem informados a respeito dos resultados e que os conhecimentos gerados seriam divulgados para a comunidade acadêmica por meio de comunicações orais e artigos científicos.

Dessa forma, cumprimos aqui os sete desafios que enfrentamos para que a história se desenrolasse. Trajetos difíceis, mas proporcionadores de experiências riquíssimas. A partir daqui, você, querido leitor, já sabe qual o percurso que fizemos, em que território a nossa história aconteceu, quem são os personagens da trama, como eles se relacionam e qual a teia de situações que surgiram na história. Bom, acreditamos que você, com todos os elementos em mãos, está preparado para que possamos iniciar o tão esperado “Era uma vez...”. Ansioso? Então, lhe aguardamos nas próximas páginas deste conto...

CAPÍTULO III

FEIJÕES MÁGICOS, PÓ DE PIRLIMPIMPIM, SAPATOS DE CRISTAL – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA COMO ELEMENTO MÁGICO DO HERÓI



O inverno ficou ainda mais frio, tão frio que o patinho tinha de nadar sem parar para que a água não o congelasse. Mas, todas as noites, o buraco onde ele nadava ficava cada vez menor. Depois, congelou tanto que o patinho tinha de forçar continuamente as patas para que o gelo quebradiço não o prendesse. Por fim, muito cansado para conseguir se mexer, acabou se congelando (ANDERSEN, 2017, p. 164).

Fadas madrinhas, Nossa Senhora, bruxas boas e magos. Nos contos, nossos heróis nunca estão sozinhos. Eles não enfrentam os desafios que lhes são dados ou não partem em busca do seu objeto sem a ajuda de seres mágicos que o auxiliam na sua conquista. É o que torna o conto de fadas uma fantasia, com a função de garantir que se trata de uma outra dimensão, com possibilidades e lógicas diferentes que envolvem os nossos conflitos e a busca por algo que alimenta nossa energia para alguma realização. São sapatos, feijões, capas, pedras, mapas ou qualquer outra coisa que clareie o percurso que o herói percorre a fim de alcançar a sua conquista.

Não é diferente neste conto dissertativo. Fadas, bruxas e magos nos forneceram recursos e elementos mágicos que contribuíram para o clareamento da compreensão da trama da história presente neste conto e estes elementos serão abordados abaixo. Nomeamos cada um dos tópicos que sustentam as bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa com um objeto que possui um elemento mágico, ‘fornecido por diferentes autores e teóricos que constroem as teorias de base deste conto.

3.1 Sapatos para a jornada: a vertente psicossociológica em Psicologia Social - A Teoria das Representações Sociais

Na entrada da floresta, nosso herói, desesperado ao imaginar a quantidade de desafios que precisará enfrentar até chegar ao seu destino final, sentou no chão, ao lado de uma pequena rocha, desolado diante do que lhe espera. Nossa Senhora, que do alto tudo vê, ao olhar para ele ali, sentado, com o tronco encostado na pequena rocha, com toda sua ternura pensou: “andar por novos caminhos não é uma tarefa fácil, enfrentar desafios nunca antes enfrentados é de grande custo”.

Como é uma santa cheia de luz e bondade e sabendo o que aguardava o nosso herói, os possíveis monstros que existem nas direções por onde ele está iniciando a jornada, resolveu ajudá-lo. Transformou-se em uma velhinha com um longo vestido e uma manta que escondia longos cabelos encrespados e grisalhos e com uma aparência que exalava ternura e compaixão. Ao interceptá-lo, entregou-lhe uma caixa de madeira e disse: “Não entre por essa densa mata sem antes abrir essa caixa. Leia o que está escrito

e use o que está dentro dela” e sumiu entre as copas compactas das árvores da grande floresta.

Nosso herói ficou sem entender, mas por perceber que a velhinha tinha uma aparência de ternura e uma voz acalentadora, resolveu abrir a caixa. Ao abri-la, viu que dentro havia uma mensagem e um par de sapatos. Na mensagem estava escrito: “Àquele ou àquela a quem for dada a oportunidade de usar esses sapatos, certamente terá firmeza nos seus passos, mesmo que os caminhos sejam tortuosos, lamacentos, pantanosos, pedregosos, difíceis. Esses sapatos sustentarão a quem os calçar”.

Esse sapato é composto por um elemento que servirá como um consolidador do terreno pelo qual nosso herói irá percorrer, para garantir que ele pise em caminhos que o levem até seu destino final e não corra o risco de ser desviado pelas trilhas entrecruzadas do mundo. Esse elemento faz parte da vertente psicossociológica da Psicologia Social: a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida no movimento de transformação do paradigma dominante da ciência.

A TRS foi inaugurada pelo psicólogo romeno radicado na França Serge Moscovici, a partir de sua tese de doutorado intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961. Para compreendermos esse primeiro elemento fundamental, precisamos situá-lo em alguns pontos importantes: o momento histórico da Psicologia Social e ascensão da teoria; suas bases epistemológicas; o conceito de Representações Sociais (RS) e suas características.

3.1.1 Considerações históricas sobre a Teoria das Representações Sociais

Para compreendermos os pressupostos teóricos que caracterizam a TRS, é importante, primeiramente, a compreensão do próprio movimento de gênese da psicologia social e de como ela surge enquanto disciplina, atrelada a um processo de transição paradigmática que vemos na ciência a partir da segunda metade do século XX. Para isso, chamaremos Farr (1995) para nos ajudar nessa empreitada.

A embriogênese da psicologia social começa com Wundt e a sua tentativa de tornar a Psicologia uma ciência a partir da criação de seu laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig, Alemanha. Logo em seu início, Wundt se depara com as dificuldades da transformação de uma disciplina como a Psicologia – permeada de objetividade e subjetividade – em ciência e, como uma tentativa de resolver tal questão,

cria uma Psicologia experimental, objetiva, individual, elegendo como objeto a experiência consciente para a explicação do funcionamento dos processos mentais e uma Psicologia social, como tentativa de dar conta da subjetividade que a Psicologia experimental não seria capaz de estudar. Essa Psicologia social se debruçaria na compreensão das formas superiores de funcionamento nas coletividades e a suas manifestações nas diferentes culturas, o que ele vai chamar de *Volkerpsychologie* (o equivalente a Psicologia dos povos).

Farr (1995), ao explicar essa dicotomia na concepção do sujeito, afirma que “a razão principal de se distinguir entre os dois níveis era uma crença, da parte do teórico, que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos em nível de indivíduo” (FARR, 1995, p. 35). O individual, era explicado a nível fisiológico, as formas de processamento sensorial e perceptual que fazem com que o sujeito apreenda a realidade. O social vai ser explicado pelos fenômenos mentais coletivos, como linguagem, religião, costumes, mágica e outros fenômenos que não podem ser apreendidos a partir da fisiologia.

A nível da Sociologia, Durkheim, base para a construção da TRS de Moscovici, também irá se interessar por esses fenômenos coletivos, mas de forma independente da Psicologia e muito mais voltado para a sociedade do que para a cultura, diferente de Wundt. Durkheim fez uma distinção entre a psicologia – o estudo das representações individuais – e a sociologia – o estudo das representações coletivas –, debruçando-se no estudo da segunda (FARR, 1995, p. 36).

Após os primeiros passos da Psicologia Social, duas vertentes se entroncam: uma centralizada no indivíduo, desenvolvida nos EUA e que tem Allport como precursor e uma baseada na França, tendo Moscovici como representante mais emblemático.

No que concerne à primeira vertente, a qual pensa uma psicologia social nos moldes do indivíduo, Farr (1995) ao citar Allport destaca que:

Não há psicologia dos grupos que não seja essencialmente e inteiramente uma psicologia dos indivíduos. A psicologia social não deve ser colocada como se contrapondo à psicologia do indivíduo; ela é parte da psicologia do indivíduo, cujo comportamento ela estuda, em relação àquele setor de seu ambiente composto por seus companheiros (FARR, 1995, p. 43).

A compreensão dos fenômenos sociais que Allport desenvolve desconsidera a complexidade que as redes de relações sociais produzem, entendendo que tais fenômenos podem ser compreendidos a partir dos comportamentos dos sujeitos em

grupos que, como reflexo dos comportamentos individuais, proporcionam o que se entende por sociedade.

Dessa forma, é possível entender o funcionamento social a partir da compreensão das leis que regem o funcionamento do sujeito em seus processos mentais; assim, estuda-se de forma fragmentada (como próprio da ciência positivista), os estereótipos, as atitudes, os comportamentos grupais, as constituições afetivas, os conflitos, os subgrupos, etc. Nesse sentido, perde-se a complexidade do sistema social e as relações de produção existentes nela que, direta ou indiretamente, constitui os comportamentos individuais; estuda-se o sistema social se como estuda os comportamentos dos sujeitos, objetivando a constituição subjetiva das formas de ser em sociedade.

Em contraposição ao movimento estadunidense, na França inicia-se um movimento de discussão de uma Psicologia Social não individualista e cognitivista, mas dentro de uma perspectiva sociológica. E é a partir das ideias de representações coletivas desenvolvidas por Durkheim que Moscovici resgata, para a Psicologia, a dimensão da cultura e do cotidiano, encabeçando um movimento de quebra do paradigma de uma Psicologia estática e não comprometida com os fenômenos sociais. Segundo Sá (1995):

Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais, quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam ainda, os conteúdos dos fenômenos psicossociais, pouco enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais em sua busca de processos tão básicos ou universais que pudessem abrigar quaisquer conteúdos específicos. Além disso, não importam apenas a influência, unidirecional [...], mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais (p. 20).

Nesse contexto, a TRS se enquadra em um movimento de uma psicologia que se desenvolve apoiada em um enfoque que não se debruça na construção dos processos cognitivos do sujeito dentro dos processos macro ou microgrupais, mas sim na construção social deste, como ele subjetiva os fatos e fenômenos sociais que lhe são dados e como ele os modifica, num movimento dialético e construtor do que entendemos como cultura.

Para Jovchelovitch (1995) a TRS se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade quanto pelos processos de constituição simbólica, nos quais atores sociais lutam para encontrar significado no mundo, entender seu funcionamento e, assim,

compreender o seu lugar através de uma identidade social. A autora resgata a dimensão das relações simbólicas que o sujeito tem com o mundo e com as coletividades, ou seja, de que forma os sujeitos se relacionam com os espaços, o tempo, as pessoas, os objetos e como atribuem significados que se tornam comuns para os diferentes grupos sociais.

Moscovici encontra em Émile Durkheim a base para a construção de sua perspectiva teórica, ao retomar o conceito de representação coletiva trazida por ele. De acordo com Sá (1995), Durkheim procurava se apropriar de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, trazendo a ideia de que as representações coletivas são fatos sociais, coisas que existem por elas mesmas, estáticas, e que se estendem no espaço e no tempo, remontando-se aos ancestrais e que foram se acumulando ao longo de gerações. É a partir disso que as representações se constituem, porém, sem a possibilidade de modificação individual por parte do sujeito.

Moscovici se debruça sobre essa ideia de Durkheim e propõe outra, que protagoniza o sujeito dentro da formação dos fatos sociais existentes. Enquanto para Durkheim as representações têm um poder de integrar e conservar a sociedade, para Moscovici, ao contrário, a psicologia social está orientada para observar a mudança. Em outras palavras, “para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social”. (MOSCOVICI, 2003, p. 15).

Assim, fica evidente que as representações que Moscovici estuda não são impassíveis de modificações, cristalizadas pelas coletividades primitivas e arraigadas em um passado remoto, mas estão presentes nas relações sociais contemporâneas, nas discussões econômicas, políticas, científicas e que não se solidificaram. Nas palavras do próprio teórico:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis (MOSCOVICI, 2007, p. 48).

A isso, Farr (1995) irá complementar, ao evidenciar que se justifica pelo fato das sociedades modernas serem caracterizadas pelo seu pluralismo e pela velocidade que as mudanças operam no seu escopo, quer seja nas relações econômicas, políticas e/ou culturais.

É o que ele faz quando desenvolve sua tese sobre as representações da psicanálise, disciplina que estava em ascensão no período em que desenvolve seu trabalho. Ele não estava preocupado em desenvolver um estudo sobre a teoria psicanalítica, nem endossar o discurso psicanalítico, mas investigar o que as pessoas entendem por psicanálise e o que o psicanalista faz, como ela é representada, compreendida, internalizada por aqueles que não fazem parte de um círculo científico, levando em consideração os fatos que caracterizam aquele grupo social investigado, pois compreender essas representações, na França, é diferente de estudá-la, por exemplo, em Viena, onde a psicanálise encontra seu berço.

Jovchelovitch (1995), ao dimensionar a importância das ideias de Moscovici, afirma que este traz uma noção de representações sociais puramente psicossocial que dialetiza as relações entre sujeito e sociedade, unindo uma dicotomia existente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social estadunidense e inglesa. Esse resgate às relações sociais existentes se dá pelo fato das RS mergulharem nas relações comunicativas dos sujeitos (o que garante a socialização) e as práticas sociais cotidianas: o diálogo, os discursos, os rituais, os padrões e normas de trabalho e produção, as manifestações de arte e cultura, de uma forma geral.

Essa polaridade que as RS quebra se constitui, de um lado por uma perspectiva de sociedade constituída por sujeitos e grupos que estão sempre sob o controle de uma ideologia dominante, produzida por um segmento social elitista ou por aparelhos como Igreja, Estado, Escola, que determinam como os sujeitos devem pensar e agir. Do outro lado, a concepção de um sujeito individualizado, possuidor de uma caixa, como a de Pandora, secreta, onde estão depositadas todas as suas informações e ideias que são absorvidas do mundo externo e processadas para serem transformadas em julgamentos, valores, crenças e atitudes. É nessa posição de elo que o conceito de RS se constitui. Elas não se centralizam num sujeito individual, assim como não se centralizam nas instituições sociais, mas nos fenômenos construídos a partir dos significados particulares da realidade social.

3.1.2 Bases conceituais da TRS

Para começarmos a discutir os pressupostos da TRS, nada melhor que trazer o próprio Moscovici, para nos falar sobre o que pretendia ao desenvolver tal teoria.

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...] Se esse fato é menosprezado, tudo o que sobra são trocas, isto é, ações e reações, que são não-específicas e, ainda mais, empobrecidas na troca. Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2007, p. 40).

Para ele, a base das interações sociais está nas representações que ambos os sujeitos possuem sobre determinado fenômeno. Os sujeitos se comunicam a partir daquilo que lhe é familiar. Ainda de acordo com Moscovici (1978):

Cada um procura manter contato com as ideias que pairam no ar e responder às interrogações que nos atormentam. Nenhuma noção é servida com o seu modo de emprego, nenhum experimento se apresenta com o seu método, e ao tomar conhecimento de tais noções e experimentos o indivíduo usa-os como melhor entende. O importante é poder integrá-los num quadro coerente do real ou a dotar uma linguagem que permita falar daquilo de que todo mundo fala. [...] Por certo, esses ‘sábios amadores’ – e todos nós o somos num domínio ou em outro – habitam o mundo da conversação [...] eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem (p. 55-56).

Moscovici, ao falar que se ignorarmos o fato da existência de representações, ressalta que teremos apenas ações e reações que não produziram significados para os sujeitos. Isso significa que atribuímos significados a tudo que nos rodeia, criamos teorias para explicar as coisas e tornar o mundo mais familiar; criamos representações, que compartilhamos em nossa vida social.

Sá (1995) traz três concepções que conceituam as RS e as diferenciam do conceito durkheimiano: as RS devem ser reduzidas a uma modalidade de conhecimento que tem por função a construção dos diferentes tipos de comunicação entre os sujeitos no cotidiano; as RS se situam dentro de uma plasticidade, mobilidade e circulação necessárias para as representações contemporâneas; as RS devem ser penetradas para que sejam descobertas as suas estruturas e seus mecanismos.

Neste sentido, para Alves-Mazzotti (2008), as RS podem ser consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ou seja, uma reaproximação do universo externo e do universo interno dos sujeitos em suas atividades representativas, ou seja, elas não representam passivamente o objeto dado, mas ele constrói e reconstrói representações, constituindo-se assim como sujeito, pois a depender da forma como se apropria de determinados conceitos fará com que ele se situe no cotidiano da vida em sociedade. As

RS surgem dentro dos cotidianos da vida em sociedade, dos universos de opiniões existentes.

Porém, é importante compreendermos o cerne das representações sociais na visão do seu próprio criador. Voltemos para Moscovici e para a analogia que ele faz das RS com os átomos e genes.

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele - ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente - de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior. Sua função teórica era semelhante à do átomo na mecânica tradicional ou à dos genes na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava sobre o que faziam ou com o que se pareciam. Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. A psicologia social, contudo, estaria e deveria estar preocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações. Para nós, isso se explica na dificuldade de penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais o mais detalhadamente possível; isto é, em “cindir as representações”, exatamente como os átomos e os genes foram divididos (MOSCOVICI, 2007, p. 45).

Observemos que a psicologia social de Moscovici vai procurar estudar, justamente, como essas representações são criadas e estruturam as redes de significados que os sujeitos atribuem ao mundo. Para ele, a origem das representações se dá nas mesmas condições e ao mesmo tempo em que se manifestam. Não há uma dimensão temporal que separa o sujeito das representações que constrói, mas elas se dão em um movimento contínuo e retroalimentador. O conceito de RS está associado a uma forma específica de conhecimento que o sujeito apreende acerca de um objeto ou fato social, no qual esses conteúdos manifestam a operação de processos construídos socialmente. Essa construção é compartilhada por um grupo social e proporciona a formação da realidade no momento em que é construída (SÁ, 1995).

Apesar dessa explanação em busca de um conceito de RS, o próprio Moscovici não se debruçou em criar uma conceituação única, pois nem ele mesmo sabia de qual forma as suas ideias iriam evoluir. Alves-Mazzotti (2008) reflete que, para Moscovici, apesar da quase tangibilidade das entidades da RS, a essência do conceito não é fácil de apreender, talvez pelo fato de se colocar no cruzamento de conceitos psicológicos e sociológicos. Fica a cargo de Jodelet (2001) sistematizar um conceito. A autora afirma que:

A noção de representação social apresenta, como os fenômenos que ela permite abordar, uma certa complexidade em sua definição e em seu tratamento (...) implica sua relação com processos de dinâmicas social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo (JODELET, 2001. p. 26).

A partir disso, ela traz como definição que RS “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] as representações sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Essa conceituação apresenta a ideia de que as RS são saberes partilhados por um grupo que têm um objetivo prático, ou seja, que orienta a prática de um grupo social que partilha tais conhecimentos, com o objetivo de significar a realidade e compreender o seu funcionamento. Ou seja, teorias de senso comum, organizações da vida social e da cultura, com o intuito de ampliar a compreensão das relações sociais existentes.

3.1.3 Características das Representações Sociais

Jodelet (2001) discute que as RS devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e fazendo uma integração da consideração das relações que afetam as representações e a realidade material e social com a cognição, a linguagem e a comunicação. A autora vai apresentar algumas características das RS:

- a) A representação social é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém, ou seja, algum objeto concreto ou algum sujeito será o objeto das representações de determinado grupo social;
- b) A representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação, ou seja, aquilo que está sendo representado só é representado devido à capacidade cognitiva do sujeito e da sua possibilidade enquanto ser epistêmico capaz de subjetivar, interpretar e atribuir significados aos fenômenos e às pessoas;
- c) A representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Como uma forma de conhecimento, todo objeto representado terá uma interpretação linguística, padrões comportamentais/atitudinais e lhes serão atribuídos valores, o que a torna uma verdadeira teoria do senso comum;

- d) Qualificar esse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, ao contexto em que é produzido e ao fato de que serve para agir sobre o mundo e sobre o outro. O saber a qual é atribuída uma representação se pauta na experiência adquirida por determinado grupo social, a partir de determinado contexto cultural, histórico, econômico que modificará a forma como os sujeitos se relacionarão com o objeto representado.

Sobre o lugar que essas RS ocupam no sistema de pensamento da sociedade, Moscovici (2007) vai abordá-lo a partir das concepções de universo consensual e universo reificado. Sobre tais concepções, ele as caracteriza da seguinte maneira:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2007, p. 50).

O universo consensual é composto pelos sistemas de pensamento que permeiam a sociedade e dão a base para a compreensão da forma como os fenômenos são representados. É aqui que o senso comum se produz e se reproduz, não de forma objetiva, sistematizada, mas de forma subjetiva, a partir das significações atribuídas pelos diferentes sujeitos.

Já o universo reificado é formado por todo o sistema de pensamentos lógicos, científicos, pautados em pressupostos teóricos, que possuem um sistema de linguagem próprio daqueles que fazem parte desse universo. A exemplo da psicanálise, o que é sabido e representado, discutido popularmente sobre o que ela é e o que o psicanalista faz (universo consensual) é diferente de todo o arcabouço teórico e o que é desenvolvido na linguagem de quem fazia parte do círculo de Viena (universo reificado).

Além do lugar em que essa representação se encontra, outro processo das RS QUE é importante para a compreensão da TRS são as estruturas das representações, que ocorrem a partir de uma natureza dupla: ela é conceptual e figurativa. Isso quer dizer que ela não ocupa uma posição intermediária entre a percepção e conceito, como trazido pela psicologia clássica, mas torna esses dois processos inteiramente ligados, pois se retroalimentam mutuamente.

Nesse contexto, a representação possui um caráter figurativo e outro simbólico e ambos se relacionam. Um objeto que, até então não é concreto, passa a ser simbolizado, lhe sendo atribuído um significado da mesma forma como uma significação se torna figurada a partir do momento que entra no universo concreto. Assim, em concordância com Sá, Jovchelovitch (1995, p. 78) destaca que:

O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, e através de sua atividade e relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos - pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma as circunstâncias nas quais eles se encontram.

Essa atribuição simbólica que a representação possui, permite que os fatos, objetos e pessoas possuam certo significado para um grupo social ou cultural. Tomemos como exemplo, no contexto da sala de aula, a caneta.

A escrita é um dos elementos que é desenvolvido no processo acadêmico, desde os primeiros anos do processo escolar até à pós-graduação. E a escrita se dá a partir dos recursos utilizados, tal como a caneta, como o instrumento que possibilita a escrita. Mesmo com a ascensão de outras ferramentas, como notebooks, *Iphone*, *Smartphone* e outros recursos tecnológicos, a caneta ainda continua sendo o símbolo que representa o lugar do estudar, da sala de aula, sendo compartilhado pelas coletividades.

Esse é um exemplo grosseiro para entendermos o que Jovchelovitch quer dizer quando afirma que as representações permitem a existência de símbolos como pedaços da realidade, como marca de algo que faz parte da subjetividade das mentalidades. Entendemos, interpretamos, nos relacionamos com o mundo a partir das significações que são dadas, marca de nossa formação enquanto seres sociais e históricos.

A relação de simbolização e figuração desenvolvida por Sá terá o objetivo, como acontece em toda a representação, de tornar o não familiar em familiar. Sobre isso, Moscovici (2007, p. 61) disserta que:

Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar.

Este processo de transformação e ressignificação que geram as representações se dá a partir de dois mecanismos: a objetivação e a ancoragem. Trazemos, aqui, mais uma vez, as palavras do próprio Moscovici (2007, p. 60-61).

O primeiro mecanismo tenta **ancorar** ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. O objetivo do segundo mecanismo é **objetivá-los**, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico **[grifos do próprio autor]**.

Em linhas gerais, a ancoragem está relacionada com a integração cognitiva do objeto representado a um processo de pensamento social já existente e nas transformações implicadas, como um processo de acolhimento de uma nova reapresentação e acomodação em símbolos já existentes em nossa cognição a partir da classificação (acomodação em elementos já armazenados na memória e que possuem alguma semelhança) e da denominação (inclusão em uma rede de palavras específicas). Já a objetivação é uma operação de estruturação para dar uma forma concreta ou figurar de forma específica o conhecimento acerca do objeto da representação, tornando-o, assim, concreto, quase tangível, materializado e, deste modo, difundido socialmente.

De forma mais específica, a ancoragem diz respeito a um processo que transforma algo que é estranho, intrigante, anônimo em algo que é familiar para o nosso sistema individual de categorização. Nas palavras do próprio Moscovici (2003, p. 61), ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Nesse sentido, quando o sujeito faz uma ancoragem ele está fazendo dois processos: classificando ou categorizando esse fenômeno, objeto ou pessoa e dando nome, substanciando-o, dando-lhe, assim, significado.

Um exemplo significativo é o próprio processo de experienciar o ambiente universitário, uma vez que, inicialmente, temos a tendência a ancorar as relações com professores e com os conhecimentos trabalhados com as experiências que obtivemos na educação básica e que já são conhecidos em nosso sistema de representação ou como nas palavras do próprio Moscovici (2007, p. 63) “escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Já a objetivação trabalha com a transformação da não-familiaridade com algo que faz parte da realidade existente do sujeito. É a transformação da imagem mental, da abstração, em algo concreto, em substância palpável. No dizer de Moscovici (2003, p. 70), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”, isto é, prover as palavras em circulação com sentidos concretos.

Destarte, a marca fundamental da objetivação é a criação de símbolos que possam acomodar determinada ideia, é a reprodução de um conceito em uma imagem. Moscovici (2007) para exemplificar a objetivação, traz a comparação da divindade das religiões de origem judaico-cristã (Deus) como um pai, ou seja, a transformação de uma entidade abstrata, representada mentalmente e comparada à figura paterna, passando a possuir as características e funções que um pai exerce na sociedade – amar, proteger, disciplinar, prover, agir com justiça e misericórdia, guiar – e, assim sendo, temos a objetivação de uma figura espiritual (invisível) em uma figura física, concreta (visível).

O processo de objetivação se dá em três momentos: primeiro, uma seleção e descontextualização de elementos da teoria e apropriação das informações por parte do sujeito; em seguida, a esquematização de um núcleo figurativo, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual, a fim de proporcionar uma imagem coerente e de fácil expressão dos elementos constituintes da representação; e, por último, a naturalização dos elementos do núcleo figurativo, na qual os elementos do pensamento tornam-se elementos reais do conceito. Como produto, temos um núcleo figurativo consolidado, possuindo o status de referência e instrumentos que irão orientar as percepções e julgamentos sobre a realidade (SÁ, 1995).

A TRS, desde a sua origem com Moscovici em 1961, tem se desenvolvido e proporcionado espaços de desconstrução nesse processo de transição paradigmática, possuindo um *corpus* teórico e metodológico fortalecido, sendo utilizado por diferentes áreas do conhecimento, como a saúde, economia, administração e, no nosso caso, no contexto da educação, contribuindo na compreensão de como os processos educativos (práticas pedagógicas, estratégias de ensino, identidade docente, estratégias de aprendizagem, concepções de aula, motivações, etc.) são representados pelos diferentes sujeitos constituintes desse processo (docentes, discentes, gestores, etc.).

Alves-Mazzotti (2005) afirma que há um número crescente de pesquisas no campo da educação a partir da década de 1990. Talvez essa adesão se explique pelo fato das RS orientarem e justificarem as práticas, de modo que as pesquisas podem ajudar os estudiosos a compreenderem e tentarem modificar tais práticas que nem sempre estão voltadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, a TRS é estudada no referido campo por:

Suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os

sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 1-2).

Em vias de finalização desta explanação teórica, destacamos a fala de Jovchelovitch (1995):

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público (p. 81).

Qual a pertinência dessa discussão para este conto dissertativo? Quando do primeiro capítulo deste conto contextualizamos a universidade pública no cenário da Educação Superior no qual nos encontramos, estamos, justamente, falando sobre as transformações objetivas que ocorreram na constituição deste espaço educativo que, conseqüentemente, reconfigura e ressignifica as relações cotidianas, na aula universitária, entre professores e estudantes.

Esse processo ocorre a partir das modificações das formas de pensar os papéis docentes e discentes que, conseqüentemente, modificam esse espaço-tempo que é a sala de aula, que é transformado e é transformador das subjetivações dos sujeitos que compõem tal espaço. É a partir dessa concepção de sociedade e de relação social e a partir dessa concepção de subjetividade que calçamos os sapatos que nos permitem adentrar neste espaço objetivo-subjetivo que é a sala de aula.

Mas, de que espaço-tempo é este do qual estamos falando? O que compõe, objetiva e subjetivamente, este lugar que chamamos de aula universitária? É desse lugar que falaremos na próxima seção, sobre o segundo elemento fundamental que dará o suporte ao nosso herói nessa empreitada. Sigamos!

3.2 As lentes e o campo de visão: A aula universitária como espaço/tempo

Era manhã, o sol recém-nascido no lado leste despontava seus primeiros raios quentes, iluminando uma grande pradaria verdejante escondida no meio da densa floresta, com uma árvore aqui e acolá, penetrando as águas de um pequeno córrego que atravessa o campo, permitindo que fossem vistas as pequenas pedras, polidas pela corrente de água que levava pequenos peixes para algum lugar. Mas, alguma coisa fazia

o reflexo do sol bater e voltar, dando uma luminosidade maior para os raios solares que banhavam o campo.

Cansado da extenuante viagem pela floresta, nosso herói chega à pradaria e, aliviado por encontrar água limpa corre para encher o seu cantil e lavar o rosto cansado da peregrinação noturna. Ah, que alívio poder encontrar um oásis no meio de tanta hostilidade! Ele corre, se debruça sobre a margem do córrego, enche o seu cantil e mergulha seu rosto. Aaahh, água fresca, que maravilha!! Não queria mais tirar o rosto dali... Até que algo o incomodou! Que brilho forte! O que pode ser isso? E, ao fundo do córrego, porém, possível de ser alcançado com as mãos, o jovem rapaz vê uma lente assentada entre as pequenas pedras. Ele a alcança, retira as pedras que a encobrem e vê uns óculos de formato peculiar. Retira-o da água. “Quem pode ter perdido esses óculos?”, pensou. Aparentemente novo, não havia um arranhão apesar de estar entre pedras. Curioso como é, não demorou a colocar os óculos em seu rosto e... Nossa! O que é isso? As lentes aumentavam a visão de uma forma que os olhos podiam captar detalhes que jamais o olho humano conseguiria, por mais perfeito que estivesse! As lentes permitiam que o jovem pudesse enxergar cada detalhe da relva verdejante da pradaria, cada detalhe de cada folha das árvores, cada pequena pedra que havia dentro do córrego... Todos os elementos que estavam ali, nada escapava do alcance daquelas lentes. Não pensou duas vezes e guardou os óculos em sua bolsa, seguindo o seu caminho. Seria muito providencial nessa jornada que estava seguindo. Essas lentes, permitirão que o nosso herói explore os detalhes de todos os elementos que compõem nosso espaço-tempo da relação educativa: a aula universitária.

Nesta seção iremos discorrer sobre a aula e suas nuances, Assim, num primeiro momento traremos os conceitos e concepções de aula enquanto espaço/tempo do ato educativo; depois discutiremos acerca dos elementos que constituem este espaço-tempo e os objetivos e finalidades da aula universitária.

3.2.1 Conceitos e concepções: o espaço/tempo da aula

A sala de aula é a célula-mater do espaço que compõe uma instituição de ensino. É o lugar onde a relação de ensino e aprendizagem se constitui e onde ocorrem as relações intersubjetivas entre professores e estudantes.

A situação da sala de aula é conhecida de todos nós; [...] Todos passamos por ela e, como professores atuais ou futuros, continuaremos a fazê-lo, e não apenas uma vez; pelo contrário, estivemos e estamos na sala de aula pelo menos quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano, durante muitos anos. Assim como acontece com uma pessoa que passa grande parte de sua vida em um hospital, a instituição, com sua estrutura, seus costumes e seus hábitos, torna-se ‘natural’ e marca nosso caráter (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 29).

É na sala de aula que a ação pedagógica e a prática docente se operacionaliza e para iniciarmos essa explanação, trazemos a definição trazida por Morosini (2006) na enciclopédia de pedagogia universitária sobre a sala de aula universitária:

Espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição (MOROSINI, 2006, p. 451).

A perspectiva de sala de aula trazida pela autora realça a ideia de um espaço que, para além de sua estrutura física, delimita fenômenos das relações humanas nos quais tais relações se dialetizam pelas possibilidades de encontros e desencontros, construções e desconstruções, teoria e prática que se retroalimentam e fazem a aula acontecer. Nessa perspectiva, Veiga (2008), ao fazer uma ressignificação do conceito de aula, corroborando com a ideia de que aula não se refere apenas ao espaço físico, afirma que:

O conceito de aula não se restringiu ao espaço físico da sala em que tem lugar o trabalho escolar e acadêmico. A aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações. A aula é o ‘espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel’. A aula é dinamizada pela relação pedagógica, de cunho dialógico, porque registra ‘em situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia (VEIGA, 2008, p. 8).

A autora faz referência, em sua discussão, a dois aspectos que são importantes no entendimento do conceito de aula: o espaço em que o professor exprime o que sabe, ou seja, o lugar da ação educativa do docente que, para além de conteúdos, exprime a sua concepção de vida, de educação, de escola, de relação – expressão da sua forma de ver a vida e o mundo. O outro aspecto que a autora traz é a referência à dinamização da aula pela relação pedagógica, que é o processo funcional que faz a aula ser como é. Não há aula sem relação; não há como estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem sem estabelecer, primariamente, uma relação entre os sujeitos envolvidos neste espaço: o professor e o estudante.

Silva (2008) corrobora com Veiga (2008) ao conceber a ideia de aula enquanto espaço/tempo privilegiado para a formação humana e da atividade docente. Tal atividade é entendida pela forma de pensar do docente acerca de seu trabalho e isso possibilita a definição de seus objetivos educacionais, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias a serem utilizadas para a facilitação desse processo, além da forma de avaliá-lo, dentro de uma relação complexa e intersubjetiva que se estabelece entre este e seus estudantes. Nesse aspecto, não é somente um processo transferencial de conteúdos, mas uma constituição sociocultural que transcende a relação de ensino e aprendizagem.

Esta autora, ao trazer a ideia de aula enquanto espaço/tempo, refere-se à organização do processo educativo e a dialeticidade do tempo e do espaço em que a aprendizagem ocorre, em um processo de construção e desconstrução que transforma e ressignifica o lugar da educação.

Dentro de uma perspectiva sócio-histórica, entendemos a aula como um espaço de construção intersubjetiva e de transformação histórica, capaz de contribuir para a superação das contradições estabelecidas pelo sistema capitalista, ou seja, é através da educação – tendo a aula como a base – que as classes subalternas podem se desenvolver, se transformar e proporcionar a transformação vigente das relações sociais.

Dessa forma, a aula é entendida como o agir humano dentro da instituição de ensino e essa ação é social e histórica, pois é nela que os sentidos da ação educativa são atribuídos, constituindo a subjetividade daqueles que fazem parte deste espaço/tempo (SILVA, 2008; ARAUJO, 2008).

Sobre a ação da aula, Rios (2008) traz a ideia de que a aula não é algo que é dado pelo professor para o estudante, mas algo que é feito, construído por ambos os sujeitos da relação educativa, nas diferenças e reciprocidades dos papéis que ambos desempenham a partir das intersubjetividades dos sujeitos. Essa ideia descentraliza o professor do espaço/tempo da sala de aula, mas coloca-o junto aos estudantes nessa construção.

As dimensões de tempo e espaço da aula, são discutidas por Silva (2008) ao fazer algumas considerações pertinentes para serem trazidas nesta subseção: a temporalidade é pensada enquanto o tempo-aula, onde ocorre a gestão dos conteúdos, dos métodos e das técnicas empregadas e é pensada em um aspecto quantitativo e outro qualitativo.

O aspecto quantitativo refere-se à organização dos tempos da aula que dependem do componente curricular e da carga horária estabelecida pelo projeto político-pedagógico do curso. É um tempo fragmentado, determinado pela relevância da temática na matriz curricular, interferindo na organização do processo didático, o qual desenvolve ações, meios e condições para a realização do desenvolvimento dos conteúdos e do domínio dos mesmos pelos estudantes, proporcionando o seu processo formativo. Nessa perspectiva, a relação intersubjetiva é mediada pela imposição de uma estrutura de tempo positivista, de tempo-controle, o que pode implicar no espaço/tempo de ensinar, aprender e transformar (SILVA, 2008).

A dimensão qualitativa refere-se a um tempo como a possibilidade de algo, de construção e de projeção em direção a; imprime uma dimensão dialética ao tempo, ou seja, é o tempo que possibilita a transformação dos sujeitos, a partir da ação pedagógica, o tempo que constrói a história dos sujeitos (SILVA, 2008). Sendo assim,

O tempo e espaço escolares têm sido vividos intensamente na dimensão quantitativa, em que o homem precisa produzir mais e em menos tempo, imprimindo à ação humana características automatizadas e desumanizadoras, que contribuem para que perca o controle sobre o seu processo de trabalho, numa lógica produtivista, marcante na sociedade capitalista [...] É urgente dar vida ao tempo/espaço de aula, valorizando cada momento nela vivido como único na história dos seres que nela sonham, fantasiam, para que não se resuma a um espaço desumanizador, alienador. Ao contrário, seja a expressão do desejo de saber, transformar. (SILVA, 2008, p. 38-39).

Dessa forma, faz-se importante pensar a aula para além do espaço físico e do tempo cronológico que o delimita em uma carga horária semanal, mas pensá-la enquanto possibilidade de transformação dos sujeitos, gerando ressignificações subjetivas de quem está inserido nela, projetando transformações que transcende o ambiente da aula para as relações sociais e históricas. Mas, o que compõe a aula universitária? O que a faz ser o espaço/tempo de possibilidade e construção? Veremos na subseção a seguir.

3.2.2 A aula universitária: objetivos e finalidades

Para contextualizarmos e trazermos os aspectos que envolvem a aula universitária, é muito importante entendermos os elementos que constituem a aula e, para isso, trazemos Araujo (2008, p. 49) que afirma que:

Dentro de uma perspectiva mais inclusiva, conceituar a aula como uma forma de comunicação – que envolve sujeitos (professores e alunos) – específica à escola como instituição educativa que assume como empreendimento o ensino e a aprendizagem, atividades centrais na interlocução entre os referidos sujeitos; medeiam estes os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, bem como o espaço físico (comumente chamado de sala de aula), por meio dos quais se buscam perseguir objetivos e finalidades.

Podemos observar, nessa citação, alguns elementos trazidos pelo autor que constituem a aula. Primeiramente, é importante considerarmos a aula enquanto uma forma de expressão e comunicação que envolve sujeitos que estabelecem uma relação, medida por uma série de características e papéis (sobre os quais falaremos na próxima seção). Este aspecto é característico dos espaços formativos, sendo que aqui enveredamos pelo ambiente universitário, pautado pelas relações de ensino e aprendizagem, base da constituição da relação entre docente e discentes: o primeiro, ator da ação pedagógica, que vive em um contexto social e político que pauta a sua prática dentro do contexto macrossocial e das políticas que envolvem a educação superior; o segundo, os atores da aprendizagem, aqueles que adentram na aula como espaço de transformação e ressignificação da constituição subjetiva (trazemos, aqui, a ideia de ator em uma perspectiva de ação e não de passividade na relação de ensino e aprendizagem).

A mediação dessa dinâmica de ensino e aprendizagem se dá a partir de métodos que direcionarão o saber-fazer docente, interposto pelas técnicas de ensino que visam a facilitação desse processo a partir do uso de tecnologias educativas. Essas tecnologias se modificam a partir do contexto histórico em que se dão as aulas que, por sua vez, serão verificadas em sua eficácia a partir das metodologias de avaliação da aprendizagem.

Para endossar tais características componentes da aula, queremos trazer-lhes dois excertos que dimensionam a importância de tais elementos na constituição da aula:

O desenvolvimento da aula é que lhe confere, concretamente, o sentido e a significação, ou seja, há que se responder, a cada aula dada, ao que ele sinaliza em continuidade. A aula só pode ser ela mesma se carregar em seu processo e em seu resultado um sentido e uma significação para os sujeitos que dela compartilham (ARAUJO, 2008, p. 62).

Esse excerto traz a importância do sentido e significado que a aula tem para os sujeitos que a compõe. A aula se constitui enquanto tal, se ela for carregada de significados para quem ensina e para quem aprende. Toda a objetividade da aula só fará sentido se, no processo de internalização, gerar transformações subjetivas e nas

aprendizagens que, para serem significativas precisam estar relacionadas a práxis, proporcionando a co-construção dos estudantes. Além disso,

A aula [...] se organiza, se compõe e se expressa operacionalmente, estruturando-se numa totalidade. Todavia, a aula se faz de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e das técnicas de ensino, bem como das tecnologias educativas. Porém, ela também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática [...], bem como mudanças de rumo em vista de situações pedagógicas vivenciadas cotidianamente em seu delineamento na sala de aula. Ela também está sujeita a improvisos porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações (ARAÚJO, 2008, p. 62).

Outro aspecto endossado pelo autor é que, mesmo que a operacionalização das características da aula seja feita, ela não acontece de forma estática e rígida, pois a aula enquanto espaço/tempo de acontecimentos, de dialeticidade, proporciona uma dinamização, a qual está sujeita a imprevistos que levam a improvisos, o que, a partir de uma releitura, entende-se enquanto ressignificações em relação ao que a relação docente e discente pode proporcionar no agora do acontecimento da aula, mas corroborando que tal improviso não pode ser confundido com improvisações. A aula, apesar do espaço da possibilidade, não pode ser confundida com o não planejamento, o “deixa ver o que irá acontecer”; ela precisa ser dinamizada, possibilitada por vários caminhos que levem aos objetivos e finalidades.

Sobre os objetivos e finalidades da aula universitária, Araujo (2001, p. 96-97) discute da seguinte forma:

Os objetivos são, pois, direcionados ao que é passível de operacionalização, embora impliquem também mediações. Nesse sentido, diria que são mediatos e não simplesmente imediatos. Mas, de qualquer forma, os objetivos estão subsumidos pelas finalidades: estas apontam na direção de um horizonte maior e mais amplo, carregado de uma fundamentação necessariamente filosófica, ao passo que os objetivos se moveriam em busca da operacionalização concreta, sem com ela se confundir, mas orientando-a e permitindo caminhar na direção das finalidades.

Os objetivos fazem referência àquilo que é imediato, porém mediatizado por todos os processos ocorrentes na aula, proporcionando o seu acontecimento. Os objetivos carregam consigo as finalidades, enquanto as direções levam a um determinado horizonte que diz respeito às fundamentações e princípios educacionais. Ao passo que a finalidade refere-se a um pressuposto filosófico, que direciona o ser da educação, o objetivo refere-se à operacionalização cotidiana, um processo que retroalimenta o outro.

Ao analisarmos as finalidades, retomamos o documento da Conferência Internacional da UNESCO, trazido no capítulo 01, com alguns elementos que podemos associar aos objetivos e finalidades. O texto traz algumas características que dão sentido à educação superior, entre elas, ao falar de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade, a promoção do pensamento crítico e da cidadania ativa, a contribuição para a educação de cidadãos éticos comprometidos com a construção da paz e com a defesa dos direitos humanos.

Tais características refletem sobre as finalidades da educação superior, a nível mundial, quais as suas perspectivas e o que faz o sentido da existência da educação superior. E tais finalidades refletem-se nos objetivos educacionais no estabelecimento da universidade, que fazem tal base filosófica se operacionalizar na base do funcionamento da instituição universitária, em especial, ao fomentar o tripé que a constitui: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, os objetivos e finalidades se concretizam no interior da sala de aula e nas suas mediações; os objetivos de ensino, as técnicas, tecnologias educativas e a avaliação são os mediadores que permitem que os objetivos e as finalidades que fazem a razão de ser da educação superior se façam ser/estar presentes (ARAÚJO, 2001, p. 107).

A tarefa da educação não se restringe ou não deveria se restringir ao processo metodológico apenas, pois não é apenas uma questão de metodologias e técnicas de ensino que precisam ser desenvolvidas e inovadas para uma melhor formação profissional, como é percebido no cenário educacional atual, em que se debruça para se discutir sobre o que é feito e o que não na sala de aula. Discute-se sobre a ação pedagógica do docente sem estar no cotidiano deste, mas não se debruça em discutir se tais metodologias e técnicas estão a serviço do propósito e das intencionalidades que mantém a instituição universitária.

Tal reflexão sobre o funcionamento da célula-máter é importante para a compreensão do funcionamento dos sistemas que compõe o todo orgânico da educação superior e para fazer isso acontecer não podemos negligenciar o lugar histórico em que ela se encontra, em qual cenário político, social e econômico ela se constitui e qual a sua função nas relações dos sujeitos com a sociedade.

As lentes encontradas por nosso herói permitiram que pudéssemos trazer para você, caro leitor, que lugar é esse de estamos falando - a relação educativa - palco dos acontecimentos de nosso conto. As lentes permitiram-nos perceber os detalhes e

elementos do lugar socio-histórico que é a aula. Mas, já que é na sala de aula universitária que se dão as relações intersubjetivas entre docentes e discentes, como essas relações acontecem? Falamos muito sobre os sujeitos da relação educativa, mas quem são esses sujeitos? Quais suas características, seus papéis? Para ajudarmos nosso jovem herói nessa jornada, sigamos para o nosso próximo elemento fundamental: a relação educativa.

3.3 Tecendo as linhas da aula universitária: A relação educativa e suas nuances

Passado um dia de jornada e próximo de chegar ao destino de sua missão, nosso herói, ainda percorrendo a densa floresta, avista ao longe pequenos raios solares vindo da direção Sul, por entre os grossos troncos das árvores que enegrecem a floresta... “Se há raios de luz, vindo do sul, quer dizer que estou chegando ao fim da floresta! Graças aos deuses e à minha Mãezinha!”, vibrou o rapaz. Porém, antes de chegar ao final da floresta, alguma coisa ainda esperava pelo nosso herói: um pântano denso, com uma água bem escura e coberta por muita mata. Puxa! Quando pareceu estar perto de chegar no local de sua missão, tem que aparecer esse pântano! Porém, destemido como é e já muito feliz por ter encontrado sapatos e óculos que o ajudaram e muito até aqui, não titubeou e entrou por entre as águas do pântano até que, alguma coisa vem se movimentando em sua direção. “O que pode ser isso? Será que é algum assaltante? Algum duende que está vindo me atacar?” – Ele precisava avançar, então colocou seus óculos e viu que era uma mulher, com uma aparência bem velha, descuidada, coberta por uma túnica com uma capa e um capuz. Cabelos grisalhos, esvoaçantes. Ou será uma bruxa ou uma camponesa perdida, mas ela vinha andando na direção do rapaz e ele ficou paralisado pelo medo do que poderia lhe acontecer. Então, a velha senhora se aproximou, retirou o capuz de sua cabeça e com um olhar penetrante fitou-o, parecendo analisar-lhe toda a sua alma. De repente, sua aparência mudou, como se tivesse visto uma pessoa familiar, respirou aliviada, deu um sorriso tímido. Algo no nosso herói chamou a atenção dessa senhora. Então, ela retirou, por baixo da capa, um novelo de linha de cor púrpura. Olhou para o novelo, depois olhou para o rapaz, pegou a mão dele e colocou o novelo em suas mãos. “Boa sorte, rapaz...” – disse a senhora, com uma voz cansada, de quem já muito falou e bradou nessa vida. Virou-se para o lado, e foi embora. “O que será esse novelo de linha?”, pensou. Bom, não havia mais tempo para

se demorar no pântano, pois estava próximo ao anoitecer e ali poderia ser muito perigoso. Continuou seu caminho. Mal sabia ele que aquela senhora acabara de lhe entregar um novelo que era capaz de delinear laços e costurar relações entre pessoas... Esse novelo é o elemento que nosso herói precisava para poder delinear e costurar o que é fundamental no nosso enredo: a relação educativa.

Nesta seção iremos explicar sobre a relação professor-estudante, a díade funcional da aula universitária. Aqui, iremos analisar a relação educativa como uma relação microssocial, que reflete as características macrossociais da sociedade. Discutiremos, também, os determinantes desta relação: as características e papéis de professores e estudantes, que costuram as teias relacionais e as suas constituições subjetivas. Falaremos, também acerca dos processos comunicacionais e interacionais, que dão o ponto da relação; os tensionamentos e os conflitos oriundos da relação educativa; e o estabelecimento das normas de convivência e do contrato pedagógico e como esses processos proporcionam a constituição da sala de aula. Vamos tomar como centro em nossa discussão aqui as ideias de Marcel Postic, estabelecendo diálogos com outros autores como Marilena Chauí, Alain Coulon, Léa Anastasiou, entre outros.

3.3.1 A relação educativa como uma relação social-institucional

Ao fazer uma análise acerca da relação educativa, é imprescindível que não a dissociemos do contexto social e histórico no qual ela se encontra, afinal, compreendemos a sala de aula universitária como um espaço microssociológico que reflete as características macrossociais da educação superior. Postic (2007) corrobora com essa ideia ao destacar que a relação educativa reflete a estrutura social hierarquizada e reproduz a ordem racional, ou seja, a instituição universitária exerce uma função no escopo da sociedade e essa função se dilui nas relações que se estabelecem entre docentes e discentes na sala de aula. Dentro dessa perspectiva, vale trazer uma breve conceituação de relação educativa trazida pelo autor:

A relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história. (POSTIC, 2007, p. 27).

O autor destaca que a relação educativa é uma relação social estabelecida entre os dois agentes que fazem parte dela, o professor e o estudante, ambos com o propósito

de fazer valer os objetivos e as finalidades da educação que, no caso específico deste trabalho se refere à educação superior. Porém, vale sublinhar que tal relação não acontece de forma isolada, mas se desenvolve dentro de um contexto institucional, a universidade. Além disso, a relação educativa é permeada de fatores que a envolvem, a saber, os cognitivos e afetivos que, no movimento, proporcionam que o ato educativo aconteça.

Já foi discutido anteriormente, no primeiro capítulo deste conto, o contexto da educação superior e da universidade pública e como tal contexto molda o cotidiano da aula universitária, porém, queremos trazer mais algumas pontuações para a compreensão da relação educativa como uma relação social.

As transformações da universidade ao longo do tempo propiciaram que esta obtivesse diferentes posições dentro do sistema social, principalmente, da segunda metade do século passado em diante. O aspecto que possibilitou essa mudança se relaciona às transformações do setor educacional como um serviço não exclusivo do Estado, o que teve como consequência um conjunto de modificações drásticas.

Chauí (2018) aborda duas consequências dessa transformação: a educação deixa de ser entendida como um direito e passa a ser um serviço, sendo que este serviço não é exclusivo do Estado, mas passa a ser um serviço passível de privatização. Assim, essa transformação tira a universidade da posição de instituição social para uma organização social. Vale ressaltar a diferença entre ambas para a compreensão das implicações desse processo na universidade. Chauí (2018, p. 383-384) destaca que:

A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade [ou imaginária ou desejável] que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. A organização, ao contrário, pretende gerir seu espaço e seu tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social; e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

A autora traz elementos importantes que modificam as características e os valores da universidade e o lugar que esta ocupa na sociedade, o que implica nas formas de ensino do docente e nas finalidades dos estudantes ao ingressarem nela. A universidade, quando deixa de ocupar a posição de instituição social e transforma-se em uma organização, traz consigo os elementos corporativos e de gestão, o que modifica a

forma como o ensino universitário se organiza, a formação de pessoal para a execução do trabalho que mantém a universidade e a estrutura de suas atividades internas.

Além disso, a universidade, ao prestar um serviço precisa acompanhar as modificações sociais existentes, para que esta, ao tornar-se a organização que produz a mão-de-obra que atenderá aos anseios do sistema capitalista, não se torne obsoleta e seja ultrapassada por seus iguais. O conceito institucional se torna a força motriz que move a universidade para estar sempre atualizada e atendendo às demandas sociais.

Esse fato modifica, também, a forma como a universidade se relaciona com o conhecimento, pois esta deixa de ocupar o lugar de produção de conhecimento e de valores humanísticos e culturais que marca o seu percurso histórico e passa a ser reprodutora de conhecimentos que atendam às demandas do mercado, ou seja, não é qualquer conhecimento que a universidade vai fomentar, mas aquele que proporcione a retroalimentação do sistema social. “Adquirir e reproduzir para não produzir. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão” (CHAUÍ, 2018, p. 99).

Dessa forma, para que a educação superior atenda a essas demandas emergentes do sistema capitalista neoliberal, é necessário que haja uma reorganização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação, com fins de profissionalizar esse estudante que chega a fim de que este seja incorporado ao mercado com uma mão-de-obra qualificada, capaz de reproduzir os conhecimentos adquiridos como saberes práticos, possíveis de serem aplicados e reproduzidos (a produção de conhecimento e o fazer ciência, de fato, ocupa uma posição coadjuvante no ensino universitário) nas diferentes inserções possíveis no mercado de trabalho. Dentro dessa perspectiva, Cunha (1998) contribui ao refletir que:

O conceito de aprendizagem [...] parte do pressuposto de que primeiro o sujeito deve ‘adquirir’ conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática e em situações específicas. Entende, também, que a melhor forma de aprender é pela audição e registro das verdades científicas reconhecidas que, para serem adquiridas, precisam de exercícios de experimentação e memorização. Qualidade de um curso é medida pela extensão da carga horária das disciplinas e, portanto, quanto mais horas/aula o aluno cumpre, melhor é sua formação. A prática é entendida como comprovação da teoria, sendo que seu sucesso depende do grau de aproximação com o conhecimento já construído (CUNHA, 1998, p. 197).

A autora dimensiona, nesse excerto, como a organização curricular reflete as demandas que a ciência precisa atender, desde o seu surgimento na ciência moderna, atrelada à estruturação do tecido que irá compor o sistema capitalista. Nesse contexto, o sujeito precisa “aprender” um conhecimento que já foi produzido e saber a sua

aplicação prática e, para isso, é importante que as metodologias de ensino estejam pautadas na memorização e no registro das evidências científicas a partir de treinos exaustivos, experiências e memorização dos conteúdos.

Sendo assim, o conhecimento se fragmenta em componentes curriculares que precisam ser contemplados em uma carga horária que é dividida de acordo com a importância que aquele conteúdo específico terá para a formação acadêmica e profissional do sujeito, o que significa que o seu conhecimento é medido pela quantidade de carga horária que a sua formação terá. Quanto mais conteúdos e maior for a formação, mais completo esse sujeito estará e será considerado pronto para ser entregue ao mercado de trabalho.

O conhecimento, para ser apreendido, deve ser separado em partes e distribuído em doses compatíveis com a capacidade de armazenar. O professor não precisa entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, seus aportes no espectro histórico e sócio-cultural. Basta que sistematize a organização em partes lógicas (CUNHA, 1998, p. 199).

Com a crise da ciência moderna e a ascensão do movimento pós-moderno, esses valores são colocados em cheque e a forma de se produzir ciência também. O pensamento pós-moderno permite uma conversação cultural, reaproxima a ciência do saber do cotidiano popular, manifestando interesse pela história e pela forma como as pessoas constroem a realidade material. Esse processo de transição modifica, também, a organização curricular e a forma como a universidade irá pensar a produção de ciência. Porém, encontramos aqui um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que a ciência passa por uma transição paradigmática a universidade se encontra em um processo de mercantilização do ensino, o que provoca alguns desencontros.

Nesse contexto, Chauí (2018) reflete que a instituição universitária brasileira, ao ser ressignificada como uma organização, estará preocupada com a formação qualificada e isso não oportuniza que haja um tempo e espaço para a reflexão, a crítica, o exame dos conhecimentos adquiridos, levando a uma mudança ou superação desta.

A pesquisa está privatizada e a maior parte destas determina-se pelas exigências mercadológicas pelas agências que fomentam a pesquisa, como foi refletido no primeiro capítulo deste estudo acerca da oferta de bolsas por áreas de conhecimento. Ou seja, a universidade pública produz conhecimentos que serão destinados à apropriação privada.

Dentro dessa conjuntura, Postic (2007, p. 27), ao analisar acerca dos reflexos das transformações na educação na relação educativa, aponta que “as estruturas sociais da educação e o processo adotado pelo educador, quando assume o seu papel nestas

estruturas, determinam a dinâmica das relações, ora facilitando-as, ora, pelo contrário, bloqueando-as ou canalizando-as de forma estreita”.

Face ao exposto, a forma como a universidade se estrutura enquanto organização social, de acordo com seus objetivos e finalidades e as intencionalidades em relação ao atendimento das demandas exigidas pelo neoliberalismo, além do paradigma epistemológico adotado pelo docente, irão determinar as características e condutas que este irá desempenhar e o que espera dos papéis que o corpo estudantil terá que desempenhar, facilitando, travando, canalizando para determinados fins a relação educativa.

3.3.2 Os atores da aula universitária: o docente universitário

Toda relação educativa que ocorre em um espaço microsocial e é regido por uma gestão universitária é composta por sujeitos que farão com que os objetivos educacionais tenham os seus sentidos e significados. Os sujeitos da relação possuem características e comportamentos sociais que vão proporcionar que tais objetivos sejam alcançados. Tal relação é, também, uma relação subjetiva que, carregada de significações dos processos simbólicos que permeiam a sala de aula, proporciona que esta funcione de uma determinada forma. Vale reiterar aqui, então, que:

A educação deve pautar-se por intencionalidades sociais. A cultura é uma produção humana e não uma herança com a qual se nasce; o desenvolvimento do ser humano se dá em vista da sociabilidade, para a qual ele se dirige e com a qual ele irá produzir sua existência [...] o fenômeno educativo significa, por excelência, uma contínua aprendizagem de uma construção histórica (ARAUJO, 2008, p. 94).

A relação composta pelos dois agentes da educação se dá a partir das intencionalidades sociais que proporciona que tal relação se desenvolva, afinal, a aquisição da cultura se dá a partir das mediações existentes entre os sujeitos e de acordo com as possibilidades sociais mediadas aos sujeitos.

A educação é um processo do aprender, não só fragmentos de conhecimentos produzidos pela ciência, mas do aprender a ser humano dentro de uma cultura que estabelece quais comportamentos se farão presentes na constituição subjetiva dos sujeitos, proporcionando uma construção que é histórica. E os atores deste fenômeno definirão como tais mediações irão acontecer.

Postic (2007), ao analisar os determinantes da relação, traz os conceitos de estatuto e de papel que professores e estudantes possuem na relação educativa. Ele entende que o estatuto será o lugar que determinado indivíduo vai ocupar num determinado sistema e que um mesmo indivíduo pode possuir vários estatutos, de acordo com o sistema de organização que participa. Já o papel está associado aos atos que podem ser observados nos indivíduos que possuem posições determinadas na organização social, sendo comportamentos constantes e esperados por tais sujeitos.

O estatuto que o docente ocupa na relação realiza-se de forma assimétrica ao estatuto do estudante, pois o professor ocupa uma posição de mediação entre o estudante e o objeto do conhecimento. Postic (2007, p. 102) ao citar Cousinet (1958) traz a concepção deste que afirma:

O que importa aos alunos é que o professor é, enquanto indivíduo, se ele é verdadeiramente superior. Se não o é, por falta de autoridade ou de uma outra qualidade indispensável, então não é um professor, volta a ser um indivíduo e o necessário encontro escolar não se dá. O que importa para o professor são os alunos enquanto indivíduos, se eles são verdadeiramente inferiores.

Essa noção trazida pelo autor da superioridade docente bloqueia a reciprocidade e a possibilidade de diálogo entre os sujeitos da ação educativa, gerando uma desigualdade e instabilizando as relações na sala de aula. As correntes progressistas em pedagogia procuram desenvolver um estatuto docente de uma forma não-hierárquica vertical, mas a partir do reconhecimento dos estudantes de que as qualidades técnicas do professor associa-se à qualidade humana, em que a autoridade docente é um produto das relações estabelecidas na sala de aula, não uma condição trazida externamente.

Nesse sentido, vale ressaltar que a autoridade docente, nessa perspectiva, será importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Não podemos esquecer que, ao falarmos em autoridade docente, não estamos referindo a um processo de autoritarismo e essa diferença marcante é trazida por Paulo Freire que ressalta a ideia de autoridade coerentemente democrática. Freire afirma que:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela [...] O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num 'calendário' escolar 'tradicional', marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 2011, p. 57).

O estatuto do professor enquanto ocupante de uma posição na sala de aula em relação ao estudante, o que lhe dá a atribuição de autoridade, se reveste da possibilidade de proporcionar que o estudante se desenvolva no seu estatuto enquanto estudante, a partir de uma prática que proporcione a liberdade de desenvolvimento deste.

Esta ideia de autoridade e liberdade toma outra conotação quando nos referimos à educação superior, lugar onde docentes e estudantes compartilham a mesma etapa do desenvolvimento: a adultez. A autoridade docente na educação superior reveste-se de outros atributos que se relacionam com seu papel enquanto docente.

Postic (2007) vai destacar a autoridade docente ligada às suas qualidades humanas, em que o docente, com sua postura, externaliza, também, sua humanidade. Nessa perspectiva, o professor não impõe a autoridade ao estudante, mas coloca-a a seu serviço. Isso significa que o docente não se impõe pela posição que possui, mesmo que ainda ocupe um *status* de privilégio no ambiente da sala de aula, mas sim pelos papéis que assume, que irá possibilitar que ele adquira um estatuto em relação aos estudantes.

O estatuto docente proporciona que este desempenhe papéis na constituição da sala de aula que não são desenvolvidos apenas pelo sujeito professor, mas carregado de representações que a cultura institucional espera que o docente desempenhe em sua prática educativa. Existem modelos institucionais acerca da atribuição e da função que o docente irá ocupar na sala de aula universitária, que se ressignifica quando se modifica o paradigma epistemológico que envolve a educação universitária. Tais modelos destinam atitudes e comportamentos que o docente deve desempenhar, que irão proporcionar que os objetivos e as finalidades educacionais sejam alcançados. Dessa forma:

Do ponto de vista psicossociológico, analisar as funções que ele assume realmente, observando, sistematicamente, os seus actos pedagógicos, isto é, as suas intervenções verbais e não verbais que provocam, mantêm e controlam a comunicação com os alunos para atingir os objectivos fixados [...] A sua função não é apenas instrumental [...] ela é simbólica, porque se relaciona com finalidades, valores e é imagem de uma sociedade. O docente assume a sua função em nome da sociedade instituída [...] ele encontra-se colocado no centro das pressões exercidas por projectos contraditórios [...] Ele estabelece a relação educativa num quadro estabilizado pela instituição escolar, concebido para integrar os jovens num sistema social, ainda que tenha por tarefas transformar as relações humanas e ser um agente de progresso, iniciando o aluno em novas ideias ou métodos para que este último se torne artífices de mudanças, ou, pelo menos, para que eles seja capaz de se adaptar às mudanças (POSTIC, 2007, p. 120-121).

Corroborando com Postic, Castanho (2008, p. 87) afirma que:

O professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer.

Não é possível pensar o papel docente e a ação pedagógica sem refletir a conjuntura social e política em que a educação superior se encontra, que exige a assunção de determinados atos pelo docente universitário. Este precisa dar conta dos processos ideológicos e paradigmáticos que envolvem a instituição universitária que, nem sempre corrobora com seus valores acerca do ensino e da educação, além das representações existentes acerca da sua função, que coloca este professor em uma linha tênue entre a sua forma de se perceber enquanto docente e as características da realidade objetiva que tensionará a sua constituição subjetiva do ser professor.

Assim, não estamos nos referindo a uma função que é desenvolvida por dom ou vocação, mas que deve ser exercida com profissionalismo, o que implica a formação específica no campo científico e no campo da Pedagogia e da Didática, proporcionando espaços construtivos para que o estudante universitário forme-se, não só como uma mão-de-obra qualificada para atender às demandas do mercado, mas também para contribuir para uma formação humanística e democrática, proporcionando que este sujeito desenvolva a criticidade e a reflexão necessárias para o fazer profissional e não apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Anastasiou (2004), discutindo acerca do papel docente na relação educativa, ressalta a importância deste na construção de uma consciência acerca da importância da formação universitária, pois, é da função docente o desafiar, estimular e ajudar os estudantes a construir uma relação com o objeto de aprendizagem, fragmentado por um sistema curricular que tira o sentido do todo do conhecimento científico, de forma a proporcionar que o estudante esteja consciente das necessidades e da importância que o conhecimento possui no atendimento das demandas sociais.

Isso só é possível a partir da existência de um clima que favoreça a interação entre docentes e estudantes, levando-os a um pensamento crítico que possibilite a transformação da realidade, caso seja necessário, pois, segundo Postic (2007), além de outros papéis, o professor tem a responsabilidade da preparação quanto ao futuro papel social do educando.

Para tanto, é necessário que o docente, em seu ato pedagógico, repense constantemente a relação entre o ensino e a aprendizagem, levando a novas formas de aproximar o estudante do seu objeto de conhecimento e proporcionando que o espaço da sala de aula fomente essa relação de forma facilitada (CASTANHO, 2008). E é a partir das práticas adotadas pelo docente que se exploram os meios, modos e formas em que o pensamento se evidencia, respeitando as condições favoráveis para que o estudante se movimente na sua construção (ANASTASIOU, 2004).

3.3.3 Os atores da aula universitária: o estudante universitário

Do outro lado da cena da sala de aula universitária encontra-se o estudante. Diferente da educação básica, o estar na condição de universitário traz outras características que proporcionam um outro estatuto. Primeiramente, o estudante, ao escolher um curso de graduação, o faz por escolha, ou seja, não estuda componentes curriculares generalistas que envolvem todas as áreas de conhecimento, mas àqueles que envolve ao seu curso, a sua área pretendida para uma formação profissional. O primeiro desafio que o estudante possui é o ingresso na universidade através dos sistemas de seleção estabelecidos.

Postic (2007) ao discorrer sobre o estatuto do estudante, traz a ideia de que este possui diferentes características, pois são ordenados pela organização do ensino universitário, o período de ingresso e o semestre em que se encontra, a área de conhecimento a qual está estudando, as condições de permanência na universidade e o uso das ações afirmativas para colocar-se enquanto estudante, bem como o envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Balzan (2015), numa perspectiva pragmática, porém crítica, salienta que não existe a ideia do Estudante Universitário, mas fala-se de uma multiplicidade de universitários, diferentes perfis que variam de acordo com vários fatores externos à universidade. Pode ser pensar no estudante que está na instituição em período integral e ao que lhe é proporcionado viver no ambiente universitário, a exemplo de ligas acadêmicas e atléticas, movimentos estudantis, participação em diretórios acadêmicos, iniciação científica, programas de extensão, etc. Há o estudante que frequenta o curso noturno, aos quais não é possível o dispêndio de tempo para as vivências acadêmicas, pois são estudantes trabalhadores, que transitam entre as atividades laborais diurnas e as

atividades acadêmicas à noite e que, provavelmente, frequente os estratos sociais mais baixos.

Há os estudantes que frequentam o turno matutino, a quem é proporcionado desenvolver atividades como estágios, extensões, atividades voluntárias que podem agregar à sua formação acadêmica. Há, também, os estudantes dos estratos sociais mais altos, que optam pelo curso que foi frequentado por seus pais cujo sucesso é evidente ou por cursos de prestígio social e, em contraponto, há os que vem de estratos sociais mais baixos, os quais são oriundos de famílias que, muitas vezes possuem rendas menores que um salário mínimo, cujas opções de curso são limitadas e que ingressam a partir dos sistemas de cotas existentes. E há aqueles que fazem parte da modalidade da Educação à distância (EaD), os quais vivenciam muito pouco o ambiente da sala de aula universitária, já que a maior parte das atividades acadêmicas são feitas em casa (BALZAN, 2015).

Outros aspectos, como a renda, a escolha do curso e as condições de acesso são potenciais para pensar no perfil dos estudantes universitários. Santos (2011) traz alguns enfoques que são importantes no que diz respeito às condições de acesso, na medida em que ele discute acerca da gratuidade da educação universitária aos estudantes da classe trabalhadora e da manutenção dos mesmos na instituição através da criação de programas de permanência e concessões de bolsas que garantam a continuidade desse estudante na graduação até a sua conclusão. Além disso, as ações afirmativas são de grande importância para a garantia da equidade de acesso dos sujeitos à universidade e o acompanhamento dos mesmos durante o processo.

Postic (2007) afirma que outra característica do estatuto do estudante é ser transitório, pois os estudantes deslocam-se a cada semestre, envolvem-se em atividades de pesquisa, passam dos componentes curriculares básicos aos específicos, com atividades de estágio e atividades complementares necessárias para o cumprimento da carga horária total do curso. O estudante, à medida que vivencia a universidade, assume diferentes papéis que o colocarão cada vez mais próximo ou mais distante da condição de ser estudante universitário e influenciarão a forma como será percebido pelos docentes, assim como as expectativas que estes lhe depositam.

Coulon (2008), ao resgatar a dimensão subjetiva do ser estudante universitário, destaca que o sucesso acadêmico do indivíduo vai depender, em grande parte, da capacidade que possui de se inserir ativamente em um novo ambiente, que é a

universidade, e que o mesmo passará por modificações nas relações que se estabelecem em três dimensões: a relação com o tempo, já que o fluxo de informações e o tempo que dispõe para apreender é discrepante, as interferências como movimentos grevistas podem prolongar o período de formação acadêmica e a fragmentação das disciplinas em horários diversos também implicam nas relações temporais; a relação com o espaço, já que falamos de uma instituição departamentalizada, formada por diferentes colegiados, laboratórios, setores administrativos e acadêmicos que modificam a forma como o sujeito transita por tais lugares; a dimensão com as regras e o saber, onde o estudante universitário passa a ter mais autonomia na construção de seus processos acadêmicos e os saberes adquiridos ao longo da graduação precisam ser relacionados e sintetizados porque serão o escopo de suas futuras atuações enquanto profissionais.

Essas dimensões relacionais se ressignificam ao percebermos que o estudante universitário dos tempos atuais vive em um momento histórico e cultural de complexidade alta e de muitas contradições, pois o mundo globalizado exige soluções imediatas para problemas impensados a algumas décadas, mediadas pelos equipamentos eletrônicos e a internet, que podem implicar nas relações que este estabelece com a vida acadêmica, seu projeto de vida e profissional (BALZAN, 2015).

Da mesma forma que os estudantes são exigidos, também exigem da universidade e do docente, não sendo passivos diante das relações estabelecidas em sala de aula, mas ativos, críticos acerca das metodologias utilizadas nas mediações entre o ensino e a aprendizagem, e quando as expectativas geradas ao adentrar ao espaço universitário não são condizentes com a realidade de uma universidade pública sucateada e abandonada pelo Estado, aliado a outros problemas como dificuldade de permanência por motivo de trabalho, por morar em outras cidades, por insuficiência de políticas públicas de permanência, dentre outros aspectos, pode gerar sentimento de frustração, o que implica na evasão, na transferência ou numa permanência para além do tempo de integralização do curso, passeando entre as disciplinas, sem foco ou objetivo de conclusão do seu curso.

Coulon (2008) complementa que, ao adentrar na educação superior, o estudante universitário precisa enfrentar algumas rupturas como, por exemplo: nas condições de existência e vivência da universidade, pois este chega a instituição com diversas representações acerca do que é estudar na educação superior; na vida afetiva, pois há um distanciamento da participação da família no processo e maior autonomia por parte

do estudante; nos aspectos psicopedagógicos, pois a relação existente entre estudante e docente ganham outras dimensões na universidade, se tornando mais reduzida e menos tutelar, causando uma certa desorganização no estudante.

Para o autor, “o tempo do ensino superior é o do anonimato” (Coulon, 2008, p. 34), ou seja, essas mudanças drásticas dos processos da vida acadêmica, das relações afetivas e interpessoais existentes entre estudantes e professores, estudantes e estudantes são marcadamente fundamentais para a continuidade ou não do mesmo na graduação, desembocando na sua formatura.

Balzan (2015, p. 278) reflete: “quem é este aluno que acaba de ingressar na universidade? Muitos deles revelam dificuldades para acompanhar um curso que mal se inicia!”. Tal reflexão trazida pelo autor corrobora com as feitas por Postic (2007) que irão proporcionar compreender a forma como o estudante constitui-se subjetivamente enquanto tal e o estatuto que assume na sala de aula.

A que atribui o aluno o seu êxito ou o seu insucesso em determinada tarefa? À dificuldade da tarefa, causa externa ou à falta de competências para esta tarefa específica? A que atribui ele o seu sucesso ou insucesso naquela matéria ensinada? Ao seu esforço, às suas competências ou ao docente? Tem ele o sentimento de poder controlar a situação, no sentido em que se fizer um esforço poderá progredir? Pensa ele que o seu insucesso, em matemática por exemplo, provém de uma falta de aptidão pessoal, de ‘dom’ para esta matéria? Segundo as respostas que ele dá a estas questões, o aluno resigna-se ao seu estado ou, pelo contrário, quer conquistar um novo estatuto (POSTIC, 2007, p. 109).

A forma como o estudante vivencia a educação universitária, como ele ressignifica o espaço/tempo da universidade, participando ou não das vivências que a universidade proporciona, a forma como ele atribui o seu sucesso ou insucesso nos componentes curriculares, a construção do seu projeto de vida, atrelada às condições sócio-históricas de permanência na universidade, proporcionará que os diferentes papéis associados ao estatuto do estudante se desenvolvam. Não haverá nenhuma evolução neste se o estudante se fecha e se o docente não oferece condições para criação de novos estatutos com base nos papéis que este assume no cenário universitário (POSTIC, 2007).

Nessa perspectiva, é importante a compreensão de que o estatuto do estudante se relaciona com as representações dos professores sobre os papéis deles, se o professor os humilha, os domina, os submete a seu jugo, à sua lei ou se descentraliza a autoridade.

Postic (2007) ao discutir sobre essa relação, aponta uma pesquisa desenvolvida por Gilly (1968), em que esta analisa que os estudantes possuem uma representação

deste ou daquele sujeito que compartilha a sala de aula pelo reconhecimento que possui do seu estatuto, o que pode levar a uma subestimação ou sobrevalorização do estudante.

Nesse contexto, a imagem que o docente dá a este estudante em um dado momento vai sendo reforçada e sua percepção, a forma como relaciona-se com ele, é afetada, podendo ser previsto pelos outros estudantes acerca do tipo de tratamento que determinado estudante irá receber por parte do professor. “Tudo depende da maneira pela qual o professor concebe seu estatuto e o estatuto do aluno” (POSTIC, 2007, p. 106).

Assim como a ação docente, a ação estudantil também é social, histórica e política. O estudante carrega consigo as subjetivações trazidas acerca do que é ser estudante universitário e o viver a universidade, além da realidade material oriunda da herança cultural obtida de suas origens sócio-históricas, o que acarreta nas expectativas e tensionamentos existentes ao percorrer a graduação, gerando facilidades ou dificuldades de acordo com o que já foi construído ao longo de sua trajetória de vida.

Atribuir o sucesso ou não, a motivação ou desmotivação, o engajamento ou não do estudante às suas habilidades cognitivas, a sua capacidade de adaptar-se à universidade sem refletir acerca de todos os processos que envolvem a condição estudantil, a sua trajetória pela educação básica, os significados atribuídos ao estar na universidade por este sujeito, é legitimar discursos como os trazidos pelo ex-ministro da Educação do atual governo, em janeiro de 2019, de que a universidade não é para todos mas, para algumas pessoas, e que esta deve ficar reservada para uma elite intelectual.

3.3.4 Os sujeitos em interação: o funcionamento da relação

Os sujeitos da relação educativa – professores e estudantes – se relacionam a partir dos diferentes estatutos e papéis que irão desempenhar para que os objetivos e as finalidades educacionais possam ser alcançados. Nesse sentido, é importante ressaltar que a relação educativa é uma relação social e que as interações entre os sujeitos refletem os processos macrossociais. Sobre isso, Postic (2007, p. 41) afirma que:

Os processos de funcionamento da situação educativa resultam necessariamente das condições que se estabelecem entre a escola e o sistema social e que introduzem relações de força entre os parceiros em presença, relações essas que reproduzem as existentes na sociedade. A relação pedagógica, nas suas formas instituídas, aparece então como a prefiguração das relações que os alunos irão encontrar na sociedade.

O autor vai refletir que o funcionamento da relação educativa vai ser o resultado das condições estabelecidas entre o espaço educativo e o sistema que atribuirá os modos de funcionamento deste vínculo. Levando em consideração o contexto da educação superior, observamos que as formas de funcionamento da convivência entre professores e estudantes refletem as demandas sociais que proporcionam que o ensino universitário possua uma determinada função dentro do sistema social.

O aumento exponencial de instituições universitárias, assim como a demanda cada vez crescente de mão-de-obra qualificada, proporciona um aumento de ingressos na educação superior, o que leva o docente a ressignificar, constantemente, as suas práticas educativas para que tais demandas possam ser supridas. Isso acarreta em diversas implicações nos papéis docentes e discentes.

Essas condutas são carregadas de juízos que os sujeitos possuem acerca do que significa ser professor e ser estudante. Postic (2007), ao falar sobre tais representações, ressalta que estas influenciam na forma como a relação educativa se estabelecerá. O papel do docente leva este a construir concepções acerca do estudante, pois existem algumas características do estudante que são valorizadas pela instituição educativa, denominado como o papel do “bom aluno”. A expectativa depositada pelo docente e as representações do estatuto do estudante universitário irão proporcionar a forma como este irá se comportar diante do estudante. Essas diferentes formas de comportar-se perante os estudantes podem caracterizar como o clima da sala de aula se dará.

Ao longo das interações entre professor e aluno, produz-se, furtivamente, um jogo de confirmação do juízo inicial e de reiteração das expectativas. Daí surge uma atitude diferencial do docente acerca dos seus alunos e comportamentos preferenciais conforme a percepção que ele tem de cada um deles (POSTIC, 2007, p. 118).

As formas de interação que os docentes desenvolverão com seus estudantes dependerá diretamente do encontro entre as expectativas depositadas por este e a realidade presente das relações desenvolvidas na sala de aula.

A representação do bom estudante pode valorizar os aspectos cognitivos e de personalidade deste, além de suas atitudes e postura ética ante a escolha profissional feita, colocando os aspectos relacionais e afetivos num plano secundário.

Diferentemente do docente, o estudante, em sua representação daquele, pode conceder mais valorizações às qualidades humanas e relacionais, além de competência acadêmica e domínio dos conteúdos a serem passados pelo docente. A representação do

“bom professor” perpassa pela capacidade que este tem de, em sua prática, oferecer as condições para que o estudante aprenda.

O estudante tem a necessidade de sentir-se apoiado pelo docente no seu desejo de aprender, mesmo que a autonomia seja uma marca do estudante universitário. Esse suporte será relevante para a motivação do universitário para a aprendizagem. Isso significa que é preciso que o docente encontre um modo de troca e suporte para seus estudantes, conciliando a autonomia destes na sua aprendizagem, com sua ajuda nos momentos onde os obstáculos se fazem presentes (POSTIC, 2007).

Uma característica que será determinante no funcionamento desta relação é a forma como os processos comunicacionais ocorrem entre docentes e estudantes. A sala de aula é um espaço microssocial e deve ser analisada pelos seus processos internos e a correspondência com a instituição universitária, além das relações que mantém com o sistema macrossocial e de que forma uma reverbera na outra, proporcionando a estrutura das relações interindividuais.

Fernandes (2008) concebe a aula a partir das teias de relações em um espaço/tempo privilegiado da comunicação didática em que se transitam diferentes concepções e histórias acerca do processo de ensino e aprendizagem, demarcado, também, por conflitos, encontros e desencontros. A sala de aula é um espaço de construção das capacidades humanas

[...] mediadas por relações dialógicas entre professores e alunos e por um projeto de nação justa e solidária. Relações em que aprendemos que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana intencionada e horizontal, o que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e de aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas (FERNANDES, 2008, p. 152).

Falar nos processos de interação em sala de aula, é entender que a relação educativa é uma relação dialógica, de sujeitos que fazem o fenômeno educativo acontecer. Ambos os sujeitos da relação possuem responsabilidades que torna o ensino e a aprendizagem possível.

Postic (2007) afirma que a estrutura comunicacional na turma é determinada pelo tipo de relação que o docente estabelece com os estudantes e, também, com o saber que possui acerca do conhecimento a ser ensinado e com o significado que este atribui a este saber. Trata-se, portanto, da forma como ele se situa e situa os estudantes na relação com o saber que proporcionará a forma como o estudante desvela-se no seu estatuto,

fazendo com que a aprendizagem se torne possível. Corroborando com o autor, Anastasiou (2004, p. 34) afirma que:

A interação intencional, planejada e responsável entre aluno, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento, essa relação busca o alcance da lógica própria das diversas áreas, numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e do seu campo profissional, compartilhando os saberes e os sabores.

Nesse processo interacional, o comportamento do docente afetará o comportamento do estudante e vice-versa. O docente categoriza o estudante de acordo com o seu desempenho e a sua relação com o conhecimento, assim como o estudante atribui determinadas características ao docente que, a partir da importância que determinados traços de comportamentos obtiveram, a partir de suas manifestações anteriores, irá subjetivar-se nas representações que o estudante possui acerca do professor e inferir em um determinado tipo de relação (POSTIC, 2007).

Não é à toa que vemos estudantes que procuram saber de colegas que já cursaram os componentes curriculares acerca dos comportamentos e das formas de ensinar daquele professor e estes chegam já preparados para o que pode vir a acontecer. Não é raro vermos grupos e fóruns na internet, além de aplicativos, onde os estudantes compartilham as suas opiniões acerca dos professores e, muitas vezes, a escolha de determinado componente curricular é feita a partir das impressões que os outros estudantes tiveram, fruto de suas relações com os professores em questão.

Postic (2007) faz outra ponderação, ao falar sobre os processos comunicativos entre docentes e discentes. Não é apenas o aspecto verbal da comunicação que estará em vigência na relação educativa, mas, também,

Os aspectos não verbais da comunicação, porque certas mímicas, certos sinais gestuais são os indicadores de um estado, dos índices de uma intencionalidade. Estas formas não-verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, o trejeito, os movimentos da cabeça, que aprovam ou desaprovam, os gestos da mão e dos dedos que designam os alunos e os convidam a exprimir-se, as posturas corporais que indicam a surpresa, a expectativa, o interesse, a decepção, etc., são espontaneamente decodificadas pelos alunos em sinais positivos, negativos ou neutros (POSTIC, 2007, p. 138).

Observemos que a comunicação entre docentes e discentes é complexa, permeada de diversas especificidades. O comportamento não-verbal confirma ou faz o comportamento verbal acontecer na sala de aula universitária. A postura que o professor

adota, a abertura ou não, determinada por seus traços corporais, irá influenciar na forma como os estudantes irão participar da ação docente, fazendo com que a aula aconteça. Sobre isso, Postic (2007) faz uma reflexão que vale trazer na sua íntegra para este trabalho:

É o docente que desencadeia e orienta a actuação dos alunos. É ele que toma a iniciativa na situação educativa [...] Da sua concepção do diálogo educativo depende o clima da aula. Será que ele favorece o interesse do aluno pelo problema que coloca? Tenta fazer com que os alunos o coloquem? Fornece documentos ou convida a reunir informações? Solicita propostas metodológicas? Procura seguir o caminho intelectual dos alunos em vez de os preceder e de os orientar? Contenta-se o docente em conduzir os alunos para onde os deseja levar, através de um jogo de interrogações em que as respostas estão previstas, segundo um modo de raciocínio que é o seu? Mesmo fora do método interrogativo, numa perspectiva de pedagogia mais moderna, é interessante examinar como o docente procura sondar as motivações, ajudar os alunos na orientação da sua acção e na determinação dos seus objectivos de trabalho, contribuir para a constituição de grupos de trabalho, etc. (POSTIC, 2007, p. 141).

A prática pedagógica que permeia o fazer docente é que irá determinar os modos em que a relação educativa se direccionará. O clima da sala de aula será permeado pelos fazeres docentes e discentes e a relação que ambos com o conhecimento em questão.

Dessa forma, podemos ressignificar a expressão de tríade e falarmos de uma tríade que compõe a sala de aula. E é o fazer docente que irá proporcionar que este conhecimento se torne possível para este estudante e a forma como irá utilizá-lo: o estudante está ali para internalizar um conhecimento e ser possível de aplicá-lo no cotidiano, tornando-se uma mão-de-obra qualificada para o mercado? Ou este irá transcender essa condição sócio-histórica e irá desenvolver a capacidade crítica e reflexiva acerca do conhecimento mediado? O docente está proporcionando a formação de um sujeito que reproduz, ou também é capaz de produzir conhecimento e, assim, transformar a realidade existente?

Chauí (2018) vai chamar de pedagogia democrática a dinâmica de fazer com que o estudante não dialogue apenas com o docente, mas com o pensamento e salienta que a função do docente deve ser a de mediar o diálogo deste com o conhecimento e não obstaculizar essa relação. Ou seja, o trabalho pedagógico do docente é esforçar-se para que o estudante seja suprimido como tal e que emergja um sujeito que seja como o professor.

Dessa forma, o diálogo torna-se o ponto de chegada na relação educativa. Freire (1987) vai afirmar que é o diálogo que vai se impor como o caminho pelo qual os sujeitos adquirem a significação enquanto tal, sendo uma “exigência existencial”

(FREIRE, 1987, p. 51). Nesse sentido, o diálogo que o docente deve proporcionar em sala de aula transcende o depósito de ideias e informações para os estudantes, devendo possibilitar um compartilhamento que facilite o encontro do estudante com o objeto de conhecimento.

Como em toda relação social, não é possível discutir aqui determinadas características fundamentais para a manutenção da relação educativa, a exemplo das normas de convivência e dos contratos estabelecidos pelos sujeitos da aula universitária. Para o entendimento desses processos, é importante primeiramente compreendermos que a relação educativa é uma relação assimétrica.

Postic (2007) ressignifica essa assimetria ao afirmar que esta é um movimento dialético que se desenvolve a partir de uma investigação instigada pelas oposições das ideias contrárias, de dois mundos subjetivos que se chocam e se reinventam, proporcionando reencontros na produção de um conhecimento. E este diálogo é orientado e mediado pela figura do docente que, na posição de mediador entre o estudante e o conhecimento, utiliza-se dessa assimetria para proporcionar a simetria do estudante com o docente.

Chauí (2018), ao fazer uma reflexão acerca da relação educativa na sala de aula brasileira, salienta que o uso do conhecimento como mecanismo de poder retira do estudante o protagonismo de seu próprio discurso, ocultando a assimetria desta relação, através de uma suposta relação dialógica que não assume a existência real entre o estudante e o docente.

Dessa forma, essa dinâmica acaba por se camuflar em uma representação de que o estudante, ao adentrar no espaço universitário, já deve trazer todos os conhecimentos necessários ao saber universitário, sendo que aqueles que não os possuem são muitas vezes segregados do seu lugar na cena da aula universitária; ou então, faz-se o uso dessa assimetria para a imposição de uma relação autoritária, na qual o docente coloca-se numa posição catedrática, de quem esgotou toda a fonte de conhecimento e coloca-se em um lugar inatingível pelo estudante. Esses, por sua vez, devem curvar-se a toda a fonte de sabedoria proporcionada pelo docente em suas longas palestras embebidas de uma oratória incompreensível pelos discentes.

A forma como a relação assimétrica é percebida pelo docente influenciará na forma como o contrato e as normas de convivência serão estabelecidos. Postic (2007) discute, na perspectiva do ensino tradicional, o entendimento do contrato pedagógico

como uma convenção entre os sujeitos da ação educativa que regulamentará as trocas entre estes, que se obrigam a agir de determinadas maneiras, uns em relação aos outros. São as normas estabelecidas neste contrato que irão fixar as modalidades funcionais da comunicação na sala de aula, a forma como as intervenções serão feitas, as participações dos estudantes na construção da aula, as formas de expressão de pensamentos, ideias e sentimentos. O autor, em conversa com uma outra autora, Janine Filloux, destaca que:

A ideia de contrato está na origem da justificação das normas tal como ela é apresentada pelos docentes. A turma é uma 'sociedade', regida por um conjunto de regras que definem as relações entre os seus membros. O contrato destina-se a determinar as posições de cada um, a fazer reconhecer o lugar do docente e a reduzir toda a margem de incerteza, no que diz respeito às expectativas e actuações recíprocas dos dois contratantes nas suas funções do professor e de aluno. [...] Assim são estabelecidos, por um acto criador de uma lei, as zonas de normalidade e de desvio no campo pedagógico, para obter um 'bom' clima na turma (POSTIC, 2007, p. 187).

A partir do momento em que entendemos a aula como um espaço-tempo sócio-histórico e que o conhecimento não é transmitido, mas construído a partir da possibilitação do diálogo entre o estudante e o conhecimento, através das ações do docente, observamos que o contrato toma uma outra conotação, não unilateral, estabelecida pelo sujeito que centraliza a relação educativa, mas construída de forma recíproca através de processos de negociação e co-construção entre os atores da aula universitária. Freitas e Gessinger (2008, p. 60) apontam que, nessa dinâmica:

O contrato didático consiste numa negociação que inclui regras e compromissos assumidos deliberadamente. Tais regras são passíveis de mudanças, podendo ser revistas, modificadas ou até mesmo desaparecer, dando lugar a novas regras. O contrato didático tem, portanto, a função de gerenciar as relações entre os elementos constitutivos da relação didática, sem cristalizá-las em regras definitivas.

Essa concepção de negociação ressignifica a ideia tradicional de contrato ao colocar o estudante na condição de ser um sujeito ativo, que também constrói a aula e que pode estabelecer as suas normativas para que a relação educativa proporcione o alcance dos objetivos e finalidades educacionais.

O estabelecimento do contrato didático se dá num espaço de diálogo, sendo influenciado pelo contexto e pelas concepções de ensino, de aprendizagem, de ciência e de mundo dos envolvidos. Requer uma negociação em que as responsabilidades são compartilhadas, à medida que os alunos assumem-se cada vez mais como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Para tanto, a explicitação do contrato é fundamental por proporcionar que os

alunos compreendam os motivos para estudar determinado conteúdo ou desenvolver uma atividade (FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 60).

Em toda a relação educativa o contrato é estabelecido, quer seja de forma implícita ou explícita, e serão determinadas pelas formas como o fenômeno educativo acontece. As exigências macrossociais que são impostas ao estudante ao adentrar ao espaço universitário, as expectativas depositadas, a competitividade estimulada pelo sistema capitalista, todo estes processos irão influenciar como esses contratos serão estabelecidos e como serão seguidos pelos sujeitos da relação educativa.

Destarte, o contrato não é estático, pois se constrói na dinâmica relacional dos docentes e discentes, sendo um processo inacabado, sempre em tensão entre os sujeitos que possuem lógicas, estatutos e papéis diferentes, heterogêneos, mas que proporciona que ambos construam uma relação de parceria no alcance de um objeto cultural comum (POSTIC, 2007).

O estabelecimento contratual proporciona clareza acerca dos papéis e funções dos sujeitos da relação educativa, minimizando as tensões estabelecidas no espaço da sala de aula através das expectativas estabelecidas entre professores e estudantes e que nem sempre convergem entre si. Quando não há acordos mútuos, essa relação pode tornar-se hostil e tornar o clima da sala de aula instável e não facilitador da aprendizagem.

Assim, fica demonstrado que o contrato se caracteriza como um fortalecimento mútuo, mas que não é prescindido da diretividade da mediação docente. Não são regras apresentadas pelo docente que devem ser seguidas passivamente pelos estudantes, mas a possibilitação de uma vivência mais positiva e agradável entre as tensões entre a autonomia do estudante universitário e a obrigatoriedade no cumprimento das regras estabelecidas pelo fazer universitário, além de todos os fatores macrossociais que encimam a aula universitária (FREITAS; GESSINGER, 2008).

Sendo assim, desvelamos a você, leitor, o cenário e as tessituras que ligam os sujeitos da aula universitária. Este é o enredo em que o clímax de nosso conto se dará em seu percurso no desbravamento desse mundo da educação superior. Mas, antes de finalizarmos, ainda falta um recurso imprescindível para auxiliar nosso herói nesse desbravamento e que será apresentado a seguir: a motivação para a aprendizagem.

3.4 A motivação na mediação da relação do estudante com a aprendizagem: uma poção mágica?

Ahh, finalmente! Após dois dias e uma noite de viagem, nosso herói sai da floresta, se encontrando em um vasto campo. O vento vindo do Norte sopra agradável e traz o frescor do crepúsculo primaveril. Mas, como ele estava sujo da passagem pelo pântano, logo se sentiu incomodado e foi até um córrego próximo para banhar-se. Sentou às margens, por entre as rochas, para tirar a roupa. Um velho senhor aproximou-se e sentou ao seu lado. O rapaz virou-se para ver quem era. Deuses! A aparência dele nunca fora vista antes de tal forma! Ele não parecia um ser humano! “Seria um ser mágico?” –, pensou nosso herói.

Ele era um velho sábio, conhecido pelas bandas dos confins do mundo como aquele que viu a humanidade surgir e que acredita que todas as virtudes humanas possam ser experimentadas por todo o ser humano vivente; não se sabe a idade dele, mas ouve-se falar que nasceu quando os Homens transcenderam a condição animal e passaram viver com base em princípios como justiça, igualdade, coletividade e amor. Ele foi criado experimentando todas as características do ser humano e, por isso, foi escolhido como testemunha ocular, de forma que pudesse romper a barreira do tempo e mostrar que é possível viver a humanidade mesmo com sentimentos tão contraditórios como o ódio, a violência, a injustiça, o sofrimento.

Esse senhor, ao encontrar nosso herói, entregou-lhe uma caixinha contendo um líquido cor de escarlate, de temperatura agradável, armazenado em uma pequena garrafa de vidro resistente e envolvida com fios de ouro. Recomendou ao jovem herói que bebesse desse líquido quando ele precisasse de ajuda para focar na sua missão e garantir que o objetivo final não seja esquecido; o líquido manterá a energia que nosso herói precisa para se manter firme, afinal não é fácil andar por caminhos nunca antes percorridos, com todos os monstros e mistérios que ele traz. Feito isso, levantou-se e sumiu por entre um redemoinho. Esse líquido é composto pela motivação para a aprendizagem.

Nesse tópico, discutiremos o conceito de motivação e como se dá a relação entre motivação e aprendizagem, elemento fundamental para que o estudante possa construir o conhecimento. Abordaremos algumas concepções diferentes de motivação para

aprendizagem, os fatores internos e externos que implicam nela e focaremos em compreender a motivação para aprender na perspectiva do clima motivacional.

3.4.1 Motivação: concepções e finalidades

De acordo com o novo dicionário Aurélio (2004), motivação “é o conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo”. Tais fatores serão determinantes para as ações dos sujeitos, contingenciando seus comportamentos, ou seja, nenhum comportamento é realizado sem um motivo e este pode ser compreendido pelo sujeito, ou não, e pode ser de ordem biológica, subjetiva ou do ambiente social no qual está inserido.

Bzuneck (2001, p. 9), analisando a etimologia da palavra motivação, apresenta que é uma palavra derivada dos verbos latinos *movere* e *motum*, que se aproxima do nosso substantivo motivo e está semanticamente associado “àquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar o curso”. Dessa forma, concebemos a motivação como o que move, o que faz o sujeito ter uma ação voltada a um determinado objetivo.

Porém, não há um consenso do que vem a ser, de fato, a motivação, mas um conjunto de concepções e ideias acerca do que é esse motivo e o que faz ser o que move a pessoa a algo. Corroborando com essa ideia, Printich e Schunk (2006, p. 43) afirmam que “la motivacion ha sido conceptualizada, de diferentes maneras, como un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos”.

Dois características da motivação são importantes para a nossa compreensão desse construto: primeiro, ela não é um produto, mas um processo, e isso quer dizer que motivar não é algo estático, preso a um conjunto de leis de causa e efeito, mas um processo dinâmico, fluido, modificável, podendo ser funcional ou não a partir dos contextos nos quais ela emerge. Segundo, a motivação requer que haja uma atividade física ou mental para que aconteça, como esforço, persistência, além de um conjunto de ações de ordem cognitiva como planejamento, ensaios mentais, organização e avaliação das sequências das ações executadas, tomada de decisão entre outros. (PRINTICH; SCHUNK, 2006).

A partir dessa concepção de variabilidade desse processo psicológico, as primeiras ideias acerca do estudo da motivação na Psicologia a entendiam enquanto uma energia que fazia o indivíduo caminhar em direção a determinada meta, algo que vinha com o sujeito em sua programação biológica. De acordo com Feldman (2015) essa concepção inicial entendia que os animais humanos e não-humanos nasceriam pré-programados com um conjunto de comportamentos fundamentais para a sua sobrevivência e que esses instintos forneciam a energia necessária para a execução de comportamentos para seus propósitos adequados.

Segundo essa forma inicial de pensar a motivação, era ela que garantia os comportamentos básicos para a sobrevivência da espécie, como o comportamento de fome, sede, sono, sexo, adaptação de temperatura. Essa noção inicial de motivação estava muito associada com a ideia de vontade e volição, já que a vontade fazia parte dos conhecimentos que compunham a mente, nas concepções platônicas e aristotélicas. A vontade seria aquilo que a pessoa deseja ou quer, a volição o ato do uso da vontade com fins à sua satisfação. Wundt (1832-1920) concedia à volição um papel central na determinação do comportamento, juntamente com outros processos, como a sensação, a percepção e atenção, por exemplo.

William James (1842-1910), outro psicólogo importante para a construção das bases teóricas da psicologia, entendia a vontade como um estado mental, no qual desejamos realizar uma ação concreta e que a manifestação dessa concretude está em nós mesmos. A volição seria, justamente, o ato de tradução de uma intenção em ação, ou seja, as ações humanas não acontecem automaticamente, mas esse percurso volitivo acontece a partir de representações mentais que desembocarão nas ações dos sujeitos orientadas a um objetivo (PRINTICH; SCHUNK, 2006).

Posteriormente, outros teóricos e outras abordagens foram se desenvolvendo para o estudo da motivação. No quadro 4 trazemos um panorama das perspectivas de motivação abordadas por algumas correntes da Psicologia.

Quadro 4 - Concepções de motivação na Psicologia

Teoria	Concepção de motivação
Psicanálise	Motivação enquanto energia psíquica que move o sujeito (as pulsões).
Behaviorismo	Motivação como contingenciada pelos estímulos ambientais, que será discriminante para as respostas que o sujeito irá apresentar, modelando os comportamentos do mesmo.

Continua...

...continuação

Teoria	Concepção de motivação
Teoria do <i>Arousal</i>	Motivação como um nível de ativação emocional, ou seja, é dependente dos processos afetivos para a orientação da ação.
Teorias cognitivistas	Motivação como resultado das interações homeostáticas existentes entre a cognição das pessoas e como elas afetam o comportamento do sujeito.
Teorias humanistas	Motivação como a energia propulsora para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades inerentes à existência humana e, assim, conseguir o controle de suas vidas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) a partir de Printich e Schunk, 2006.

Podemos observar que não existe um consenso, na Psicologia, acerca de como a motivação se configura no sujeito, porém, parece haver uma unanimidade entre as teorias de que a motivação possui um papel imprescindível para a garantia da sobrevivência do sujeito e de sua construção no mundo enquanto ser. Esse panorama nos permite perceber que a motivação é vista como um fenômeno psicológico que está dentro do sujeito, que o impulsiona para alguma ação e que pode ser influenciado por aspectos extrínsecos e intrínsecos ao sujeito como se este fosse movido pelas energias que o impulsionam.

Dentro de uma perspectiva sócio-histórica, crítica a essa forma de conceber os fenômenos psicológicos, Cerqueira *et al.* (2004) trazem uma ideia de motivação dentro do materialismo histórico e dialético, como um conceito que se forma a partir da ação do homem no mundo, em que se constitui uma interação consequente da atividade do ser humano sobre o meio e deste sobre ele. Entendemos, nessa lógica, que os processos internos e externos que envolvem a motivação do sujeito não são instâncias estáticas, mas está sobre a própria ação deste sobre o mundo e o modo que este mundo proporciona a sua transformação, que o leva a agir sobre, atribuindo significados. Assim, as condições materiais de existência do homem são determinantes e determinadas pela motivação.

Dessa forma, nos afiliamos à concepção de motivação discutida e trabalhada por uma orientação sócio-histórica, pois entendemos que a motivação deve ser analisada em um processo integrado, dinâmico, modificável e não estático, que transversaliza as ações dos sujeitos, haja vista que todas as ações dos indivíduos são guiadas por motivos, que constituem desafios para estes, e não há como pensar nos motivos sem pensar nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, principalmente em uma sociedade pautada em relações de classe. (CERQUEIRA *et al.*, 2004).

O sistema capitalista proporciona que os motivos que levam às ações dos sujeitos e a forma como estes se relacionam com a materialidade dependerá das mediações e internalizações obtidas ao longo de sua vida e que constituem a sua subjetividade. Direta, ou indiretamente, os motivos que nos impulsionam a determinadas ações dependem das condições materiais de acesso ao que é considerado pela sociedade capitalista, esperado para o processo de um desenvolvimento satisfatório e normal. A partir dessa concepção de motivação, é importante que a reflitamos dentro dos espaços que reproduzem a lógica da sociedade capitalista, que é o espaço de aprendizagem.

3.4.2 A motivação na aprendizagem

Antes de compreendermos a motivação no contexto de ensino aprendizagem, vamos apresentar a própria ideia de aprendizagem. Para isso, trazemos a concepção de Fita (2003, p. 67), que a compreende como uma:

Mudança que se produz num sistema que chamamos aluno ao passar de um estado inicial a um estado final (...) implica normalmente uma interação do aluno com o meio, captar e processar os estímulos provenientes do exterior que foram selecionados, organizados e sequenciados pelo professor.

Aprender faz parte do processo de adaptação ao ambiente, ao mundo, à vida. A aprendizagem, assim como a motivação, precisa ser entendida como um processo de transformação contínua e dinâmica, que envolve a modificação dos processos de pensar e agir de um sujeito, o qual chamamos de aprendiz. A aprendizagem se dá não centrada apenas no sujeito que aprende, mas precisamos pensar o processo de aprender a partir da relação que o sujeito da aprendizagem tem com o ambiente em que está inserido.

Aprendemos o que existe no mundo, aprendemos os símbolos que atribuímos às coisas, aprendemos para que viver nesse mundo seja algo possível. Mas não aprendemos sozinhos, o fazemos porque outras pessoas que passaram por esse processo mediam essa relação entre nós e o mundo.

No contexto da educação, essa figura mediadora entre o aprendiz e o conhecimento é o professor, aquele que irá selecionar, organizar e proporcionar que essa relação de mediação se torne possível e proporcione a autonomia dos sujeitos aprendizes.

Como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar, o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos” (FITA, 2003, p. 67).

Dessa forma, a aprendizagem se configura e se transforma, tornando-se proporcionadora de mudanças e, sendo assim, a motivação passa a ser uma condição prévia para que a aprendizagem seja possível. Para que haja sujeitos aprendizes, é necessário o querer aprender, o estar disposto ao processo, ou seja, no contexto educativo, a motivação é de fundamental importância para que o ambiente da sala de aula faça sentido para o sujeito que aprende.

Torre (2013) apresenta três características condicionais da motivação para aprendizagem: primeiro, é importante entender que o sujeito que aprende – no caso, o estudante –, é alguém movido por vários fatores que o levam a estar no ambiente da sala de aula (ou seja, não é somente pela aprendizagem do conteúdo escolar); segundo, motivar nesses contextos de ensino e aprendizagem implica em fazer uso de práticas e ferramentas para que ela seja possível; terceiro, entender a motivação é analisá-la dentro dos contextos de aprendizagem, desde os mais próximos, no cotidiano de aprendizagem, até os mais distantes (ambiente familiar, comunidade, aspectos econômicos, sociais e políticos, etc.).

Bzuneck (2001, p. 10), ao destacar as peculiaridades do contexto educativo que fará a motivação ter suas especificidades, afirma que:

Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas [...] o aluno é o protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele.

Além do fato de que o estudante, no contexto da aprendizagem educativa, depende de um esforço cognitivo grande para dar conta de todos os conhecimentos a serem construídos, de diferentes naturezas (que variam da concretude a abstração do que se estuda), que requer o uso de diferentes habilidades mentais para que o processo de aprender aconteça, existe o fato de que o estudante tem, no espaço educativo, uma série de habilidades cognitivas superiores que precisa desenvolver e que devem ser garantidas no currículo, tendo que cumprir uma série de tarefas e processos avaliativos os quais nem sempre terão desempenhos favoráveis.

As atividades são exercidas em um ambiente grupal, sob a supervisão de um professor e, dessa forma, a motivação se dá dentro de demandas de diversos trabalhos de ordem mental, corporal, atitudinal, procedimental e que nem sempre são prazerosas, cabendo a importância de se entender o quanto a motivação transversaliza o processo de aprender (BZUNECK, 2001).

O papel que a motivação exerce para a aprendizagem dos estudantes influencia no que, quando e como aprende, isto é, os processos motivacionais se relacionam direto com: a) o que aprendemos, quer seja as aprendizagens associadas ao que gostamos, assim como aprendizagens que ocorrem a partir de características outras, como a violência e a imposição a partir de sistemas sociais nos quais o sujeito se insere; b) quando aprendemos, sendo que o fator emocional e afetivo vai determinar as condições em que a aprendizagem se efetuará; c) a forma como aprendemos, ou seja, o quanto estou disposto a passar pelo processo de aprender.

Estudantes motivados a aprender um determinado tema se dispõem mais em participar das tarefas e leituras que envolvem o tema em questão, tendem a organizar melhor o processo de aquisição de informações, desenvolvem melhor a criticidade e não se colocam de forma passiva no processo de aprender, avaliando o seu rendimento e se percebendo nesse processo (PRINTICH; SCHUNK, 2006).

Trazendo o exemplo da realidade da educação superior, um estudante de determinada graduação, que estuda à noite e trabalha durante todo o dia, ao estar no espaço de sala de aula, onde as variáveis do ambiente nem sempre serão favoráveis para que a aprendizagem aconteça, precisa sentir-se motivado para estar atento ao conteúdo, para se envolver nas atividades propostas pelo professor. Sem essa motivação, o engajamento e a disposição para as tarefas não acontecem e o ambiente não se torna facilitador.

Bzuneck (2001) salienta que a motivação pode implicar em dois efeitos em sala de aula: um imediato e outro final. O efeito imediato está relacionado com o envolvimento do estudante de forma ativa nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, ou seja, com o esforço aplicado no processo e a persistência que se exige para as atividades que são propostas. Uma motivação positiva implica em um melhor envolvimento do estudante, o que significa que tal sujeito precisa investir da melhor forma possível, enfrentando tarefas desafiadoras, que cobrem maior empenho e

persistência, valendo-se, para isso, da aprendizagem de estratégias de aprendizagem (aprender a aprender) para gerenciar esse contato com o que se dispõe a aprender.

Como consequência desses efeitos imediatos, podemos observar resultados finais como os conhecimentos que foram construídos e a capacidade de utilizá-los, as habilidades adquiridas e desempenhos que são socialmente valorizados.

Fita (2003) apresenta quatro classes de motivação voltadas para o contexto de aprendizagem. A primeira delas está relacionada com a tarefa, o que é conhecida na literatura como motivação intrínseca. Nesta classe de motivação, o interesse que desperta e motiva o estudante para a aprendizagem está em seus mecanismos “internos”, isto é, as suas intenções e objetivos ao se dispor ao processo de determinadas aprendizagens. A atração do estudante à aprendizagem o impulsiona a se aprofundar no conteúdo a ser estudado. A motivação intrínseca está relacionada com a capacidade natural do sujeito para exercitar as próprias potencialidades por meio de desafios, buscando novos conhecimentos, engajado e interessado pessoalmente pela realização da tarefa.

A segunda classe está relacionada com o próprio sujeito e a autoestima. O nosso processo de aprendizagem está relacionado, também, com as expectativas que criamos e os retornos de sucesso ou fracasso que nós temos no percurso do aprender. Quando tentamos aprender e conseguimos, vamos formando uma imagem positiva de nossa capacidade, o que nos deixará mais motivado para as novas aprendizagens. Mas, ao contrário, se a nossa experiência com o aprendizado gerar frustração e um desempenho ruim, formamos uma imagem negativa de nós mesmos e ficamos menos motivados diante de uma nova experiência de aprendizagem. Fita (2003) traz a ideia de autoconceito como um esquema cognitivo que impacta nos processos mentais relacionados com a aprendizagem.

A terceira classe de motivação está centrada na valorização social, conhecida como motivação de afiliação. Relaciona-se com o quanto os outros valorizam e reconhecem os resultados decorrentes do processo de aprender. A satisfação afetiva vai estar relacionada com a aceitação dos outros, em especial por figuras que são vistas com estima ou hierarquicamente superior que o aprendiz. Nem sempre o motivo que propulsiona a aprendizagem está no próprio sujeito, mas está nas figuras de referência e no julgamento social que se predispõe. Uma escolha por tal curso de graduação pode

estar motivada por uma expectativa parental e não pela afinidade e interesse que o sujeito tem pelo tema pretendido.

A quarta classe relaciona-se com as conquistas e recompensas externas. Caracteriza-se pela ação direcionada à conquista de determinado objetivo almejado, sendo premiado ou recompensado por tal conquista, além do reconhecimento social, ou então destinado ao impedimento de eventos indesejados. Um estudante que decide participar de um programa de iniciação científica com o objetivo de garantir uma remuneração ou de ter pesquisa com vistas a garantir uma vaga em um intercâmbio motiva-o com o objeto da aprendizagem. (FITA, 2003).

Essas quatro classes trazem um panorama que nos permite entender as nuances que a motivação para a aprendizagem possui, o que torna seu objeto complexo, variável, pois envolve diversos fatores que estão no sujeito e no ambiente do qual o sujeito faz parte, como veremos a seguir.

3.4.3 O contexto como implicador na aprendizagem: o clima motivacional

Para entendermos a ideia do clima motivacional, enquanto concepção de motivação para aprendizagem, precisamos entrar no contexto em que ela se dá: no espaço da sala de aula. Já nos é bem claro o quanto a motivação será importante para garantir que o processo de aprendizagem seja significativo para o estudante. Aqueles que não estão motivados estudam muito pouco, ou nada e, por consequência, não aprendem ou o fazem pouco e isso é um fator que impede o processo formativo do sujeito, o que implica na sua vida pós-egresso da universidade, gerando inseguranças e sensações de que o tempo de formação não foi de grande valia para sua vida. Ou seja, sem aprendizagem no espaço educativo (que vai depender da motivação), não haverá expectativas de futuro (BZUNECK, 2001).

As características do estudante universitário (que já foram exploradas na seção acerca da relação educativa) serão importantes para a percepção e a compreensão que ele terá da universidade enquanto espaço formativo. Qual o propósito de estar fazendo uma graduação (que est'ará diretamente relacionada com as metas)?

Somado a isso, pensar nas condições que são ofertadas para que esse estudante desenvolva a sua aprendizagem é fator implicador da motivação. Quanto mais se avança em uma graduação, os conteúdos, as relações e os processos na universidade tendem a

ficar mais complexos, o que demanda mais tempo e dedicação do estudante. Para pensar esses fatores do contexto, Bzuneck (2001) trabalha na perspectiva de compreender a motivação em dois aspectos: quantitativos e qualitativos.

Quantitativamente, a motivação pode ser analisada por meio de sua intensidade, se alta ou baixa. Vale lembrar que não é adequado pensar a motivação de forma linear, ou seja, quanto maior a motivação, melhor o desempenho (e quanto menos motivação, pior o desempenho e, conseqüentemente a aprendizagem), mas, contextualizando a perspectiva do autor.

Desde a época em que a motivação era sobremaneira tratada como uma forma de despertar ou de um impulso que energiza a ação, o que continua sendo um dos enfoques tradicionais de motivação humana, sua eficácia sobre o desempenho assume a forma de um U invertido: a performance será melhor quando a motivação estiver num nível médio e decrescerá quando ela forma ou mais baixa ou mais alta (BZUNECK, 2001, p. 17).

Dessa forma, podemos perceber que níveis baixos de motivação implicam no processo de aprendizagem do estudante (a desmotivação), mas níveis altos de motivação, ao contrário do que se pode pensar (que irá melhorar o desempenho e proporcionar aprendizagem), acarreta fadiga e, além disso, gera níveis altos de ansiedade e emoções negativas associadas, o que compromete o raciocínio, concentração e a performance de aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, altas expectativas, excessos de tarefas, cobranças, pressões no espaço universitário pode, ao invés de ser propulsor da motivação, gerar quadros de ansiedade e, conseqüentemente, não ter o resultado esperado. Os extremos, no que diz respeito à motivação, podem ser prejudiciais para o processo formativo do estudante. Dessa forma, idealmente, ela deve ser proporcional para o equilíbrio entre as metas do estudante e as condições que o espaço educativo proporciona.

Em termos qualitativos, devemos pensar nos tipos de motivação que são mais ou menos adaptativos e eficazes para a aprendizagem do estudante. Podemos estar lidando com estudantes muito motivados na execução de determinada tarefa, mas com objetivos errôneos como, por exemplo, para concluir e entregar para ir embora (pois enfrentou uma rotina intensa de trabalho durante o dia) e, conseqüentemente, a tarefa não é executada com a devida atenção e qualidade.

Esse exemplo é uma demonstração de que a motivação pode ser distorcida, ou seja, as razões que motivam os estudantes para os processos de ensino e aprendizagem não o direcionam para tal, mas por outros processos e fatores que podem estar externos

ao ambiente da sala de aula e que podem ser acompanhados de diversas emoções negativas, como medo, ansiedade, sentimento de desvalor ou de incapacidade (BZUNECK, 2001).

Um outro aspecto qualitativo que é levado em consideração pelo autor citado anteriormente, está relacionado com a generalidade e a gradação dos problemas associados à motivação. É importante levar em consideração que nem sempre o estudante estará desmotivado para tudo o que acontece em sala de aula, mas pode estar em relação a um fator específico como um componente curricular, um professor ou uma estratégia de ensino utilizada por ele, alguns tipos de avaliação, as condições de manutenção do espaço físico, o momento de aprendizagem do estudante ao conteúdo trabalhado (se há ou não conhecimentos trazidos previamente).

Dessa forma, é muito perigosa a afirmação de que “Tereza é desmotivada”. Podem ocorrer diversas variações no ambiente de sala de aula que geram a desmotivação e, além disso, podemos pensar que esses fatores de motivação seguem um processo gradativo, ou seja, pode começar com a falta de motivação relacionada a um fator específico e que pode evoluir e levar ao trancamento da disciplina ou do curso e à evasão, ou mesmo à negação do estudante de participar colaborativamente nas aulas, juntamente com o professor.

Dessa forma, é importante levarmos em consideração as variáveis do ambiente de aprendizagem e as redes complexas de interação do estudante com o contexto, que proporcionam ou não um clima motivacional – o que vai, como consequência, gerar um espaço formativo positivo. O estudante tem um papel ativo nesse processo, mas, do ponto de vista da educação, há a necessidade de se pensar nas condições necessárias para que a aprendizagem possa acontecer.

Nessa rede de variedades contextuais que influem na motivação, a figura do professor é fulcral na formação do clima motivacional. Aqui, Fita (2003, p. 88) nos ajuda nessa compreensão, ao discutir a ideia da motivação docente. Para ela “se um professor não está motivado (...) é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los”. O fator motivacional transversaliza o outro sujeito que faz parte do ambiente educativo e ele será importante para facilitar as condições para a motivação do estudante.

Dessa forma, entendemos que a motivação faz parte da constituição da relação intersubjetiva existente entre docentes e discentes. Ao falar da motivação do estudante é preciso refletir, também, acerca da motivação para o ensino por parte do professor. Em sintonia com Fita, Bzuneck (2001, p. 29) entende que:

Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores (...) a motivação dos professores para trabalhar em qualquer condição depende acentuadamente do nível de sua crença de autoeficácia, ou seja, da crença de que pode exercer ações destinadas a produzirem certos resultados.

De igual forma, Guimarães (2001, p. 79) entende que:

Para levar os estudantes a querer aprender, é necessário criar um clima encorajador da sua iniciativa e auto expressão e que seja sensível às suas necessidades internas e perspectivas pessoais (...) o estilo do professor em relação ao controle e ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem como sendo essencial na determinação da orientação motivacional dos alunos. No ambiente social em que se configura a sala de aula, as ações do professor são elementos informativos que definem o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento e o grau de esforço esperado dos alunos.

Podemos perceber que, de forma convergente, os autores conversam acerca do quanto a motivação do professor é determinante para a promoção de um clima favorável à aprendizagem. Não é suficiente, ao se trabalhar com a motivação para aprender, entendê-la apenas na perspectiva do estudante, apenas responsabilizando-o para que o processo formativo aconteça, mas o fator motivacional perpassa por outros sujeitos, relações, ambientes. E nesse aspecto, o estilo motivacional do professor, as suas práticas de ensino-aprendizagem, as relações que estabelece com a classe, a instituição e a profissão influenciam, também, no desempenho e engajamento do estudante.

Dessa forma, queremos concluir afirmando o quanto a presença da motivação no espaço educativo da universidade é importante para que a aprendizagem aconteça e não só ela enquanto estado (estático), mas enquanto processo, que é dinâmico, que não se encontra presente apenas no sujeito da aprendizagem, mas transversaliza as relações existentes no ambiente da sala de aula entre este sujeito e o contexto, com os outros atores da cena, com o espaço, e com os aspectos maiores que envolvem a educação superior, seus objetivos e finalidades e o lugar que ocupa no escopo do nosso sistema social. A motivação, para além de um estado mental, é um processo de construção subjetiva, que proporciona as constituições subjetivas do ser estudante.

Finalizamos aqui, então, a apresentação dos elementos mágicos que ajudarão o nosso herói a adentrar na sua missão de desvendar as implicações da relação educativa na motivação para aprendizagem do estudante dentro do cenário da sala de aula universitária. A partir de agora, adentraremos na trama dos personagens envolvidos nesta história. Queremos convidá-lo, querido leitor, que até aqui nos acompanhou, a entrar, de forma atenta e sensível, no universo da sala de aula, lendo com muita atenção as narrativas de cada personagem que compõe este conto dissertativo.

CAPÍTULO IV

ENTRE PRÍNCIPES, PRINCESAS, BRUXAS E DRAGÕES: AS TRAMAS EXISTENTES NA RELAÇÃO EDUCATIVA



Quando o sol quente voltou a brilhar, o patinho ainda estava vivo, vivendo entre os juncos do pântano. As cotovias começaram novamente a cantar. Era uma primavera maravilhosa. Depois, subitamente, abriu as asas. Elas agitaram-se no ar com muito mais força do que antes, e as suas poderosas batidas levaram-no para longe [...] Ele era um cisne! (ANDERSEN, 2017, p. 166)

Era uma vez. Uma expressão que reverbera em nossa consciência e nos faz remontar às histórias que nos eram contadas pelos livros ou pelos mais velhos, quando éramos crianças. Quem nunca ouviu ou leu, em algum lugar, antes de começar qualquer história, essa expressão? Três palavras que funcionam como uma chave que abre os portais do mundo da fantasia e que nos faz mergulhar nas aventuras de personagens que se entrecruzam em uma série de desafios, com personagens bons e maus. É um convite familiar para uma festa onde cabe ao menos duas pessoas, ainda que para cada uma delas aconteça em momentos diferentes: o de quem conta e o de quem ouve. (ROMEY; BELMONT, 2002).

Os enredos trazidos pelos contos trazem mensagens que mexem com nossa subjetividade e fazem emergir temáticas que aproximam a fantasia da realidade. Quando a gente conta, a gente fala de nosso tempo, de nossas vivências, de nossa percepção enquanto narradores. Nós nos apropriamos dele, o subjugamos aos nossos interesses. O núcleo de história se conserva, mas outra é acrescentada. Por isso as histórias não permanecem iguais, elas mudam. A trama presente nas narrativas busca evocar no leitor ou no ouvinte uma combinação de elementos apoiados nas representações que estes sujeitos irão atribuir àquilo que está contando e que pode mudar conforme o cenário, a época em que a narrativa é contada (CORSO; CORSO, 2006). Dessa forma, começamos aqui a contar as tramas e as narrativas dos personagens que deram o enredo a este conto dissertativo.

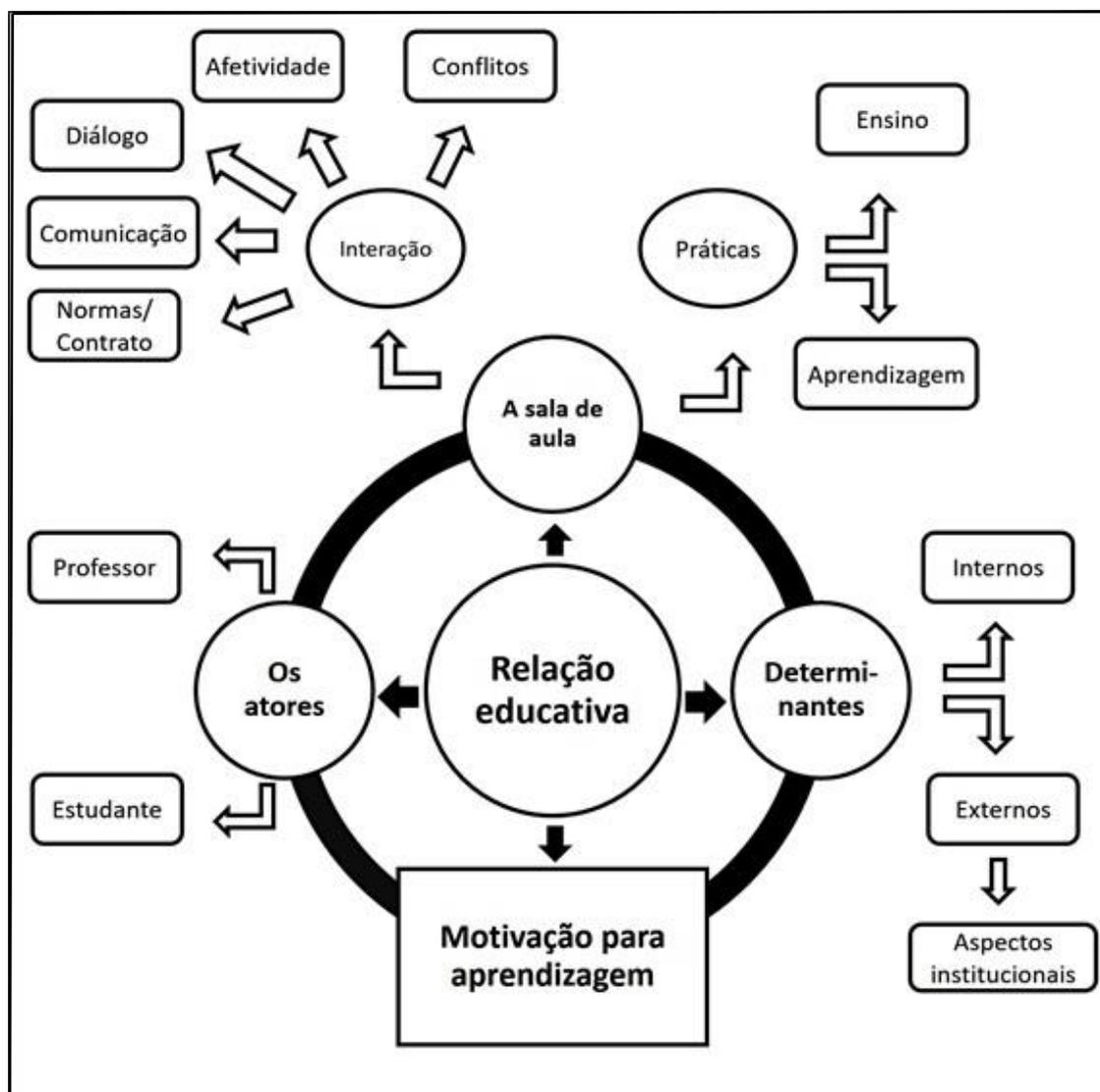
Neste capítulo, apresentaremos as representações de professores e estudantes universitários que participaram desta pesquisa. Elas envolvem os discursos, os diálogos, os saberes, as ideias de tais sujeitos sobre as suas relações em sala de aula e como essas relações implicam na motivação para a aprendizagem (como os estudantes sentem-se motivados e como os professores percebem a motivação dos estudantes).

Para um melhor desvelamento dessa rede de relações, dividimos a trama em quatro cenas/dimensões: a sala de aula; os atores/personagens da relação educativa; os determinantes da relação educativa e a motivação para a aprendizagem. Optamos por não trazer as narrativas dos professores e estudantes em categorias separadas, mas considerando as interações dialógicas percebidas nos discursos dos sujeitos e, levando em consideração, também, que as relações entre professores e estudantes na sala de aula

envolvem esses dois sujeitos da relação. Destarte, tratamos as narrativas como diálogos entre estes sujeitos que representam as cenas do ato educativo.

Cada cena/dimensão subdivide-se em núcleos para que o leitor consiga adentrar, a partir da leitura deste conto na sala de aula e compreender como o objeto de pesquisa se desenrola. Para melhor visualização, a figura 4 mostra como este capítulo se desenvolve e quais as dimensões e subdimensões que envolvem o processo da relação educativa. As interpretações feitas partem das inferências e vivências dos atores que compõem esse conto, com o suporte dos elementos mágicos que foram deslindados no capítulo anterior.

Figura 4 - Dimensões estabelecidas a partir da análise de conteúdo



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Vale lembrar que, aqui, contamos as tramas narradas pelos sujeitos que habitam o mundo da UEFS, no contexto histórico que já situamos nossos leitores no capítulo I deste conto. A partir de agora, vamos escutar o que os nossos personagens têm a nos dizer, neste recorte que faz parte de uma história que remonta à Educação Superior. Então, era uma vez...

Cena 4.1: os atores/personagens da relação educativa

Nesta cena trataremos acerca das representações dos professores e estudantes dos cursos de Física, Matemática e Química sobre as características e papéis que estes exercem na sala de aula. Primeiramente, falaremos sobre o primeiro núcleo: o estudante universitário.

Núcleo 4.1.1: o estudante universitário

Quem são os estudantes das licenciaturas em Física, Química e Matemática da UEFS? Quais suas características, papéis que exercem na sala de aula? Pudemos observar, nas narrativas de docentes e discentes, duas perspectivas de condutas que são atribuídas ao estudante universitário: um papel ativo e outro passivo.

Nas representações que emergiram nas narrativas, percebemos que as representações sobre o estudante ideal e seu papel na sala de aula nem sempre se concretizam na prática. Tanto estudantes quanto professores atribuem aos universitários o papel de sujeitos ativos, que constroem os conhecimentos para suas vidas; todavia, a realidade nem sempre condiz com tais representações.

Fica explícito nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa que a maioria dos estudantes dos cursos de Matemática, Física e Química da UEFS são apáticos, passivos, que não querem aprender, que apenas querem passar de ano, que não se colocam como atores do processo formativo, como podemos verificar nos seguintes excertos:

Na graduação **os alunos são mais passivos** [...] estão bem imediatistas [...] quer copiar, quer fazer mecanismos de **pesca** (Pinnocchio, estudante).

Eu vejo alunos **mais apáticos** que, quando percebem que estão com dificuldades, eles **não vão até o professor**, não se aproximam [...] eles não se permitem aprender em sala de aula (Ariel, estudante).

Se você não quer aprender você não vai aprender, por mais que o professor envolva estratégias didáticas [...] **o cara quer passar**, na verdade

ele nem quer passar, ele quer ser passado [...] quando o aluno aprova, é mérito dele, quando o aluno é reprovado, foi o professor que reprovou [...] **eles não se veem como autores do seu processo formativo**, atores e autores (Merlin. Professor).

O que eu acho mais complicado mesmo é **o estudante deixar o lado passivo dele, tradicional**, sentar e esperar que o professor faça [...] a gente percebe que o aluno tá ali a pulso, a gente percebe pelo olhar, pela linguagem corporal [...] **são mais apáticos, mais passivos**, ficam sempre esperando a minha interpretação, são poucos que realmente se expressam [...] ficam limitados, talvez, a estar no papel de estudante (Madrinha, professora).

Podemos observar, nas narrativas dos sujeitos, uma representação geral de um estudante universitário que não se coloca no estatuto que é estabelecido enquanto estudante. Esse estatuto, na verdade, está diretamente relacionado ao que o docente espera que o estudante desempenhe enquanto papel.

Postic (2007) considera que a forma como o estudante vivencia este papel proporcionará a representação que o docente tem dele e as expectativas que depositam sobre o aprendiz, ou seja, se o estudante se colocar em um lugar de passividade, aguardando que toda a ação parta do docente, se este não desenvolver um interesse pela sua aprendizagem e nem se colocar no lugar da busca de conhecimento e de seu processo formativo, o estatuto que este receberá será o do “estudante que nada faz”.

É importante, porém, destacar que, vivemos em um período de transição paradigmática na ciência que, conseqüentemente, repercute nos processos de ensino e aprendizagem. Essa mudança de paradigma exige que os sujeitos da ação educativa modifiquem seus papéis até então legitimados pelo processo educativo. O paradigma dominante no modelo educacional tradicional, centrado no professor, coloca o estudante em um lugar de passividade, como apontam Lima e Grillo (2008), no qual o ensino é entendido como um processo de transferência, em que o docente tem a responsabilidade de apresentar de forma clara o conteúdo e o estudante tem a responsabilidade de assimilar esse conhecimento tal qual ele se apresenta, o que exige deste uma atitude de subserviência diante da figura docente.

Não há uma postura de busca pelo conhecimento para além da sala de aula. O estudante não é mobilizado para produzir o conhecimento, pois o recebe pronto do professor. Ao chegar na universidade, quando se exige que o estudante possua atitudes e condutas mais ativas, de produzir conhecimento, este chega com a dificuldade de se colocar neste papel. Tanto nas representações de professores universitários quanto de estudantes, o que emerge é que falta ao graduando querer, isto é, motivação para aprender.

Mas, podemos inferir que pode faltar por parte dos graduandos certo preparo para a vida universitária, que passa pelo processo de auto regulação, de organização do tempo de estudo, do desenvolvimento da autonomia e da perda da própria timidez para perguntar ao professor, para buscar ajuda dos colegas, de modo que aparentam não ter interesse com a aprendizagem dos conteúdos trabalhados no componente curricular, como fica explícito nos excertos exemplificativos:

O aluno não quer ter o trabalho, porque **aprender dá trabalho**, aprender **exige uma movimentação interna**, ele **precisa fazer esse movimento** do ‘eu quero’, ‘**eu quero aprender** porque eu acho que isso é importante, porque eu acho que isso vai ser relevante pra mim’ [...] **mas ele não quer dar a contrapartida que é investir tempo, que é sentar, discutir** (Merlin, professor).

Eles não querem ter trabalho de estudar, eles querem prova, copiar aquela questão, eles não estão preocupados com a aprendizagem (Pinnocchio, estudante).

Como na narrativa do professor Merlin, acima, a postura do estudante é de espera e, posteriormente, acaba por atribuir o insucesso de sua aprendizagem ao professor. E essa narrativa é corroborada pelo próprio estudante que, na sua representação evidencia que o universitário não quer ter o trabalho de buscar construir a aprendizagem, mas de recebê-la do docente. Em contrapartida, Pinnocchio, ao falar sobre como percebe o seu papel enquanto estudante, se coloca em um lugar de busca pelo processo de conhecimento.

Meu papel, primeiramente, é um **papel ativo**. Eu tento colocar em mim um estudante que é ativo [...] **o que está buscando o seu melhor, ter a melhor performance, sendo o melhor naquilo que eu trabalhar**. Buscar conhecimento que eu tenho que ter, **tirar dos meus professores o melhor que eu possa ter de conhecimento** (Pinnocchio, estudante).

Meu perfil é de uma aluna **mais observadora** [...] temos que **aprender a perguntar, a questionar** (Ariel, estudante).

Meu perfil é de um estudante **datado como normal, eu assisto aulas, eu busco participar** (Robbin, estudante).

As narrativas dos três dos estudantes trazem representações sobre seu papel como observadores, pesquisadores, que buscam pelo melhor no processo de construção da aprendizagem. Ou seja, um estudante tido como “normal”, que assiste às aulas e busca participar ativamente, observando, perguntando, questionando; em outras palavras, que traz características de um estudante pesquisador frente às várias teorias, a

fim de analisá-las, compará-las, avaliá-las, isto é, habilidades cognitivas superiores que se espera de um universitário.

Essas características que os estudantes citados anteriormente apresentam em suas representações corroboram com o paradigma emergente de uma pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento. Essa teoria é discutida por Lima e Grillo (2008), que abordam a crença do professor no processo de construção de conhecimento do estudante, na interação com o objeto cognoscível, no qual este explicita as suas ideias, contribui no desenvolvimento da aula, traz experiências prévias de sua realidade material e subjetiva, ali, na sala de aula. As narrativas dos professores sugerem uma representação de estudante que se coloca nesse papel esperado pelo docente.

Ele precisa fazer leituras prévias [...] ele precisa estar estudando com uma certa antecedência, vir para as aulas preparados [...] ele participa da aula, interage, traz suas dúvidas [...] ele usa o conhecimento que tem de outra disciplina e, a partir daí, ele consegue chegar a algumas questões. Ser criativo, ser assíduo e, acima de tudo ser estudante, buscar ser estudante, ele tem que se envolver no papel de estudante (Glinda, professora).

Um **bom estudante** é aquele que se **compromete com seu processo de aprendizagem, ele quer aprender, ele busca o conhecimento [...] ele não desiste, ele continua, ele estabelece esse compromisso** com ele, com a escolha dele e **com o conhecimento**, ele tá ali para aprender mesmo (Madrinha, professora).

Postic (2007) defende que o docente cria representações acerca do estudante a partir das expectativas que são atribuídas pelas exigências estabelecidas pelo ensino universitário. Diferente da Educação Básica, o estudante universitário não espera pelo professor, mas pesquisa, produz conhecimento e o aplica em sua realidade.

Além disso, se os elementos presentes na representação que o professor tem do estudante são de um estudante ideal, que não são transformadas a partir da reflexão sobre os jovens da atualidade que estão adentrando a universidade, ou seja, não são refletidas a partir da realidade sócio-histórica em que o estudante se encontra, pode ocorrer, como vimos no Capítulo II desta dissertação, um alto índice de reprovação e de abandono por parte dos universitários das áreas de exatas.

Assim, há que se considerar que a maioria de tais sujeitos não resgata os conhecimentos prévios relativos a cálculos e à leitura, não tem estratégias de estudo como visto no discurso do professor Merlin ao se referir ao estudante quando afirma que **“ele não quer dar a contrapartida que é investir tempo”**. Assim, a universidade mediante a ação dos seus colegiados e professores deve pensar na possibilidade de

acolher os estudantes do primeiro semestre, buscando escutar suas necessidades e angústias relativas à aprendizagem, a fim de que tais sujeitos possam se afastar dos distratores que desviam a sua atenção, lhes ajudar a traçar objetivos e organizar o seu tempo de estudo e das demais tarefas da vida.

A partir do exposto, nos vem uma reflexão: como esse desenvolvimento estudantil pode ser possível? Como esse estudante chega na Universidade? Nossos personagens falam sobre isso, evidenciando que muitos estudantes têm dificuldade de aprender e que outros não sabem estudar, como podemos verificar a seguir:

Eu via muita gente com **super dificuldade de aprender** e, depois, amadurecendo o curso, eu percebi que, na verdade, é uma **dificuldade no sentido de como estudar, os alunos não sabem como estudar** [...] eu não tive essa dificuldade, no sentido de, assim, de um baque do ensino médio para o ensino superior [...] o [...] me proporcionou um ritmo de estudos que eu tinha, desde lá, e **quando cheguei aqui foi muito tranquilo** pra mim. Então, **eu sabia como me virar**, eu sabia que tinha que ir na biblioteca, eu sabia que, **quando eu tivesse dúvidas, eu tinha que ir atrás do professor** (Bela, estudante).

Trazem algumas dificuldades [...] uma dificuldade marcante de conhecimento base do ensino médio (Glinda, professora).

A estudante Bela relata, a partir da sua experiência específica, os benefícios que o estilo de aprendizagem do Ensino Médio trouxe para a sua vivência enquanto estudante universitária. A mesma relata sobre o ritmo de estudo, o interesse na busca pelo professor para tirar dúvidas. Em contraponto, as professoras acima relatam que, em linhas gerais, algumas dificuldades que o estudante apresenta remonta à Educação Básica. A professora Sininho, em especial, discorre acerca da responsabilização que o estudante atribui ao professor da Educação Básica pelo seu processo formativo.

Vanzuita (2016), ao discutir sobre esse processo de transição do estudante da Educação Básica à Educação Superior, afirma que tais processos nem sempre ocorrerão de forma tranquila, o que exige do sujeito uma adaptação dos novos processos que fazem parte da vida universitária, interferindo na sua forma de ser estudante e nas formas de se relacionar com os professores e com a universidade.

O fato é que existe uma lacuna entre a Educação Básica e a Educação Superior, haja vista que a transição universitária é complexa e envolve múltiplos fatores. A questão é: o que está sendo feito para que tal estudante passe por essa transição com menos implicações possíveis?

Ao mesmo tempo que existe uma expectativa docente acerca do papel que o estudante universitário deve ter, temos, do outro lado, um estudante que possui as

características que lhes foram atribuídas na Educação Básica e que recebe uma exigência para a qual não foi ensinado, colocando o graduando em uma condição de passividade e desinteresse. É importante refletirmos sobre quais as ações que a universidade desenvolve para a formação do estatuto do estudante universitário.

A partir das narrativas trazidas pelos sujeitos, emergiu a importância da afiliação do acadêmico à sua condição de estudante, como pode ser percebido nos seguintes discursos:

O aluno tem **que ter confiança na instituição** e tem que se **afiliar** [...] se sentir **pertencente** à universidade [...] o aluno tem que se **sentir participante dentro de uma comunidade, precisa ser importante**, ‘eu sou estudante, eu sou UEFS, eu tenho que estudar, construir a UEFS’ (Madrinha, professora).

A visão que eu tenho hoje, como estudante, **é aproveitar a UEFS** ao máximo (Peter, estudante).

O cara dá monitoria, faz iniciação científica, o cara faz esporte, participa de uma atlética e **isso te integra mais na universidade** (Lumière, estudante).

Participam de movimentos de Diretório Acadêmico, colegiados que, conseqüentemente, acabam promovendo palestras, minicursos, seminários e isso tudo **colabora com a formação do estudante** (Glinda, professora).

As narrativas apontam a importância de o estudante sentir-se pertencente à Universidade, que significa estar presente nela para além da sala de aula, mas o envolvimento nas atividades que integram a instituição, como os movimentos estudantis, os colegiados, o que proporciona, como na narrativa da professora Glinda “**colabora com a formação do estudante**”. Evidencia-se tal aspecto nos próprios discursos dos estudantes ao denotar a visão de aproveitar a UEFS e todas as condições que ela oferece para o processo formativo.

Coulon (2008) discute a importância que essa inserção do estudante tem para o seu estatuto enquanto tal, ao destacar que o sucesso deste no ambiente universitário vai estar relacionado à sua capacidade de inserir-se nesse novo ambiente, que possui uma dinâmica diferente do que a Educação Básica lhe proporciona. Ele destaca que o lugar do saber já não é mais o mesmo, pois não há referências a discursos parentais, sendo que a autonomia do estudante toma tal lugar no alcance de um saber que visa à construção de conhecimento e, nesse processo, o assumir a condição de estudante é importante.

É válido destacar que proporcionar espaços para a construção de uma consciência do ser estudante universitário é de suma importância na garantia da compreensão por parte do sujeito que adentra a universidade. O que a instituição pode

fornecer? Quais são os espaços de ação do estudante para além da sala de aula? Como ele pode envolver-se em outras atividades, como as de pesquisa, extensão, movimentos estudantis, monitorias, etc.? Ao adentrar a universidade, o estudante necessita conhecer esse novo território a fim de explorá-lo ao máximo.

Outra representação que emergiu nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa diz respeito ao perfil do estudante que habita os espaços da UEFS, com ‘destaque para as diferenças entre o estudante que vive a universidade durante o dia e o que a vivencia à noite. Das três licenciaturas em questão, duas delas têm regime diurno de estudo (Física e Matemática) e uma licenciatura é ofertada no turno noturno (Química). Sobre essas diferenças, nossos personagens evidenciam que o estudante do noturno é trabalhador, o que acaba influenciando no seu papel e visão de universidade:

Quem estuda a noite tem uma visão diferente da universidade. O público da noite é o cara que trabalha o dia todo e vem estudar. [...] **O perfil do dia é mais jovial** [...] não tem essas demandas e **aproveitam um pouco mais a universidade.** [...] Você percebe, também, **à noite, um estudante um pouco mais preocupado**, como assim, ‘cara, eu trabalho o dia todo, e faço curso a noite, eu vou estudar que horas? Então, eu vou prestar muita atenção na aula, porque, senão, vou me ferrar (Lumière, estudante).

Talvez do curso ser noturno [...] **a maioria do pessoal trabalha durante o dia todo, então isso acaba influenciando** na questão de não ter disponibilidade de tá o tempo todo na universidade (Bela, estudante).

Essas narrativas estudantis demarcam bem os perfis que adentram na sala de aula durante o dia e à noite. Balzan (2015) e Postic (2007) ressaltam que os diferentes perfis estudantis na universidade implicam na sua vivência neste estatuto transitório. Podemos observar essa acentuada diferença ao analisarmos a possibilidade de uma maior vivência do estudante que estuda durante o dia, o qual, de modo geral, tem oportunidade de viver outros espaços para além da sala de aula.

Por sua vez, o estudante do noturno, de modo geral, fica limitado ao espaço restrito da sala de aula. Moraes *et al.* (2011) destacam que os estudantes do noturno são vistos de forma diferenciada em relação aos estudantes do diurno, o que gera algumas representações acerca destes estudantes, quer seja pelas deficiências ao longo da trajetória escolar, ingresso precoce no mercado de trabalho e/ou pouca disponibilidade para os estudos. Esses aspectos estabelecem representações por parte dos docentes, que diminuem o ritmo e “pegam leve”, considerando que os estudantes diurnos são mais disponíveis.

Em síntese, nesse primeiro núcleo, foram emergidas as seguintes características em relação ao estudante universitário:

- A perspectiva de um papel do estudante que é passivo, que espera pelo professor e não vai em busca da aprendizagem;
- Um contraponto de um outro papel mais ativo, de busca, observação, pesquisa;
- Os papéis do estudante têm relação com a representação que o docente cria deste;
- A aquisição do estatuto de estudante universitário depende da transição da Educação Básica para a Educação Superior;
- A importância da afiliação à condição de estudante universitário e o sentimento de pertença à universidade;
- A diferença no estatuto do estudante que estuda durante o dia e o estudante do noturno.

Núcleo 4.1.2: o professor universitário

Do outro lado da cena da aula universitária estão os professores. Quem são estes sujeitos? Qual o lugar que eles ocupam nesta cena? Como foi apresentado no capítulo 02 deste conto, dos professores que fazem parte desta pesquisa, todos são do quadro efetivo da UEFS, sendo que 05 deles possuem mais de 05 anos de experiência na Educação Superior, uma possui menos de 05 anos de experiência e 02 possuem experiência acima dos 20 anos. Outra característica de nossos personagens é que todos possuem vivências com a docência na Educação Básica; 02 deles possuem pós-graduação *scriptu sensu* na área de ensino (Educação Matemática e Ensino de Ciências).

Os discursos trazidos pelos sujeitos desta pesquisa acerca de algumas representações existentes em relação ao estatuto e aos papéis do professor universitário na sala de aula possibilitou a manifestação de algumas características. É importante destacar que, como diz Postic (2007), o estatuto do docente está relacionado com os comportamentos que este assume e com a situação vivida em sua prática docente. Tais papéis que o docente assume relacionam-se, inclusive, com a posição que ocupa na sala de aula e com o lugar que ele se coloca na representação para os estudantes. As

narrativas destacam diversas características profissionais e pessoais, como empenho e comprometimento na motivação para a aprendizagem dos graduandos, como expressam os excertos a seguir:

O professor [deve] **estar empenhado daquela função dele** [...] deve estar empenhado e **motivado com a turma, o comprometimento** também é uma forma de motivação [...] **ele bota pra estudar e na próxima aula, a gente apresentar, então ele instiga a gente para querer aprender** [...] ele bota na gente esse desejo de aprender (Pinnocchio, estudante).

O professor tem um papel fundamental **para a aula, para a motivação, para a aprendizagem do aluno** e todo o seu desenvolvimento no curso [...] essa **força** também é importante para o aluno [...] **sente como se tivesse um porto seguro** (Peter, estudante).

Ela tá o tempo todo, ali, **te sugando, querendo que você aprenda mais e mais**, de uma maneira certa mesmo (Bela, estudante).

Tentando **motivá-lo para assumir a escolha** que fizeram (Madrinha, professora).

Motivar o aluno a participar desse tipo de aula mais discursiva (Locasta, professora).

Podemos observar, a partir das representações trazidas pelos estudantes e docentes, que o papel que estes desempenham, no sentido de motivar e instigar os estudantes à aprendizagem, contribui na facilitação de um ambiente de sala de aula motivador.

Nas representações, os estudantes objetivam o papel do professor de duas maneiras: “um porto seguro” (Peter, estudante) e um aparelho de sucção (um canudo, um aspirador) que suga o conhecimento dos estudantes: “Ela tá o tempo todo, ali, te sugando” (Bela) Como vimos na TRS, anteriormente explorada, para dar uma feição familiar a ideias estranhas, os sujeitos de um determinado grupo social desenvolvem um mecanismo chamado de objetivação, que consiste em transformar uma idealização, um conceito em algo concreto.

Assim, o professor ora é representado como um porto seguro, onde os barcos e os navios podem ancorar, ora é representado como um aparelho de sucção. Neste caso, tal papel pode ser de mobilizar, mas também de explorar. Vale destacar que são esses papéis que o docente assume para além da posição de privilégio que ocupa, que irá contribuir para a aquisição de um estatuto junto aos estudantes como na narrativa de Pinocchio na qual o docente empenha-se na função que este exerce na sala de aula, assim como percebemos, pelas narrativas, que as professoras Madrinha e Locasta assumem esse papel de motivar e instigar o estudante.

Freire (1996) vai dizer que a percepção que o estudante tem do docente, não é resultado de sua atuação, mas da forma como este entende como sua atuação acontece. Fita (2003) afirma que os professores devem, a partir de sua ação, levar em consideração a realidade motivacional dos estudantes, sem rebaixar os níveis de exigência; levá-los a ocuparem o lugar que escolheram ao adentrar na universidade, proporcionar espaços para que busquem pelo processo formativo e pela aprendizagem não só dos conteúdos curriculares, mas assumindo a sua condição de estudante, pois quando se fala sobre a competência e a eficácia do docente, nas palavras de Postic (2007, p. 119), “referimo-nos a valores sociais, já que se entende por estas palavras o efeito do educador, do docente, sobre a realização de um valor que toma a forma de um objectivo educativo”. Isso, inclusive, é destacado em outra narrativa de Pinnochio, quando diz que:

Alguns que se mostram **ativos, preocupados com a educação**, de fato e, **querendo ou não, você não tá só ensinando, tá agregando valores para aquele aluno** [...] tem uns professores bastante **comprometidos**, mas tem uns que não tá nem aí pra educação (Pinnochio, estudante).

Ou seja, não é somente o ensino de conteúdos conceituais, mas a agregação de valores para aquele estudante, principalmente quando nos referimos a cursos de formação de professores, nos quais os estudantes aprendem a profissão do saber-fazer docente e que, muitas vezes, são as experiências que estes possuem com seus professores que serão base para a sua atuação docente.

Fita (2003) corrobora, ao defender que o docente transmite valores e atitudes em sua maneira de ser e raciocinar, na forma como apresenta problemas e liga-se com a realidade do estudante, instigando-o na busca por critérios para a solução de problemas que se apresentam na prática docente.

Ou seja, Pinnochio, em sua representação, evidencia que alguns professores são comprometidos com a educação, pois o professor não só ensina (conteúdos conceituais), mas agrega valores (conteúdos atitudinais), mas isso não é um consenso, o que nos leva a refletir acerca de quais os valores educacionais que os docentes têm contribuído para formar nos estudantes em sala de aula.

Tanto Pinnochio como Madrinha destacam a importância de o ensino estar associado com a realidade do estudante, do lugar sócio-histórico que estes ocupam em nossa sociedade, levanto a construção de um sentido para a educação superior, tão sucateada, como foi discutido no primeiro capítulo deste conto. Assim, os sujeitos desta

pesquisa evidenciam que ensinar algo que faz parte da realidade do estudante torna-se interessante para sua aprendizagem:

Ensinar aquilo que **faz parte da realidade do aluno** [...] porque você não vai explicar uma coisa que não tem nada a ver com a realidade dele [...] **o que é interessante para ele aprender, o que vai modificar a vida dele** (Pinnocchio, estudante).

Eu sempre **tô trazendo links**, trazendo para o **contexto** deles (Madrinha, professora).

Postic (2007) e Castanho (2008) discutem sobre a importância do fato de que não é possível pensar o papel do docente sem levar em consideração a conjuntura social e política em que o ensino universitário se dá, além da habilidade de colocar em equilíbrio as diferentes conjunturas envolvendo a educação, proporcionando espaços construtivos para que o estudante universitário forme-se, não só como uma mão-de-obra qualificada para atender às demandas do mercado, mas que contribua para uma formação humanística e democrática, possibilitando que o sujeito desenvolva a criticidade e a reflexão necessárias para o fazer profissional e não apenas a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Como exposto nas palavras de Pinnocchio, é “**ensinar o que é interessante para ele aprender, o que vai modificar a vida dele**”. Se eu, enquanto docente, não forneço espaços para a reflexão contínua do estudante acerca da realidade existente, se eu não estimulo para a reflexão sobre os conteúdos teóricos a partir dos diferentes contextos, o processo de ensino e aprendizagem não se torna significativo, não faz sentido para o estudante e, conseqüentemente, não o motiva a estar ali, na sala de aula.

Outras narrativas destacam que a influência do professor no clima da sala de aula, quando ele exige dos educandos a atenção aos detalhes dos conteúdos, permite desenvolver o senso crítico, mostrar o caminho, dar liberdade, despertar a confiança e o compromisso com o estudo:

Ele **cobra muito, ele é muito exigente** em tudo que faz [...] desenvolve esse **senso crítico** na gente [...] que a gente tem que **ser bem atento aos detalhes** (Pinnocchio, estudante).

Ele **me provocava** e tudo mais e **me fazia enxergar o que eu trilhei lá do início até aqui como aluno** [...] o professor **me ajuda muito** e ele não responde à questão, obviamente, mas **mostra o caminho** (Peter, estudante).

Professores **atentos para a nossa aprendizagem** [...] eles **deixam a gente bem livres para poder ficar à vontade na sala de aula**, para poder tirar dúvidas quando quiser, questionar (Ariel, estudante).

Eu tento **mostrar que sou bem flexível, mas exijo**. Então, tentar colocar para eles **uma confiança**, tentar **despertar neles um compromisso com os estudos**, com a tarefa (Madrinha, professora).

Os discursos acima destacam a importância que essa posição que o docente ocupa tem para o estudante. Uma posição de autoridade, mas proporcionando autonomia para que o estudante se perceba como construtor do seu processo formativo. Fazer o estudante enxergar o caminho que ele trilhou na sua formação, ajudando-o e mostrando caminho e não fazendo por ele. Freire (1996) é claro em dizer que o papel do professor é incitar o estudante a fim de que este, a partir dos recursos oferecidos pelo docente, produza a compreensão do objeto de conhecimento, ao invés de recebê-lo pronto, mas uma aprendizagem significativa depende do professor oferecer as condições para que essa produção aconteça.

Fita (2003) corrobora com essa ideia ao afirmar que o professor deve orientar os estudantes e oferecer-lhes critérios, aconselhando-os sobre as suas dificuldades, analisando com eles acerca de seus êxitos ou fracassos para permitir-lhes desenvolver-se enquanto estudante. Conseqüentemente, esse clima na sala de aula proporciona que o estudante se sinta à vontade para colocar-se na condição de estudante, como na narrativa de Ariel, para poder tirar dúvidas, questionar.

Postic (2007) afirma que é ele, o professor, que assegura a passagem do estudante, servindo de guia, mas deixando-o ir à sua frente, colocando-se disponível e empenhado na sua função docente, como diz Madrinha, colocando neles uma confiança, despertando para um compromisso em seu papel formativo.

Porém, na nossa realidade educativa, em um processo de transição paradigmática em que o docente deixa de ocupar uma posição de destaque e hegemonia na sala de aula e começa a aproximar-se do estudante, proporcionando a construção de uma relação educativa de fato, na prática cotidiana ainda existe um abismo entre o que se espera que o docente faça e o que acontece no cotidiano da sala de aula.

É possível se observar, ainda de forma muito presente no ensino universitário, uma característica docente que anula a possibilidade de o estudante colocar-se no seu estatuto. Algumas narrativas denunciam essa realidade flagrante na Educação Superior, de docentes que não apresentam atitudes de um profissional, impacientes em relação ao processo de aprendizagem dos aprendizes, arrogantes e autoritários:

Tem uns que **não estão nem aí pra educação**, estão por estar naquele cargo (Pinnochio, estudante).

A professora **não tinha certa paciência** com isso [...] e queria tratar ele como um igual, **não tratava como uma pessoa que necessitava de um pouco mais de atenção**. Ele **acabou abandonando o curso** [...] ele falou que **ela desmotivou ele a continuar na carreira acadêmica e que ele se sentia burro** (Peter, estudante).

Ela pegou, e falou que tava com dúvidas [...] ‘professor, estou sentindo dúvidas, não estou aguentando, conseguindo entender a disciplina’. **Ele simplesmente olhou pra ela e fez ‘vai fazer história então!’**. [...] **Imagine que motivação esse professor deu** para a aluna (Ariel, estudante).

O professor **era um pouco arrogante** [...] ele via que **o aspecto bom da disciplina é ser bom no sentido de, tipo, quanto mais alunos serem reprovados** [...] há muitos casos da **questão do poder**, da sua **autonomia** como professor e do **poder que você tem dentro da sala de aula** [...] existe professor que, alguns casos, **tentam, de alguma maneira, diminuir o aluno**, entende? **Diminuir no sentido psicológico**, de que ‘você não vai passar’, que tá fazendo isso errado, de **chamar de burro**, e várias outras coisas que já presenciei [...] eles **não tem um caráter muito humanista** do papel docente (Bela, estudante).

Essa mudança de postura **não é uma prática dos professores da universidade** [...] Muitos **estudantes falam das constantes reprovações, das avaliações que às vezes penalizam demais** [...] o professor **desconsidera** tudo aquilo e **vai somente no erro** que o estudante faz (Merlin, professor).

Não se preocupa com o estudante [...] se não entendeu, o problema é dele, **não se sente responsável enquanto professor** e eu digo isso que o índice de abandono é maior nesse aspecto [...] essa atitude mais construtivista do estudante, **tentar levar em conta as suas idiossincrasias, isso no corpo docente não é bem visto** [...] como se o **índice de reprovação fosse um grande indicador da competência do professor ministrar a aula** (Geppetto, professor).

As narrativas docentes e discentes demonstram que ainda é presente na universidade atitudes de professores que não estão preocupados com o processo formativo do estudante, mas que possuem o compromisso com o componente curricular, com o conteúdo.

Essa prática é vista nos relatos de violência existentes no espaço da sala de aula, onde o estudante é minimizado, diminuído psicologicamente, levando à desmotivação e, como relatou Peter, ao abandono do curso. Ariel também denuncia essa desmotivação ao relatar sua experiência em que uma estudante é diminuída na sala de aula por ter dúvidas e não estar conseguindo apreender o conteúdo.

O professor Geppetto enfatiza que ainda existe uma realidade em que o professor universitário não se preocupa com o estudante, que não se sente responsável pelo processo de aprendizagem do estudante, pois se ele não consegue entender determinado conteúdo, o problema está nele ou está na educação de base e o professor não tem responsabilidade sobre esse processo. E não só isso, os professores Merlin e

Geppetto e a estudante Bela destacam uma visão equivocada que se tem de que um bom professor é aquele que reprova o estudante, que o penaliza demais, como se a competência docente estivesse associada aos altos índices de reprovação.

Postic (2007) afirma que o docente deve estar presente em sua posição mais humana enquanto docente e que, também, não deve impor uma autoridade aos estudantes, mas, sim, colocá-la à disposição destes.

É importante compreender que esse estatuto que o docente ocupa é originário de uma representação que lhe é atribuída pelo paradigma dominante de ensino, em que o docente ocupa uma posição de privilégio e hegemonia na sala de aula. Moscovici (2007) afirma, quando desenvolve a ideia de universo consensual, que são os sistemas de pensamentos que permeiam a sociedade que vão servir de base para a compreensão de como esse fenômeno se apresenta.

Dessa forma, é consenso na cultura universitária o estatuto do docente enquanto o sujeito que dificulta a vida do estudante, que quanto mais duro e exigente é, mais valor ele possui no corpo estudantil. Isso é reforçado, inclusive, pelos estudantes, que atribuem um juízo de valor de “bom professor” àquele que reprova, que coloca na final⁷. Isto demonstra que a concepção da função docente é determinada pelo sistema social no qual ela ocorre e não pode ser modificada senão por uma mudança que intervenha, em diversas partes do sistema (POSTIC, 2007).

Sendo assim, a mudança do papel que o docente exerce na sala de aula vai depender da mudança das representações sociais sobre o “bom professor” da área de exatas, o que não parece fácil, tendo em vista que essa representação se transformou em prática há muito tempo e, como sabemos, uma representação se constitui em prática e se torna realidade. É importante que haja muita reflexão por parte dos docentes, o que depende de programas de desenvolvimento profissional de tais sujeitos e essa mudança precisa acontecer tanto no espaço microssocial da sala de aula como no espaço macro da Educação Superior.

Essa transformação, inclusive, é evidenciada em algumas narrativas, nas quais vários estudantes e professores trouxeram representações acerca da importância do professor se colocar nesse papel de proximidade com os estudantes. Eles corroboram o companheirismo, a amizade, a escuta, a parceria, a proximidade, a construção de

⁷ Atividade avaliativa que é realizada com os estudantes que não conseguiram atingir a nota necessária para a aprovação na disciplina. Geralmente é realizada ao fim do semestre.

vínculos, a empatia e o diálogo como aspectos fundamentais na motivação dos universitários, como podemos notar nos excertos a seguir:

O **professor companheiro** [...] sabe **ser amigo**, continua **acompanhando** o aluno, **motivando-o** [...] um professor **que escuta os alunos** (Peter, estudante).

Tente completar e que seja **mais amigo da turma**, tá ali, que é **parceiro, não diferencia aluno por nota, não categoriza aluno, um professor que abre portas, ao invés de fechar** [...] ter o professor como uma **pessoa próxima**, motiva, com certeza. **Ir para a aula de um professor que é mais próximo, é muito mais motivador, muito mais interessante** (Robbin, estudante).

Partiu de mim o interesse de **saber quem ele é** [...] essa **construção de vínculo tem que partir do professor** [...] chamar o estudante para se manifestar logo no começo, ter **sempre um olhar nos olhos**, tá **sempre levando em conta as dificuldades** [...] é tá **se colocando no lugar do outro** (Merlin, professor).

O que mexe comigo são **questões emocionais** [...] uma **coisa que eu possa falar a mais e possa magoar eles ou uma coisa que eles possam fazer** (Sininho, professora).

O ouvir pra mim é muito importante, escutar o que o aluno tem a dizer [...] **criar uma relação**, porque eu acredito que **quando o aluno tem uma relação de simpatia pela disciplina, pelo professor, ele acaba tendo interesse maior** [...] não é só a chamada, é você **saber o nome** [...] ‘ó, a professora perguntou por você na última aula’, então **você se sente importante**, que você faz falta naquele ambiente escolar (Glinda, professora).

A primeira coisa que eu tento construir com as turmas é uma **relação de confiança** [...] me colocar para essa turma como uma **colaboradora** [...] como uma espécie de **ajudante**, de vou ajudar eles a aprender [...] **estimulo para que eles participem, brinco, faço piadas com eles para tornar o ambiente menos pesado, menos tenso** [...] é um canal de **diálogo**, minha aula é um diálogo, uma **química dialogada** (Madrinha, professora).

Você começa a **compreender como o aluno tá enxergando aquilo**, e aí eu vou trabalhar, é esse momento que tô compreendendo como ele tá pensando, raciocinando (Locasta, professora).

É possível perceber que os sujeitos destacam em suas narrativas algumas características que eles consideram importantes que o docente desenvolva em sua prática docente. E dentre essas características, o companheirismo, a amizade, o estar próximo dos estudantes, a parceria, o não diferenciar e nem categorizar os discentes pela sua competência quantitativa, isto é, criar uma relação de confiança que proporciona uma facilitação do ambiente da sala de aula.

Nesse sentido, Robbin destaca na sua narrativa que é muito mais motivador ir para a aula de um professor que é próximo do estudante. Os professores destacam que, em sua ação docente, procuram desenvolver essa relação de proximidade e de

facilitação com os estudantes. Merlin salienta, inclusive, que deve partir do professor a iniciativa de construir vínculo com os estudantes, olhando sempre nos olhos e se colocando no lugar deles. Sininho narra sobre como esses fatores emocionais influenciam em sua prática, tanto dela enquanto docente quanto dos estudantes com os quais ela se relaciona.

Glinda destaca a importância de escutar os estudantes, pois percebe que tais sujeitos se interessam mais quando criam uma relação com a disciplina, com ela enquanto professora, além de chamá-los pelo nome, para que se sintam pertencentes àquele espaço da sala de aula. Madrinha relata que procura construir uma relação de confiança, desenvolvendo um papel de ajudadora e colaboradora, criando um canal de diálogo com os estudantes. Locasta sinaliza a importância dela compreender como o estudante está enxergando o que está sendo trabalhado em sala de aula, como ela está pensando, raciocinando aquele conteúdo que está sendo compartilhado.

Fita (2003) enfatiza que a motivação do estudante é notavelmente influenciada pelo clima que este vive e pelo ambiente que lhe é proporcionado na sala de aula, destacando a importância da criação de um clima que favoreça o interesse do estudante pelo estudo, criando uma relação de ajuda mútua entre professores e estudantes.

Postic (2007) vai destacar que o contexto afetivo que é necessário para chegar ao sentido identitário do estudante não será encontrado senão na relação educativa e é o docente que oferece ao estudante a possibilidade deste empenhar-se nas atividades, levando-o à conquista de sua autonomia. O mesmo autor afirma que o estudante vai conceder mais importância às qualidades humanas e relacionais que o docente possui, situando-se em relação às condições que gostaria para desenvolver a aprendizagem.

Isso significa que o docente deve abdicar do lugar de destaque em que foi colocado historicamente e aproximar-se do estudante, sem perder sua autoridade docente, entendendo-a como uma forma de proporcionar espaços de desenvolvimento e formação destes estudantes ou, como nas palavras de Freire (1996), desenvolver a autoridade sem autoritarismo.

Uma autoridade revestida da possibilidade de proporcionar a autonomia e liberdade do estudante. Ser construtor e permitir ser construído em seu estatuto docente. Isso não ocorrerá se não houver humildade, ética, reflexão constante do seu fazer docente, de permitir-se adentrar à sala de aula como sujeito da ação, assim como o estudante, proporcionando espaços de co-construção da educação universitária.

De forma sintética, os elementos que emergiram na análise das narrativas acerca das características do docente apontaram o seguinte:

- O estatuto do docente tem relação com a forma como este se percebe enquanto tal, além da forma como vivencia suas práticas;
- O docente que busca a formação, não apenas de conteúdos curriculares, mas que está preocupado com a formação de valores no estudante;
- A importância do docente associar seu ensino com a realidade sócio-histórica do estudante;
- A importância do docente ocupar uma posição de autoridade, mas garantindo a autonomia do estudante;
- A realidade ainda presente de docentes que se caracterizam pelo autoritarismo, não preocupados com o processo formativo do estudante;
- A valorização que o estudante dá às características pessoais dos docentes: companheirismo, amizade, escuta, parceria, empatia e diálogo.

Cena 4.2: A sala de aula universitária

Nesta segunda cena discutiremos as representações dos discentes e docentes das licenciaturas em Física, Matemática e Química acerca da sala de aula e dos fatores a ela associados: as práticas que envolvem o ensino e aprendizagem e a avaliação; e a interação, que envolve a afetividade, comunicação, as normas e o contrato pedagógico, além dos conflitos na relação.

Núcleo 4.2.1. As práticas na sala de aula

A sala de aula, como já discutimos no capítulo III, é o espaço-tempo em que a ação educativa acontece; espaço em que os atores do fenômeno educativo estabelecem relações de ensino e aprendizagem, a fim de que os objetivos e as finalidades educacionais sejam alcançados.

Nas palavras de Araújo (2001, p. 106), “é no interior da sala de aula que as mediações imediatamente viabilizadoras se concretizam: assim sendo, os objetivos de ensino, o conteúdo, a metodologia de ensino e o processo de avaliação”. Sendo assim,

ossos personagens apresentam algumas narrativas que trazem representações acerca dos atos/práticas que são desenvolvidos nesse espaço.

Percebemos, a partir destas narrativas, um retrato do paradigma dominante, através de uma prática centrada no professor, e do paradigma emergente, em que a prática é centrada na relação ente o professor, o conhecimento e o estudante. Na perspectiva da primeira, os discursos trazem a representação da prática dominante na universidade, que se caracteriza por ser conservadora, tradicional:

O professor tem uma **metodologia mais tradicional de ensino**, ele já traz os **conceitos prontos** e vai discutindo com a gente, com a **linguagem um pouco mais rebuscada** [...] eu tenho uma professora de educação muito comprometida [...] **a prática dela é meio tradicional** [...], o outro professor que é da área de educação, só que na física, ele tem uma didática bem tradicional, até um pouco **parada e desmotivante**. Ele **tem um conhecimento muito importante, mas na forma que ele passa pra gente não dá uma motivação muito grande** [...] É uma **aula muito monótona** [...] é um horário que é final do dia, então, já tem aula o dia todo [...] **não traz uma coisa diferente**, um vídeo, uma coisa que possa motivar a gente, então torna **uma coisa bem maçante e cansativo** (Pinochio, estudante).

Tem outros que **vão trabalhando mesmo, o conteúdo normal**, se o aluno tem dúvidas, procura (Bela, estudante).

Os estudantes terminam, de uma forma paralela, driblando esse professor, tentando fazer disciplinas em que o professor não esteja, porque eles **já sabem que a prática é daquele jeito** e como eles **não vão se adequar àquela prática**, terminam buscando formas alternativas (Merlin, professor).

Se você **só ficar naquele conteúdo** e tal, eu acredito que, nessa dinâmica que eles [os estudantes] trazem de muita informação, eu acredito que **acabe com que a disciplina sendo desmotivadora** (Geppetto, professor).

Como vimos nos excertos apresentados, os estudantes exibem representações sobre a metodologia, que chamam de tradicional. Entendem a prática voltada para aspectos relacionados unicamente para o conteúdo, na qual o professor utiliza-se de uma linguagem rebuscada e que não chama a atenção do estudante, tornando a aula monótona.

Apesar dos docentes apresentarem características que são esperadas, como comprometimento e conhecimento acerca do conteúdo, as estratégias utilizadas para fazer a mediação deste conhecimento com o estudante não são realizadas de uma forma motivadora, tendo em vista que não chama a atenção do estudante e nem o engaja no processo de ensino e aprendizagem. O estudante coloca-se no lugar de receptor daquele conteúdo e não é envolvido na aula.

Os professores, nas suas narrativas, apresentam as implicações que esse tipo de prática docente representa para a aula, como no relato do professor Merlin, em que o estudante se utiliza de estratégias para driblar o docente e cursar os componentes curriculares, assim como a ideia que o professor Geppetto traz que corrobora com a narrativa de Pinnochio, de como a aula torna-se desmotivante.

Lima e Grillo (2008), ao discutirem acerca dessa prática centrada no docente, elucidam essas narrativas. A concepção do professor que adota essa prática é, justamente, a ideia de que o ensino é transferir conhecimento para o estudante, de forma clara e compreensível, isto é, independente da natureza deste conteúdo, a forma de ensinar será a mesma, não havendo a preocupação pela adoção de práticas que facilitem a mediação. E se essa transferência não ocorre, a responsabilidade é do estudante que não prestou atenção o suficiente ou não se engajou da forma como deveria para apreender o conteúdo.

As interações e o clima da sala de aula vão ser determinados pelo professor. Quando o docente tira a sua responsabilidade na mediação do conhecimento com o estudante, atribuindo apenas a ele essa responsabilidade, o professor se isenta do papel que tem na sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que nessa visão tradicional de ensinar exclui-se aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, tais como o conjunto de nexos que envolvem o conceito trabalhado, a síntese teórica que possibilitou a sua construção, não contribuindo para esse estudante refletir sobre os sentidos da aquisição dos conhecimentos para transformar a realidade.

É importante a construção de uma consciência em que o docente perceba que, por mais que o conteúdo seja importante e ele o domine, se não houver estratégias mediadoras, a aprendizagem não acontece e isso requer domínio dos conteúdos e conhecimento das práticas pedagógicas. Sobre isso, o professor Merlin relata que:

Mudar a prática de um professor é um pouco difícil, se não sair do próprio professor essa predisposição. Então, o cara acha que **ele já sabe dar aula** e que **a aula dele é boa e quem é ruim são os estudantes** [...] ‘eu sou bom e os estudantes é que devem se adequar às minhas aulas [...] a instituição, por mais que ela promova ações, ainda assim não vai conseguir alcançar por conta de, muitas vezes, **essa questão já está enraizada no interior do professor**, ‘eu já sou doutor, eu já fui tão avaliado e não vou mais passar por nenhum processo formativo e não tenho mais tempo’ [...] **as desculpas vão aparecer das formas mais variadas possíveis e a questão termina em torno do ‘eu já tô pronto e não preciso de mais nada’** (Merlin, professor).

O professor Merlin destaca que a iniciativa para mudança de prática deve partir do professor, da consciência que, por mais que haja titulação e competência acadêmica para estar ocupando a cena da sala de aula universitária, não é o suficiente e que se deve buscar construir a competência pedagógica que favoreça ações que proporcionem aprendizagem significativa dos aprendizes.

Anastasiou (2004) enfatiza que o envolvimento é fundamental para que a prática docente possibilite o exercício do pensar por parte do estudante, reelaborando os conteúdos e tornando-os significativos, o que se torna difícil se os professores mantêm o entendimento de que já estão prontos, não havendo mais nada a aprender e que, portanto, toda e qualquer falha no processo de aprendizagem é devido à responsabilidade do estudante. Ainda assim, podemos perceber, nos relatos, a iniciativa do professor de, apesar de manter uma prática baseada no paradigma tradicional, proporcionar espaços de aproximação do estudante, como relata a professora Glinda:

Eu costumo, durante minhas aulas, **apesar de serem a maior parte expositivas**, até pela disciplina que eu dou [...] **são poucas atividades que são em grupo, discursivas**. Então, aquele momento de discussão, **eu costumo circular na sala**, porque, muitas vezes, por motivos, **preocupações com essas aprendizagens** e, então, **você percebe no olhar do aluno que ele não tá entendendo** (Glinda, professora).

Vale destacar que a professora Glinda evidencia que em suas aulas, na maioria expositivas, propicia momentos de discussão com os estudantes, durante os quais circula pela sala e se aproxima dos aprendizes, na busca de ler nos olhos de tais sujeitos se eles estão compreendendo ou não a explicação. Então, embora a professora represente a exposição como estratégia tradicional, destaca elementos de uma relação de proximidade com os discentes e de preocupação com a aprendizagem desses sujeitos.

Fica explícito, pelo exposto, que a prática da professora não é tradicional, como ela a compreende, mas está em consonância com o exposto por Anastasiou e Alves (2007) quando expõem, dentre as estratégias de “ensinagem”, a aula expositiva dialogada, na qual o docente expõe o conteúdo com a participação ativa dos estudantes.

Neste sentido, a ação de ensinar está diretamente relacionada com a ação de aprender, o que significa que não é, apenas, apropriar-se do conteúdo, mas do processo que envolve essa apropriação, ou seja, o docente precisa estar no movimento, não só do conteúdo, mas de como este chega ao estudante (ANASTASIOU, 2004).

Na prática de ensino centrada na relação entre professor, conhecimento e estudante, as representações apresentadas pelos nossos personagens vão abordar como

as práticas facilitadoras e dialógicas proporcionam espaços para que a aprendizagem possa acontecer, como expresso nos relatos abaixo:

O primeiro **tem a metodologia de instigar, na gente, os conceitos**, ele não chega com os conceitos prontos, **ele utiliza dos nossos para produzir o nosso conhecimento** [...] ele tem uma metodologia muito interessante [...] **fazer a gente pensar no problema** para que a gente se posicione de outra maneira, talvez. Então, esse professor tem **uma metodologia muito interessante, muito inovadora** (Pinnocchio, estudante).

O curso de física é, vamos falar, diverso nos tipos de professores, você tem professores bem tradicionais, até os [...] **no processo do construtivismo** [...] já chegam falando que **todos os alunos estão aprovados e o que vai fazer a nota dele subir, ou reprovar, é a participação dele e a interação com a aula** [...] o professor traz a problemática e o aluno investiga, para ele mesmo conseguir essa resposta, **seria como se ele estimulasse essa zona de desenvolvimento proximal** [...] ele é **vygotskyano**, e ele **gosta de interação**, ele meio que **tentava se igualar aos alunos**, lhes **forçava a pensar**, fazia você **chegar ao conhecimento** e, depois, meio que falava ‘você está equiparado a mim, então você tem chances de ir mais além’ (Peter, estudante).

Parte de minha prática se traduz **em conhecer o estudante, em não deixar o estudante quieto na sala de aula**, eu procuro **conversar** [...] muitas vezes surgem algumas discussões durante a própria aula porque, geralmente, eu **sempre abro as aulas fazendo perguntas para eles**, fazendo **levantamento de conhecimentos prévios** sobre os assuntos (Merlin, professor).

Percebo o clima e faço coisas para puxar, eu puxo, **falo o nome deles** [...] uso de **todos os artifícios para chamar a atenção deles** para aquele momento [...] que **eles estejam indo na aula, junto com a gente, pensando aquilo** (Sininho, professora).

Desenvolvo **trabalhos em grupos** [...] é o momento que **eu posso circular, sentar, acompanhar meu aluno mais de perto**, para ver esse tipo de aprendizagem e como tá acontecendo (Glinda, professora).

Eu faço um **pequeno retrocesso da aula anterior** [...] eu não começo uma aula do zero, **eu sempre puxo, como se fosse uma linha** [...] eu mostro as possibilidades para mostrar que é um *continuum* e também procuro mostrar para eles que **os conteúdos são interligados a outras disciplinas** [...] eu **uso teatro em sala de aula, encenações, faço analogias** (Madrinha, professora).

Eu tento **tornar a minha aula menos, vamos dizer assim, baseada por transmissão tecnicista**, eu tento envolver a **interação** com o aluno (Locasta, professora).

Os estudantes relatam em suas narrativas uma prática de ensino ativa, que procura instigá-los na busca pelo conhecimento, em que este não é dado pronto, mas é construído juntamente com o professor na sala de aula. Pinnocchio enfatiza a ideia de que essa prática é inovadora, que o faz pensar no problema, levando-o a se posicionar na aula, a produzir o conhecimento. Peter apresenta a representação dessas práticas como construtivistas, as quais proporcionam a interação e a investigação do estudante

para que este chegue às respostas de suas dúvidas, a partir da mediação do docente. Ele apresenta, inclusive, o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal, colocando o docente na posição de mediação.

Lima e Grillo (2008) afirmam que nessa prática centrada na relação entre o professor, o conhecimento e o estudante, o docente promove a apresentação coletiva do conteúdo a ser trabalhado, qualificando os conhecimentos prévios dos estudantes ao mesmo tempo que ele complementa as ideias discutidas. Assim, o estudante constrói o conhecimento a partir da interação, assumindo um lugar de protagonismo juntamente com o professor.

Nessa prática há o reconhecimento, por parte do docente, que as teorias trazidas pelos estudantes apresentam incongruências e incompletudes, mas elas são escutadas, consideradas, mesmo que o professor aponte outras direções que podem ser tomadas, como na narrativa do professor Merlin que procura não deixar os seus estudantes quietos, mas conversa com eles, fazendo perguntas, resgatando conhecimentos prévios. A professora Sininho busca, também, a partir do clima que ela sente, envolver o estudante para assumir o protagonismo da aula, pensando junto com ele. A professora Glinda relata algumas estratégias que facilitam esse diálogo, como atividades grupais, momento em que senta e acompanha o estudante mais de perto para ver como o processo de aprendizagem acontece.

Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que é papel do professor desafiar e estimular os estudantes na construção de uma relação com o objeto da aprendizagem, de forma que atenda às suas necessidades, auxiliando no processo de tomada de consciência das dificuldades apresentadas para uma formação universitária.

A professora Madrinha relata esse processo quando procura proporcionar um *continuum*, no qual o estudante é envolvido para as possibilidades que são trazidas ao se trabalhar com os conceitos. Ela objetiva essa dinâmica em uma linha que ela puxa e conduz a aproximação dos seus estudantes com o objeto de conhecimento e relata utilizar-se de estratégias que facilitem esse processo, como encenações e analogias. A professora Locasta enfatiza a importância da interação com o estudante, procurando esquivar-se de uma transmissão tecnicista. Essas práticas são importantes, pois proporcionam que o conhecimento, não só seja adquirido, mas que faça sentido para quem está aprendendo, agregando no processo acadêmico e formativo profissional do estudante.

Para além de conteúdos, é importante que nós, docentes, proporcionemos espaços para que os estudantes desenvolvam, também, habilidades e competências que fazem parte daquele ofício que o estudante escolheu como projeto de vida; isso significa uma correlação constante com a vivência profissional, contribuindo para que o estudante tenha consciência de que ali, na universidade, ele está na condição de aprendiz de uma profissão que fará parte de sua constituição subjetiva. E isso é facilitado se há um clima favorável para a interação, para o questionamento, para a divergência, que fazem parte de um processo de pensar criticamente e de forma construtiva, pois nenhum conhecimento é absoluto e ele só faz sentido se for possível ser resgatado no cotidiano, (re)costurando o elo perdido entre a ciência e o senso comum (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; LIMA & GRILLO, 2008).

Os nossos personagens destacam a importância de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem catalogar os conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares à realidade dos estudantes, a suas vidas pessoais e profissionais, para que tenham significação, ou seja, que estejam relacionados com outros já armazenados em suas memórias, culturas e experiências. Destacamos, a seguir, porções de sentido que exemplificam:

Eu tenho que **adequar o nível da minha aula com o nível da realidade do aluno** [...] saber **qual a realidade eu tô tratando** [...] trazer **aplicações** (Pinnocchio, estudante).

Ele entra na sala com o conteúdo, tipo, movimento, o que você entende por movimento [...] ele **anota o que a pessoa falou no quadro e vai anotando com diferentes coisas** e daí mesmo ele começa a **refutar o aluno com o argumento dele mesmo** [...] ele faz essa **discussão** antes de entrar no conteúdo em si, daí ele mesmo falava que **quem construía a aula era o aluno**, ele tinha o plano de aula mas, a depender do que os alunos iriam dizer, das dúvidas, ele iria seguir um caminho diferente (Peter, estudante).

Alguns professores **buscam a gente próprio**, escolhe um assunto da matemática e expor, **relacionar com algumas áreas do cotidiano**, pra **levar pra fora da sala de aula** (Ariel, estudante).

Professores de meu curso **já levaram para laboratórios** [...] **criou jogos** [...] e tem disciplinas do meu curso que **tem que levar para a sala de informática** (Robbin, estudante).

Eu procuro **falar sobre a vida acadêmica** em si e de **como os alunos da licenciatura podem vir a galgar postos na vida acadêmica** e como o interesse deles por ter o assunto pode **fazê-los atingir esses postos mais elevados**, fazendo mestrado, doutorado, almejar [...] **muitos alunos entram sem ter essa noção do que é a academia** e do que pode vim a ser, então, geralmente, **eu procuro conversar com eles** (Merlin, professor).

Faço sempre **relações com o cotidiano deles**, sempre dou exemplos (Madrinha, professora).

Eu **costumo usar textos da realidade** [...] usar **algumas tecnologias**, uso de **alguns softwares que deixem eles mais envolvidos na aula** [...] eu tento trazer **informações que abordem interesses**, seja como uma **reportagem**, seja como um artigo [...] **ele achou interessante porque achou uma relação com o contexto social** (Locasta, professora).

Os relatos dos professores e estudantes enfatizam a importância da aplicação para o contexto, ampliando a aula para além do espaço físico limitado, ocupado por quadro, carteiras, mesa e recursos audiovisuais.

Araújo (2008, p. 69) entende que “a aula se faz e se refaz, é construída, é reconstruída”, pois é na aula que se constroem possibilidades, a partir das ações docentes e discentes, em que estes são resgatados, como na narrativa de Ariel, e levados a não resumir aquele conhecimento produzido àquele espaço, mas levá-lo para fora, para a vida, para o fazer diário de seu ofício. Robbin relata as práticas dos professores de usar o laboratório, trabalhar com a construção de jogos, fazendo esse movimento teórico-prático-vivencial.

Essas narrativas apresentam similitude aos relatos das práticas que nossos personagens-professores evidenciam. Fica perceptível nas representações dos professores Merlin, Madrinha e Locasta a busca do envolvimento dos estudantes mediante o uso de textos relacionados à realidade, reportagens, artigos e tecnologias da informação e comunicação, fazendo com que eles se interessem pelos conteúdos trabalhados, pois encontram relação com o contexto; e se conseguiu encontrar essa relação, fez sentido e, se faz sentido, o movimento de aproximação da academia com o mundo social, a vida, começa a acontecer.

Fica evidente nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa o grande esforço empreendido pelos docentes universitários para que a aprendizagem significativa aconteça. Neste sentido, destacam a interação que buscam realizar com os estudantes mediante o diálogo, o questionamento constante, o uso de demonstrações e o estímulo para que se tornem sujeitos críticos, como podemos notar nos excertos que seguem:

É uma prática regular **conversar um pouco** e até porque você conhece os anseios dos estudantes [...] você **pode interagir melhor com eles e vir, inclusive, a ajudá-los no processo de escolha que eles irão fazer e seguir** [...] eu **questiono os estudantes sobre as aulas** e eu digo muito isso a eles ‘olha, **se vocês não me perguntarem nada, eu não vou aprender nada**, o professor só aprende quando ele é perguntado pelo aluno’ [...] aí ele faz uma pergunta e eu ‘**vamos pensar**’ e, **ao invés de responder diretamente essa pergunta**, começo a arquear o pensamento do próprio aluno, fazendo

perguntas para ele e **ele vai chegando na construção da própria resposta** (Merlin, professor).

Se a gente não criar uma estratégia dialógica para levar em conta esse interesse [...] uma **estratégia** de que o estudante se coloque [...] você ter uma aula mais **dialógica** (Geppetto, professor).

Eu faço **coisas**, essas coisas **que eu faço errado para eles corrigirem, de fazer demonstrações, porque tá faltando um pedaço, fazer demonstrações que tá faltando só a última linha [...]** esse momento de modificar, de fazer perguntas, eu quero que eles **saiam desse lugar que é só de responder questões** (Sininho, professora).

Eu faço **meu trabalho baseado em justificativa**, quais são os **porquês disso** [...] chamar o aluno para fazer uma questão no quadro [...] **eu tenho essa preocupação de tá perguntando, tá direcionando** (Glinda, professora).

Uma **perspectiva discursiva**, eu sempre **abro discussão para o diálogo** [...] através de uma **abordagem dialógica**, valorizando o debate e a discussão em sala de aula (Locasta, professora).

Usar essa **estratégia para ajudar** [...] ajudá-los e chegar para eles, **aponto falhas e estímulo a serem críticos** [...] desenvolver essa criticidade [...] é uma mistura de **aconselhamento, de bate-papo**, depois eu vou e retorno ao tema (Madrinha, professora).

Todos os nossos personagens-professores representam a importância do diálogo na sala de aula como uma forma de aproximação com o estudante, a fim de proporcionar uma melhor interação. Desenvolver uma prática de questionar tem se mostrado uma prática regular e eficaz, segundo os relatos dos professores, pois proporciona espaços para discussões, levando o estudante a se posicionar, a pensar criticamente, a sair do lugar de só responder perguntas, mas de fazer, de mobilizar esse conhecimento.

Postic (2007) vai enfatizar que a maneira que o docente possui de se situar e situar os estudantes em relação ao conhecimento, permitindo-lhes assumir funções na descoberta deste, será fundamental no desenvolvimento da relação educativa.

Anastasiou (2004) corrobora ao destacar que ao relacionar conceitos supera-se o isolamento destes, dando espaço para a ação significativa na estrutura de pensamento do estudante, pois, a realidade não pode ser apreendida por este se não houver pensamento, que tem a reflexão como condição básica. E isso ocorre se o professor proporciona espaços para essa reflexão, estimulando a ação cognitiva dos estudantes, como na prática da professora Sininho, de fazer atividades de forma errada, faltando partes, o que leva o estudante a pensar, a refletir sobre o que está sendo construído ali e, assim, se posicionar, a procurar os porquês do que está sendo trabalhado, como na narrativa da professora Glinda.

O diálogo proporciona que as relações a serem construídas sejam de parceria, a partir das diferenças existentes entre os papéis de professores e de estudantes. Freire (1996) afirma que é na dialogicidade que os sujeitos aprendem e crescem na diferença e é fundamental que professores e estudantes compreendam que seus papéis são dialógicos, que proporcionam abertura e uma postura ativa.

Os efeitos dessa dialogicidade é a formação de um clima favorável para a aprendizagem do estudante, tornando o ambiente da sala de aula motivador, como nos relatos dos personagens-estudantes:

A gente **fazia as contas, errava, ele explicava, fazia as contas pra gente, dava os conceitos, pedia pra gente ir de novo ao quadro**, fazia essa alteração e depois **ele falava que quem produzia era a gente [...]** isso meio que **motiva a gente [...]** os que conseguiram ser tocados por esses **professores não desistiram do curso, há sempre uma esperança** (Peter, estudante).

Isso **nos motiva**, não é de fato aprender por aprender, ali, um conteúdo seco, é **mais motivador quando a gente sabe que vai ter um retorno**, entendeu? (Ariel, estudante).

A **prática de motivar o aluno que meu curso oferece é, justamente, o horário que o professor se disponibiliza extra-classe**, para tirar suas dúvidas, e isso é um **incentivo [...]** quando ele disponibiliza um **horário extra, ele motiva** (Robbin, estudante).

Tem um ou outro, sabe, são os gatos pingados que tenta de alguma forma **chamar atenção, fazer analogias, tentar dar uma descontraída para que a turma acorde, reagir por conta do cansaço** e tentar, também, andar de acordo com a aprendizagem do aluno (Bela, estudante).

Os estudantes evidenciam as implicações motivadoras que tais práticas proporcionam. Peter relata o poder transformador que essas práticas possuem, ao falar que **“os que conseguiram ser tocados por esses professores não desistiram do curso, há sempre uma esperança”**. Discursos como esses destacam como é importante a movimentação do professor em proporcionar ações que levem ao desenvolvimento do estudante.

É importante refletirmos, sempre, que para além de estudantes, estamos nos relacionando, na nossa ação docente, com sujeitos, com subjetividades que se constituem naquele espaço-tempo que é a sala de aula, que são projetos de vida que estão sendo construídos ali e que a nossa ação, direta ou indiretamente, irá tocar os estudantes, tanto de forma positiva quanto negativa; isso nos faz repensar o nosso lugar enquanto sujeitos formadores de profissionais que irão lidar com pessoas, e não só

formadores de profissionais, mas formadores de sujeitos, pois não há como falar de profissão sem falar de vida, de transformação.

Ações simples como a de se colocar disponíveis em horários extra sala de aula pode gerar uma motivação no estudante e tornar o processo menos doloroso como relatado por Robbin e Bela. Dessa forma, o diálogo faz a relação educativa ser possível.

O diálogo [...] não ocorre no vazio de relações formais, vem por dentro [...] das teias de relações que envolvem o conhecimento em permanente construção, com a força da intencionalidade de um processo educativo que foi pensado antes pelo professor em um projeto coletivo. Projeto que se funda na educação como processo histórico, existencial, social, político, cultural de transmissão e criação de valores, conhecimentos e saberes, para uma socialização que desenvolva a consciência e a autonomia dos sujeitos em modos próprios de sentir, pensar e decidir (FERNANDES, 2008, p. 158).

A educação superior só fará sentido se ambos os sujeitos da ação, professores e estudantes, se reaproximarem; quando o docente deslocar-se do lugar de detentor de conhecimento e transmissor de conteúdos e sentar ao lado do estudante; quando o estudante deslocar-se do lugar da passividade e de reprodutor do conhecimento e sentar-se ao lado do professor, dialogando, trocando, fazendo a educação acontecer, fazendo com que a universidade assuma o seu lugar de importância no cenário social, como lugar da embriogênese das práticas profissionais docentes, lugar de transformações existenciais, de modificações políticas, de valorização cultural, de construção de modos de ser e agir que constitui o fazer ciência. É na sala de aula, a partir das ações docentes e discentes que o fazer a sociedade acontece.

Dessa forma, podemos sintetizar os elementos trazidos e discutidos nesse núcleo da seguinte maneira:

- A presença de um paradigma de ensino tradicional, dominante, centrado no professor e na temática da aula, relacionado unicamente ao conteúdo;
- A importância da adoção de estratégias que proporcionem a mediação do estudante com a aprendizagem e a mudança de prática do professor;
- As práticas facilitadoras e dialógicas como promotoras de espaços de aprendizagem;
- Práticas que levem em consideração a realidade dos estudantes, suas vidas pessoais e profissionais, que façam sentido para estes;

- O diálogo como necessário para uma aproximação entre professores e estudantes, proporcionando melhor interação e facilitando o clima na sala de aula.

Núcleo 4.2.2. As interações na sala de aula

Toda relação social é baseada em interações, procedimentos comunicativos que facilitam os processos interpessoais, assim como normas e regras que proporcionam a convivência dos sujeitos envolvidos. Não seria diferente na relação educativa, no espaço da sala de aula.

Por muito tempo, as comunicações entre professores e estudantes ficavam retidas na sala, quiçá no espaço institucional, mas com o surgimento e ascensão das tecnologias da informação e redes sociais, as trocas comunicativas e dialógicas transcendem os espaços físicos. Nossos personagens relatam acerca das suas representações sobre esses processos de comunicação que envolvem a sala de aula:

Minha relação educativa com eles é **movida a muitas perguntas** [...] e **os professores se mostram bastante solícitos às dúvidas que eu tiro** [...] tem alguns que **passam o WhatsApp**, tem essa oportunidade de **tirar dúvida online**, tem alguns que são **via e-mail** (Pinnocchio, estudante).

É uma **comunicação bem flexível** [...] **sempre permite essa comunicação, essa troca de diálogo** [...] dentro da sala de aula, logo quando alguém tem alguma dúvida, levanta a mão, **eles são bem tranquilos para poder tirar** (Ariel, estudante).

Os professores são **acessíveis, as salas dos professores são como se fossem dos alunos**, não é uma coisa distante não, muito vertical, **é mais horizontal** (Lumière, estudante).

A maioria, assim, estão **abertos** [...] talvez não tenha tanto essa cultura de 'você podem me procurar tal e tal horário' [...] **alguns da área de química são mais disponíveis** (Bela, estudante).

A gente tem um ambiente aqui onde os estudantes **têm um acesso muito fácil aos professores** (Merlin, professor).

Muitos **me procuram para orientação** [...] exatamente porque, para mim, é uma coisa prazerosa e, como eu disse antes, como eles **vêm de uma situação de redes sociais** [...] você **tem que se adaptar** [...] Você **cria um grupo WhatsApp para tá conversando com eles**, apesar de ser um trabalho a mais, você tem uma resposta melhor [...] você **cria um espaço de diálogo melhor que somente a sala de aula** (Geppetto, professor).

Os relatos trazidos pelos professores e estudantes destacam a importância da abertura nos processos comunicativos, a fim de proporcionar espaços de diálogo, facilitando, assim, a relação de ensino e aprendizagem.

Pinnocchio se coloca num lugar de um estudante que baseia a sua relação com seus professores a partir de questionamentos, de tirar dúvidas, e percebe a abertura proporcionada pelos seus docentes para que tais dúvidas sejam sanadas, além de poder transcender o espaço da sala de aula para o ambiente das redes sociais. Ariel corrobora, ao relatar a sua experiência em sala de aula de facilitação dos processos comunicativos, representando essa comunicação como flexível.

Lumière vai representar essa comunicação no sentido horizontal, destacando que os professores são acessíveis, que podem ser encontrados e acessados em suas respectivas salas, direcionando essa comunicação para um sentido de igualdade com seus professores. Bela, por sua vez, sente uma maior resistência, ao relatar que, na sua percepção, não há uma cultura de disponibilização em relação a horários, mas que alguns professores de seu curso de Química são disponíveis.

Os professores vão confirmar as narrativas apresentadas pelos estudantes, destacando a importância da facilitação na comunicação. Professor Merlin destaca que o ambiente proporciona que os estudantes tenham fácil acesso aos professores e que o ambiente específico da UEFS permite essa acessibilidade, diferente de outras experiências que ele teve em outras instituições de ensino.

O professor Geppetto destaca o prazer que sente em proporcionar uma comunicação facilitada, orientando os estudantes. Ele vai abordar, também, a importância de se adaptar a essas novas demandas sociais que adentram os espaços da universidade e que fazem parte da forma de ser e funcionar dos estudantes, como o uso das redes sociais, participando de grupos no *WhatsApp*, criando espaços para diálogos além daqueles da sala de aula.

Postic (2007) vai discutir que há dois aspectos que serão fundamentais na estrutura das comunicações: o aspecto verbal, que envolve as informações e a maneira com que essas informações serão passadas; e as não verbais, como as mímicas, os gestos, que irão indicar uma intencionalidade, sendo que essas atitudes vão permitir que os estudantes percebam se aquele professor proporciona espaço para um diálogo mais aberto ou não. E isso leva as diferentes características entre os docentes, a partir do tipo

de relação que estes estabelecem com o conhecimento e com os estudantes envolvidos na sala de aula.

O que vai ser decisivo é a maneira como ele se situa e situa o estudante na relação com o conhecimento a ser trabalhado, bem como a função que este estudante terá na busca por este conhecimento. As narrativas abaixo trazem as representações que professores e estudantes possuem sobre o funcionamento desse processo interativo na sala de aula:

Ele tem uma **relação muito boa com os alunos, sabe o nome de todos, envolve** todos para participar [...] criar um ambiente que não seja de chefe, ele **tem que ser o líder** [...] ‘vou pegar na mão do aluno, não vou colocar no colo, mas eu vou proporcionar o maior nível de aprendizagem’ (Pinochio, estudante).

Lá tem uns professores que **são bem tradicionais** e a forma de se dirigir aos alunos, com aquela **forma de respeito, ele tá lá e a gente tem que se dirigir a ele**, ele respeita a gente se a gente respeitar ele; e tem **outros que são mais amigáveis**, entra na sala, conseguem fazer brincadeiras e, depois, até fora da sala [...] são **mais companheiros**, estão ali, no caso, você pega uma disciplina com ele e **ele lembra de você durante todo o curso, sempre dá conselhos** [...] creio que é possível ter uma **amizade** [...] uma amizade professor e aluno, eu acho interessante (Peter, estudante).

Esses, inclusive, são os que se **permitem serem mais amigo**, se permitem se **aproximar** mais da turma, são esses mais voltados e, de fato, que acontece mais a aprendizagem [...] a maioria tão **dispostos a ser amigo da turma**, mas já tem outros que preferem, sabe aquele **papel de autoridade, superioridade** [...] Tem uns que eu acho que bacana, que a gente entra, pergunta como foi o final de semana, então esses **deixam a aula mais leve** (Ariel, estudante).

Tem turmas que são de boa, **os professores são bem mais próximos dos alunos**, já tem aulas que os professores **não são tão próximos** [...] você nota um certo **distanciamento** [...] tem professores que **meio que categorizam os alunos**, tipo, se sabe bem e o professor praticamente só dá aula para esse aluno [...] é difícil ter uma proximidade, um contato e os alunos que não se dão bem na disciplina **acabam se distanciando, criando uma barreira** e isso influencia até no aprendizado [...] Os professores que são próximos, você tá ali, **vai pro quadro, você pergunta, tira dúvidas, você é mais participativo, você presta mais atenção nas aulas, você é motivado a ir para as aulas desses professores** [...] eu admiro muito eles pelo profissional, não só profissional, mas pelas **pessoas** que eles são, muito **próximos da turma**, não tem aquele distanciamento, sabe [...] o que você precisar, o professor tá ali, ele não é só seu professor, **além de professor, ele é seu amigo**. Ele é seu professor dentro da sala de aula, e eu sou aluno, mas fora da sala de aula ele é seu amigo (Robbin, estudante).

Os estudantes relatam as diferentes representações acerca das interações com seus professores na sala de aula. Pinochio ancora a representação do professor na figura de um líder, que pega na mão do estudante e o leva na busca pelo processo de aprendizagem. Peter ressalta a presença de professores que são mais tradicionais e

outros que são mais amigáveis, corroborando com a ideia de Postic (2007) de que as diferentes características dos professores e como eles se situam em relação à sala de aula irão proporcionar uma forma da interação entre eles e os estudantes.

Peter acha interessante quando ocorre uma amizade entre o professor e os estudantes universitários, considerando que a relação se torna pautada no companheirismo e sente-se valorizado quando um professor lembra dele durante todo o curso; isso proporciona mais aprendizagem, de acordo com Ariel, e ele percebe a disposição de seus professores para que essa relação de proximidade e amizade aconteça, apesar de haver professores que demonstram um ar de superioridade e não interajam com os estudantes.

Robbin faz uma comparação entre o professor que é mais distante e o professor que é mais próximo e como expressa em sua narrativa, tem professores que estabelecem essa relação de distanciamento e que categorizam os estudantes pelas notas que tiram, dando mais atenção e se relacionando melhor com estes do que com aqueles que não se saem tão bem.

Postic (2007) discute sobre tal aspecto, ao falar sobre a expectativa que o docente deposita no estudante, que implica na relação entre estes. Essa expectativa, segundo o autor, leva o docente a ocupar-se, dar atenção e amabilidade ao estudante que a atende, valorizando mais suas respostas e seu desempenho acadêmico em relação aos outros estudantes da turma.

Diferentemente deste tipo de professor, aquele que desenvolve uma relação de maior proximidade, para Robbin, estimula o estudante a ser mais participativo, a prestar mais atenção na aula, sentindo-se mais motivado a estar neste ambiente, proporcionando que a relação transcenda ao espaço da sala de aula, levando ao desenvolvimento de uma amizade mais sólida.

Ao narrarem sobre esses processos de interação, os professores levantam os seguintes relatos:

Eu acho que essa coisa de relação entre pessoas é **difícil de ser quantificada**, é sempre uma questão **qualitativa** [...] a gente tem que sair um pouco da questão **mecânica**, para que nós consigamos desneutralizar essa **hierarquização** e que **o estudante se perceba respeitado**. Então, qualquer lugar, para mim, é **um lugar de diálogo** [...] Muitas vezes você conhece o estudante quando você **vai ali comer um acarajé**, toma um suco e conversa [...] você tá conhecendo esse indivíduo, e nisso, claro, **você traz para sua sala**, porque na sala você tem uma **percepção** mais rica (Geppetto, professor).

Essas duas meninas e mais as outras quatro que pareciam que a gente tinha criado uma **antipatia** em geometria, foi com quem eu mais consegui **estabelecer contato e isso me surpreende** [...] aí me chamaram para ser professora homenageada, e eu fiquei: ‘nossa, professora homenageada!’ [...] eles **vêm nessa porta o dia todo** [...] você sai ali e fica sabendo da vida, **como uma família**, é um exagero, mas é, a gente tem **relações, aqui, muito boas** (Sininho, professora).

Eu gosto **muito de conhecer e saber o nome dos meus alunos** [...] quem me conhece, meus alunos que me conhecem sabe, que **eu sei o nome de todos os meus alunos**. Então, eu costumo fazer a chamada para exatamente ir conhecendo, vendo os nomes e memorizando [...] eu marquei com alguns deles para **conversar fora do ambiente da sala** [...] você conversa com outros e eu me preocupo [...] **you conhece** e parte das dificuldades que ele tem, você pode sugerir livros, vídeos-aula, o que pode vir a melhorar, **acrescentar na vida dele** (Glinda, professora).

O professor que **tenta se aproximar dos estudantes**, que eu sei que existe **uma distância muito grande**, muitos temem, tem **medo** de se expressar, tem medo de errar, tem medo de se colocar [...] tudo passa pelo **compromisso**, tanto meu como docente, quanto do aluno; é você se **engajar, uma relação a dois, por exemplo, você precisa assumir aquilo**, se você não tem compromisso, você vai vegetar naquela relação (Madrinha, professora).

Professor Geppetto analisa a relação educativa nas perspectivas quantitativas e qualitativas, relatando que é vigente, na academia, o desenvolvimento de uma interação hierarquizada e mecânica entre docentes e discentes e que é importante analisar essa relação em uma perspectiva qualitativa, valorizando os elementos que fazem parte desta, enfatizando, principalmente, o diálogo que em sua narrativa transcende a sala de aula, quando o professor se dispõe a sair da sala de aula; sai com o estudante para comer um acarajé ou tomar um suco, ali acontece uma interação, o professor conhece o estudante, aproxima-se dele, entende seu modo de funcionar e pode levar tal relação para a sala de aula.

A professora Sininho vai ancorar a representação que tem das interações que existem entre ela e os estudantes na família, ressaltando que tais interações podem ser conflituosas, já que emergem sentimentos como antipatia, mas que podem ser ressignificadas.

A professora Glinda vai relatar que uma prática que ela adota em sua ação docente é de conhecer e saber o nome de seus estudantes, buscando fazer a chamada para poder memorizá-los e, assim, aproximar-se deles, destacando o aspecto humanizador de reconhecer o estudante pelo seu nome, além de procurar mecanismos que ajudem esses estudantes em seu processo de aprendizagem.

A professora Madrinha vai trazer, em seu relato, o reconhecimento da existência de uma relação de medo, em que os estudantes têm receio de se aproximar, de se

expressar e isso, talvez, possa ser atribuído a essa perspectiva de distanciamento e de colocar-se em uma posição de detentor do conhecimento, infalível, ao passo que o estudante é o sujeito que erra, que falha. Ela vai ancorar a representação da relação com os estudantes no relacionamento amoroso, no qual é importante o compromisso e que os sujeitos da relação estejam envolvidos, para que esta se desenvolva de forma satisfatória.

Grillo e Lima (2008) afirmam que é o docente quem deve criar as ferramentas e o espaço para que os estudantes ocupem o seu lugar de protagonismo na relação educativa. Em concordância, Postic (2007) reflete que alguns professores procuram conceder uma participação mais ativa aos estudantes através de ações que visem o despertar do questionamento, orientando no processo de apreensão da realidade e reflexão, pondo os estudantes em relação, mas destaca, também, que isso vai depender da concepção que estes professores têm dos estudantes, das finalidades educacionais e de si mesmos enquanto docentes. Vejamos o excerto da narrativa do professor Merlin:

O professor tem que **descer de onde ele acha que esteja**, seja do alto, onde ele possa imaginar e **conversar de igual para igual com o estudante** e, a partir dessas conversas, você vai **formando e consolidando esses vínculos**. Então, nossas conversas não se dão na sala de aula, elas se dão, principalmente, **fora da sala de aula** (Merlin, professor).

Assim é essencial mudar esse paradigma, de um estatuto docente que ocupa uma posição superior, acima do estudante, em que não há uma aproximação, uma troca afetiva, que gera ruídos no processo de aprendizagem do estudante e dificulta um clima favorável para que a construção de conhecimento possa acontecer, proporcionando espaços mais humanizados na sala de aula, uma vez que, apesar de serem relações de sujeitos adultos, autônomos, uma boa interação, que transcenda os limites da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem, gera efeitos positivos para ambos.

Quando estas relações não acontecem de forma positiva, ocorrendo de forma disfuncional e gerando lacunas nos processos comunicativos e de interação, os conflitos podem ser criados e levam a muitas implicações para a aprendizagem do estudante e para o clima relacional em sala de aula. Nossos personagens trouxeram algumas narrativas de situações de conflitos que vivenciaram em suas relações educativas com seus respectivos docentes e as implicações geradas. A primeira narrativa é do estudante Pinnochio:

Foi em relação à motivação para aprendizagem, questão de metodologia do professor e metodologia do aluno [...] tinha uma disciplina que **a gente sofria**

muito com um professor que tinha dificuldade de passar por essa [...] **ele não gosta dessa área de educação** [...] ele tem um nível de aula que considera bom pra ele e **que não precisa modificar essa aula**, a aula dele, ele cobra um padrão e na hora da prova ele cobra outro padrão, diferente do que ele dá na aula [...] ele colocava sempre a culpa na maioria dos nossos, **a culpa sempre estava na gente** e não nele [...] ele se mostrou **muito rígido e sem conversa**, que o problema era anterior e que não dependia dele, então a gente foi para a coordenação do curso [...] o DA fez uma carta pedindo que, se possível, trocar o professor, porque **estava muito difícil a comunicação**, tava **gerando muitos problemas na sala porque ele começava a implicar com as pessoas**, não deixava as pessoas perguntarem, então gerou um ambiente difícil até para a gente trabalhar, porque **não tinha uma boa relação professor e aluno** [...] teve esse choque e fomos procurar o departamento, só que botamos nossa assinatura e o mesmo professor [...] **ele não deveria ter acesso ao documento, ele teve acesso**, acesso aos nomes, inclusive [...] e utilizou como mecanismo na hora da prova, ele soube corrigir de maneira diferente [...] ele **fazia o máximo para tirar o ponto como forma de punição**, tinha questões que eram consideradas certas, mas ele foi rígido na forma de resolver [...] esse professor, inclusive, **dificultou a aprendizagem**, tanto é que a terminou a disciplina, não obteve êxito, tive que refazer a disciplina [...] ele não deu mais essa disciplina no outro semestre, **foi tirado do curso** e, posteriormente, a gente já soube que, em outros cursos, ele já teve esses problemas, então é uma dificuldade que a gente encontra no curso (Pinnochio, estudante).

O estudante apresenta alguns elementos em sua narrativa que envolvem o conflito que se desencadeou na sala de aula. O primeiro elemento está relacionado com o fato do docente estar lecionando um componente do qual não gosta. Já discutimos, anteriormente, que a relação que o docente vai possuir com o conhecimento que está trabalhando é importante para a forma como este vai ser produzido na sala de aula, gerando dificuldades que se refletem na relação com os estudantes.

Um segundo elemento relaciona-se com a característica do docente de colocar-se no lugar de um sujeito acabado e pronto para na sua função docente, em que ele é bom no que faz e qualquer erro é atribuído ao estudante. Esse professor se coloca em uma posição de superioridade, apresentando incongruências em relação ao que está sendo feito em sua prática docente, atuando de forma rígida e não disponível para ouvir e dialogar com os seus estudantes sequer quanto ao que exige do estudante no processo avaliativo.

Um terceiro elemento diz respeito ao clima do espaço educativo, que ficou comprometido por conta dessa relação disfuncional criada no espaço da sala de aula e que transcendeu para o colegiado e o departamento, gerando implicações devido ao acesso que o docente teve ao documento no qual constava os nomes dos estudantes que reportaram a queixa a outros sujeitos para uma possível mediação. Isso leva ao quarto elemento, que configurou-se na ação retaliativa do professor, dificultando ainda mais a relação do estudante com o objeto da aprendizagem no componente curricular, que

desembocou na reprovação dos estudantes e, conseqüentemente, no afastamento do docente do curso que lecionava.

Postic (2007) afirma que, num processo relacional, em que docentes e discentes têm conhecimentos das suas percepções e negociam, em uma situação de conflito, não dá para negar o obstáculo psicológico que provém da angústia do docente que se sente ameaçado e que está mais apto, pelo poder que dispõe no cenário educativo, a reprimir a agressão que desarmá-la.

Podemos perceber a questão em tela pelas atitudes retaliativas do docente em relação aos estudantes, de usar de tal mecanismo para puni-los pela ação de transcender a instabilidade da relação para outras instâncias de maior poder hierárquico. Isso denota a incapacidade do docente de gerir uma situação de conflito, já que a sala de aula prescinde do princípio da autonomia do fazer docente.

Do outro lado da cena universitária, o professor Merlin relata uma situação de conflito com um estudante por conta de sua atitude ao se disponibilizar para ajudar uma outra estudante na aquisição de conhecimentos que esta necessitava para o seu desempenho acadêmico:

Foi de **ouvir um destempero de um estudante** porque, durante a aula, foi preciso que eu **parasse para explicar** o que era seno e cosseno, no caso das oscilações, as soluções envolvem as funções trigonométricas, que são funções periódicas. Então, **a estudante não estava entendendo o que eu estava falando e aí eu parei para explicar a estudante** [...] um outro ficou com **raiva** e **perguntou se a aula era particular** [...] ele não ficou satisfeito e **falou umas palavras** e terminou de alguma forma **saindo da sala** e veio a abandonar a disciplina, talvez **por vergonha** (Merlin, professor).

O professor Merlin, devido a sua postura de sanar dúvidas de uma determinada estudante, gerou em seu colega um sentimento de raiva que levou a um destempero deste e a um clima desfavorável na sala de aula, causando sua saída do ambiente e, conseqüentemente, o abandono do componente curricular.

Podemos observar, a partir dos relatos acima, como os fatores que envolvem a interação e os processos de comunicação, quando não são desenvolvidos com vistas a facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a relação educativa, podem gerar situações de conflito. Essas, quando não geridas pelos sujeitos no próprio espaço da sala de aula, desencadeiam processos institucionais a partir da inexistência de acordos entre as partes da relação educativa, trazendo implicações tanto para o docente quanto para o estudante, apesar de que, quem detém maior poder na relação tem a tendência a possuir os mecanismos de domínio na relação, como pode ser observado nos relatos acima.

Postic (2007) considera que, na origem do conflito está, por vezes, oposições em relação a valores ou sistemas de referências que estão para além da ação pedagógica, situando-se no conjunto da história das relações entre os professores e seus estudantes. E isso nos leva a questionar como as normas se estabelecem na sala de aula, a fim de facilitar a relação e, assim, evitar os conflitos.

Nossos personagens relataram como ocorre o estabelecimento do contrato pedagógico em seus cotidianos da sala de aula. Os estudantes, nas vivências com os diferentes professores dos componentes curriculares trazem algumas representações acerca do que entendem por contrato pedagógico:

Acontece **no primeiro dia de aula**, bota os conteúdos e como planeja ministrá-los e avaliá-los. Então, eles sempre avisam no início ‘eu vou dar tantos conteúdos, desse até tal conteúdo, vai ser a primeira avaliação’, e outros falam ‘eu vou dar tal conteúdo e vai ser seminário’, outros falam ‘vocês estão sendo avaliados se vocês vierem para a aula e participarem da lista’ [...] eles fazem mais ou menos esse acordo [...] **a maioria já traz pronto** (Peter, estudante).

Tem alguns que **dão um cronograma dessas atividades**, as avaliações, quantas avaliações vão ter, mostra o plano, já tem outros que não, que **vão construindo no decorrer do tempo** [...] quando a gente já tem tudo programado, planejado, quando tem disponibilizado no portal o plano de aula do professor, cronograma [...] que nosso curso não tem [...] a gente entra no curso, não tem os conteúdos que a gente vai ver nas disciplinas inteiras do curso (Ariel, estudante).

Eles **são bem liberais**, você pode comer, pegar no celular, conversar, mas de uma forma que não vá atrapalhar a aula, o desenvolvimento do conteúdo [...] são bem de boa [...] **até nas avaliações, os alunos que chegam atrasados e eles falam ‘chegou atrasado, você vai querer fazer a prova? Porque você já tem pouco tempo’**, e o aluno fica sujeito para decidir ou não [...] o professor é de boa, **nunca estabeleceu essas coisas não** (Robbin, estudante).

É uma coisa, também, **horizontal**, também é **democrático** [...] uma coisa mais **acertada** [...] **tá ali pra ajudar e não para complicar**, também tá nessa linha horizontal (Lumière, estudante).

É uma **imposição**, de uma forma geral, que o professor pensa que é melhor a gente trabalhar o conteúdo teórico todo e aí, depois, se der, faz a parte prática [...] de um modo geral **os professores que ditam as regras** (Bela, estudante).

As representações levantadas pelos estudantes enfatizam a ideia de um contrato que se estabelece de forma unidirecional; o professor apresenta ou impõe e, em alguns casos, os estudantes têm a liberdade de opinar sobre, apresentar sugestões ou os docentes se colocam disponíveis para que estes estudantes possam apresentar possibilidades.

Peter e Bela destacam que as normas de conduta dos sujeitos da relação na sala de aula são elaboradas pelo professor e apresentadas, geralmente, no início do curso,

juntamente com a apresentação do plano da disciplina, dos processos avaliativos e do funcionamento da aula, denotando a ideia de uma imposição (Bela traz isso de forma clara em sua narrativa) ou de um contrato que já é trazido pronto para a aula, sem a possibilidade de sugestões pelos estudantes.

Já Robbin e Lumière representam um contrato que é construído de forma horizontal, ou que há uma liberdade estudantil, a partir de sua autonomia, como na narrativa de Robbin na qual destaca que o professor não estabelece contratos, proporcionando uma liberdade e garantindo o poder de decisão para o discente – podemos perceber isso quando o professor deixa a cargo do estudante a decisão de fazer ou não a prova, devido ao seu atraso, respeitando o limite de tempo da aula.

Destarte, podemos inferir que enquanto alguns professores ditam as normas de convivência na sala de aula, outros apresentam atitudes *laissez faire*, ou seja deixam os estudantes livres para fazerem o que quiserem, sem se implicarem com a sua própria aprendizagem; ainda existem aqueles que, embora timidamente, deixam antever a ideia de construção coletiva, de negociação e parceria.

Os estudantes abordam a ideia do contrato na perspectiva do docente. E o que os docentes falam sobre como se estabelecem os contratos?

Um contrato pedagógico **eu nunca ouvi falar nisso**, eu não sei o que é um contrato pedagógico [...] **eu não estabeleço** ‘aqui você pode fazer, aqui você não pode’. **Em hora nenhuma eu coloco uma normativa de funcionamento da aula** (Merlin, professor).

Eu entro na sala e **a única coisa que eu gosto de falar é meu nome**, porque eu estou ali e ouvir deles e, claro, eles ‘eu quero saber como vai ser a avaliação, provas, e etc.’ que **já é uma coisa que vem da estudantada para mim, a questão de estabelecer logo essas normas, esses contratos** (Geppetto, professor).

Os contratos são feitos, mas eles podem não seguir [...] existe contrato, mas eles também **querem negociar** (Sininho, professora).

Eu gosto e **cobro muito a pontualidade** [...] **primeiro dia de aula é colocado a ementa, o conteúdo, como a disciplina será tratada**, como vai ser a abordagem da disciplina e, naquele momento ali, **a gente já deixa meio que amarrado** (Glinda, professora).

Não é que eu estabeleça normas de convivência, **eu só sou muito clara nas minhas ações, desde o início das aulas**, eu sempre apresento pra eles as formas que eu avalio [...] mas, que **isso pode mudar com diálogo** e que meu planejamento é esse, mas que pode mudar também [...] **eu peço que eles digam se tiver algo que esteja incomodando, se tem dificuldade**, se, por exemplo, ‘eu explicar uma coisa que você não entendeu, a forma como escolhi pra fazer não te atende bem, diga! **Vamos construir juntos**’ (Madrinha, professora).

Durante o início do curso, **apresento pra eles a ementa, os objetivos do nosso cronograma de aulas, mas não tá nada em si relacionado a comportamento do aluno em sala de aula não [...]** pelo menos na minha perspectiva não tá nada relacionado ao comportamental não, é mais relacionado os **objetivos educacionais** (Locasta, professora).

Podemos, a partir das narrativas, perceber que o estabelecimento das normas e contratos para funcionamento da aula pode ocorrer de distintas formas, e que, apesar das normas partirem, na maioria das vezes do professor, os estudantes sentem a necessidade de que essas normas sejam colocadas e se sentem à vontade quando elas podem ser negociadas ou flexibilizadas.

Lima e Grillo (2008) afirmam que uma das consequências do ensino tradicional é a concepção de que a relação do estudante com o conhecimento é de heteronomia, ou seja, é imprescindível a figura do docente para estabelecer as normativas de como essa relação se dará, o que reduz o potencial de aprendizagem do estudante.

As normas são estabelecidas como uma negociação que se relaciona com regras e compromissos a serem seguidos pelos atores da aula, para que os objetivos educacionais possam ser alcançados. Tais regras estabelecem-se de forma explícita ou implícita, pois a aula é um espaço social e toda relação social é regida por conjuntos de regras que definem tais relações entre seus membros e, uma vez que o contrato determina as posições de cada um dos sujeitos, coloca em questão a posição que o docente ocupa na sala de aula, com o fim de reduzir as margens de incertezas que estão relacionadas com as expectativas que são geradas por ambos os atores da cena universitária (POSTIC, 2007).

Vale salientar que, na relação educativa, professores e estudantes estão em posições de assimetria na relação com o saber. A ideia é que, a partir do desenvolvimento desta relação, o estudante se movimenta de uma relação assimétrica para uma relação simétrica, a partir do acontecimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo que o contrato, quando negociado entre professores e estudantes juntos, proporcionam este movimento da assimetria para simetria.

Postic (2007) acentua que o saber é o ponto de encontro entre professores e estudantes, na busca do sentido a dar ao conhecimento a ser construído. Sobre isso, o professor Geppetto relata que:

Eu penso que **a gente tem que cumprir essas regras pedagógicas do conteúdo, da carga horária de forma humana [...]** é uma questão de **atitude**, quando a gente estabelece certas normas fechadas, significa que **você vai ter uma relação fechada [...]** e se é uma relação fechada, você não

tem uma **empatia**, você não tem uma chance de **dizer o que pensa do outro**, o cara pode dizer ‘olha, professor, não gosto do seu método, eu prefiro o outro, tradicional’ [...] é um direito que a gente traz essa carga pragmática de lá e quando encontra uma coisa mais dialógica, se sente meio perdido [...] quando você cobra do estudante, ele se expressa, é uma coisa do outro mundo, ele é tímido, e **isso a gente tem que quebrar e não se quebra isso com uma relação direta, uma relação impositiva, uma relação mecânica**. A única maneira é uma **relação dialógica** [...] essas regras, tirando a questão do conteúdo, de você ter a responsabilidade da carga horária, essas outras regras terminam dificultando uma relação mais humana e dialógica, entre esses dois atores (Geppetto, professor).

É importante que essas normativas sociais na sala de aula sejam estabelecidas de forma humana, levando em consideração a condição de sujeito que está ali, para além do estatuto do estudante. E é importante não negar que a relação educativa é uma relação assimétrica, que ambos os sujeitos estão em posições diferentes, para que, justamente, não ocorra o que Chauí (2018) denuncia, de ocultar a relação assimétrica fazendo de conta que não há diferença real entre professores e estudantes e não trabalhar essa diferença ou, então, usar da assimetria para estabelecer uma imposição autoritária.

Uma das consequências de negar essa assimetria no ensino tradicional é o docente representar o estudante universitário como um sujeito que é adulto, autônomo e que a aprendizagem é responsabilidade dele, não precisando preocupar-se com ações que facilitem a relação deste estudante com o conhecimento. Esse aspecto foi apresentado pela professora Locasta:

Eu não faço isso, **nenhuma dessas restrições não** e eu costumo passar lista de chamada porque **a universidade obriga**, mas da minha parte eu nem passaria lista de chamada, porque que **eu acho que o aluno universitário é um adulto**, se ele tá aqui pra aprender, **ele tá aqui pra aprender uma profissão** e **aqui não é ensino médio** não, ele tá **aqui utilizando um recurso público para aprender uma profissão** e se ele não quer aprender, se ele não quer ser um profissional, **eu que vou obrigar na minha aula?** (Locasta, professora).

A professora enfatiza a sua representação de que a relação entre professores e estudantes não é uma relação de diferença, pois o ensino universitário, diferente do ensino básico, não exige que o docente se coloque em um lugar de oferecer as condições para uma melhor aprendizagem, que é da responsabilidade do estudante o seu compromisso em relação à escolha que fez. Então, cabe a ele direcionar sua própria trajetória estudantil. Todavia, cabe ao docente, diante dos estudantes que têm ingressado na universidade na atualidade, muitos sem os requisitos básicos e outros sem maturidade, ensinar-lhes, além dos conteúdos, a se autorregular.

Diferente da professora Locasta, o professor Geppetto mostra-se claro em dizer que, o diálogo é fundamental para que a relação funcione e que as regras, quando impostas, dificultam tal relação. Podemos observar que o professor entende que a posição que ele e os estudantes ocupam é diferente e que ele deve, a partir de sua prática docente, aproximar o estudante da busca do conhecimento, corroborando com Chauí (2018) que afirma que o esforço pedagógico é de suprimir o estudante de sua condição, para que possa surgir, a partir dessa relação, um sujeito que é igual ao professor, denotando que o diálogo será esse ponto de chegada.

E para que isso possa acontecer, é importante que o estudante se coloque nessa condição de estudante, que esteja disposto a estar ocupando esse estatuto, desenvolvendo-se na sua relação com o saber, como na narrativa da professora Glinda: “acho que tem que existir um compromisso [...] tem que ter esse diálogo”. Isto faz, conseqüentemente, com que a ação docente, em conjunto com a ação do estudante, proporcione que a aula universitária aconteça, de fato.

De forma sintética, os pontos discutidos nessa seção foram:

- A abertura dos processos comunicativos no fornecimento de espaços dialógicos facilitados, com o uso de tecnologias da comunicação;
- A forma de interação entre professores e estudantes está relacionada com as características do docente e de suas práticas de ensino;
- Os aspectos afetivos influenciam nos processos interativos e, conseqüentemente, na configuração do clima na sala de aula;
- Os fatores que envolvem a interação e a comunicação quando não desenvolvidos de forma a facilitar a relação educativa, podem gerar situações de conflito;
- O estabelecimento do contrato pedagógico está diretamente relacionado com o paradigma que direciona a prática pedagógica do docente e que é percebido de forma diferente entre os sujeitos da relação educativa.

Cena 4.3: Os determinantes da relação educativa

Nesta cena, iremos descrever alguns pontos que observamos nas narrativas de nossos personagens da sala de aula universitária, que são determinantes da relação educativa. A sala de aula é um espaço-tempo microssociológico que reflete os aspectos

sócio-históricos de seu contexto macrosociológico e isso significa que ela não acontece de forma isolada, tampouco as relações que se estabelecem nesse espaço-tempo e nem as finalidades e objetivos que mantêm a sua existência. Dividimos esses determinantes em dois: os externos e os internos.

Os determinantes externos envolvem os aspectos que estão para além da sala de aula e que envolvem o contexto social da vida dos estudantes e professores, assim como da instituição que proporciona o fenômeno educativo, neste caso a UEFS.

Os determinantes internos envolvem os aspectos da história de vida e psicológicos de nossos personagens, pois, não podemos conceber professores e estudantes sem pensarmos que são sujeitos que possuem uma subjetividade intrínseca em seus estatutos na sala de aula. Então, vamos ouvir o que nossos personagens têm a nos dizer...

Núcleo 4.3.1: Os determinantes externos

A UEFS, como uma universidade pública e gratuita, surge em 1968, com o objetivo de interiorizar a educação superior que, até o seu surgimento, restringia-se à capital Salvador, proporcionando que estudantes de diversas origens socioeconômicas e culturais que não detinham as condições para acessar o ensino elitista da capital pudessem ter acesso à universidade. Tal falta possibilitou que não apenas Feira de Santana, mas toda a região circunvizinha, fossem agraciadas com uma educação superior gratuita. De lá pra cá, a partir de ações afirmativas, esse acesso tem sido garantido.

Esse processo leva a uma heterogeneidade de perfis de estudantes que habitam os espaços da Universidade, tanto culturais (estudantes quilombolas, indígenas, LGBTQ+) quanto de diferentes estratos sociais (oriundos de escolas privadas e públicas, da zona urbana e da zona rural), o que faz com que as características que estes estudantes desenvolvem na sala de aula também sejam diferentes, sendo importante levar esses aspectos em consideração.

Assim, além de proporcionar a entrada desses estudantes que foram excluídos do ambiente universitário por muito tempo, é importante que existam ações que mantenham esse estudante nesse espaço. Sobre tal compreensão, a professora Glinda vai relatar:

Não adianta **você ter ações de acesso** se você **não tem ações de permanência**. Eles entram com **alguma dificuldade do ensino médio** [...] participar de grupos, **estudar em grupos**, eles desenvolvem a própria **aprendizagem mais significativa** (Glinda, professora).

Levando em consideração o relato acima, Sousa Santos (2011) afirma que a universidade pública deve permanecer gratuita e possibilitar aos estudantes das classes trabalhadoras a concessão de bolsas de manutenção, para garantir que este estudante que passou no processo seletivo permaneça na instituição. Essas bolsas, para o autor, devem ser concedidas mediante contrapartidas de trabalho nas atividades da universidade no *campus* ou fora dele.

Outro ponto que Sousa Santos (2011) aborda é que as discriminações raciais ou étnicas devem ser enfrentadas com programas de ações afirmativas que devem visar o acesso e o acompanhamento, principalmente nos primeiros anos da graduação, nos quais as possibilidades de abandono são maiores.

Tais ações possibilitam condições para que o estudante conclua a graduação, permitindo não só igualdade de acesso, mas também de permanência. Porém, tais programas têm sido alvo de limitações, em especial com os cortes orçamentários que as universidades vêm sofrendo, tendo em vista que as poucas verbas que chegam precisam ser priorizadas nas atividades de manutenção das instituições e pagamento de pessoal, o que ocasiona que poucos estudantes sejam contemplados pelos programas e, conseqüentemente, pode contribuir na diminuição de acadêmicos que se formam.

O tema propicia aos estudantes a criação de representações sobre a universidade, a motivação para fazer parte dela e as relações que se estabelecem no ambiente acadêmico. Estes trazem, em seus relatos vivenciais sobre a UEFS, diferentes representações acerca do que a instituição significa para eles. Podemos observar que alguns estudantes relatam uma vivência mais próxima, de viver a Universidade, assim como tem outros que narram uma relação de maior distância e até uma denúncia de abandono:

A UEFS é um ambiente em que **os professores se sobrecarregam demais, muitas tarefas e impactam neles**, na aula deles [...] a gente vai tirar dúvidas e **o professor tá muito atarefado** [...] **a universidade não permite essa energia entre professor e aluno** [...] a instituição em si, propiciar esse clima, **não tá legal para a motivação do estudante** (Pinnocchio, estudante).

Tem o aspecto político, tem o departamento, talvez não se dê tão bem com a reitoria e lá tem outro professor a frente e **esse professor não se dá bem com o outro porque defende uma chapa rival** e isso acontece muito no curso de física e **interfere**, querendo ou não (Peter, estudante).

A UEFS enquanto universidade tá aí para criar um contato entre professor e aluno, nem sempre esse contato é bem estabelecido mas, na maioria dos casos, esse contato existe [...] **é normal você encontrar alunos conversando com professores fora da sala e tal** (Robbin, estudante).

Eu acho que **a UEFS muito liberal** [...] **se você estabelecer uma relação só de respeito e de profissional, tudo bem, se ele quer ser amigo dos alunos, tudo bem, entende?** [...] aqui **é um ambiente bem aproveitado**, é um ambiente fantástico [...] serei **eternamente grato ao que a UEFS me proporcionou** [...] eu fui um estudante com esse perfil diferente, trabalhava durante a graduação, mas eu dei monitorias o curso todo, eu conheci pessoas de outros cursos, fiz esporte, tava aqui durante o dia, e **eu via como a universidade funcionava durante o dia, e era diferente, e eu estava também durante a noite, e eu aprendi o meu ofício, eu aprendi tudo aqui** [...] **o que a UEFS me proporcionou foi gratuito** (Lumière, estudante).

Como o curso é noturno, **a UEFS tem esse pecado, porque não funciona nada administrativo durante a noite** [...] os cursos noturnos eu vejo muito uma questão de **abandono** [...] o estudante de química, em sua maioria, trabalha durante o dia, aí tem algum problema com a instituição, quer tentar resolver, **só pode resolver durante o dia porque a noite nada funciona** [...] a biblioteca não estava abrindo durante o sábado [...] **quem está aqui aos sábados são os estudantes noturnos**, os outros não, e eles tem uma carga horária durante a semana maior, por ser cursos integrais, **então a gente tem uma carga horária reduzida ao longo da semana** por só ter quatro horas por dia, a gente tem aulas aos sábados pra compensar e **a gente é meio que abandonado mesmo** (Bela, estudante).

Pinnocchio relata a sua percepção de que a instituição sobrecarrega os professores, o que impede que haja uma maior proximidade e maior atenção destes em relação aos discentes, o que ele sente que implica na motivação porque acaba se distanciando. Peter relata aspectos políticos que envolvem o ambiente universitário, como a relação entre professores de chapas rivais, que dificultam os processos e, conseqüentemente, interfere no ambiente da sala de aula.

Já Robbin e Lumière externam aspectos positivos acerca da UEFS, que proporciona espaços de liberdade na relação entre professores e estudantes, não interferindo nesses processos, sendo comum as relações irem para além da sala de aula. Lumière relata o quanto pôde vivenciar o que a UEFS proporcionou, como monitorias, atividades esportivas e todo o aprendizado que desenvolveu em relação ao seu ofício docente, demonstrando uma atitude de gratidão a tudo que a UEFS agregou na sua profissão e na sua vida.

Diferentemente dos estudantes acima, Bela, estudante do noturno, já levanta uma representação de insatisfação em relação à UEFS, relatando a sua sensação de ser abandonada pela universidade, pelo fato de as atividades administrativas acontecerem durante o dia, o que impede que os estudantes consigam resolver as suas demandas burocráticas em relação à academia. Ela denuncia a não abertura da biblioteca aos

sábados, que é o dia em que os estudantes do noturno podem estar na instituição, devido à dinâmica de trabalho, e que a carga horária de aulas se torna reduzida em comparação aos estudantes do diurno.

É importante levar em consideração tais relatos, pois, muitas das atividades que a UEFS proporciona acontecem durante o dia, não havendo muitas possibilidades para o estudante do noturno, o que gera uma sensação de não acolhimento e de abandono pela instituição.

Nas representações dos professores, os sentidos que são atribuídos à UEFS também são diferentes:

A UEFS tem um lance importante que é o fato dela, **apesar de ser grande, ela não é uma universidade extremamente grande** [...] a gente nota que **as condições de trabalho nossa da UEFS não são apropriadas**, nem todo professor tem um gabinete de estudos, **a gente se submete a regras da CAPES, CNPq, que termina criando relações mecanicistas na academia**, é um *qualis* de uma revista [...] e eu acho que **isso acaba interferindo nessa relação em sala de aula**, porque você termina por ter **condições de trabalhos não ideais**, tendo que se esforçar para atingir esses índices (Geppetto, professor).

Parece que **os alunos das universidades públicas estão mais presentes, vivem a universidade** [...] eu acho que **o clima da UEFS favorece**, toda hora vem um aluno aqui me ver, chorar [...] o aluno não terminou o TCC e eu tenho a impressão que é porque tá aquele vínculo e tá com medo de perder, sabe? De **perder vínculo com a UEFS**, de voltar pra casa, de deixar esse **mundo encantado**, e a gente tem esses meninos, tem o DA, **eles convivem** muito ali, tem lugares que eles **passam o dia**, vem final de semana para estudar (Sininho, professora).

Eu ainda acho que **faltam políticas**. Políticas não, **faltam ações** [...] a gente tá falando de **dificuldades** e a monitoria já é uma ação que ajuda [...] mas eu **ainda acho pouco**, eu defendo, eu penso que **uma ação interessante seria ter reuniões de professores que trabalham com o semestre** [...] tentar conversar sobre os alunos daquele respectivo semestre (Glinda, professora).

A instituição, no caso da UEFS, ela **tem um conjunto de normas, de regras**, tem a **infraestrutura** e tudo isso **influencia na relação professor-aluno**. Um exemplo, **se a gente vai ministrar aula em uma sala quente com um verão insuportável, não tem relação que agente** [...] na sala de aula você ter uma relação boa, dentro ou fora dela, com os estudantes, **e a instituição tem que ser acolhedora, as normas têm que ser claras e transparentes** [...] os estudantes **têm que confiar e sentir que as coisas acontecem** e, então, eu acho que **a UEFS, os gestores dela, devem buscar isso** (Madrinha, professora).

O professor Geppetto relata sobre as condições de trabalho dos professores da UEFS, as exigências estabelecidas pelas agências de fomentos de pesquisa e de qualificação docente, que gera uma necessidade de produção científica dos professores que acabam por interferir na relação educativa, já que os professores precisam se

adaptar a esse processo para não se sucumbirem nessa lógica produtivista que impera na educação superior brasileira, como já foi discutido, inclusive no capítulo I deste conto.

Já a professora Sininho aborda aspectos positivos sobre a universidade, objetivando-a como um “mundo encantado”, sendo que os estudantes vivenciam este espaço e, por medo de perder o vínculo, acabam repetindo disciplinas, não concluindo trabalhos e o clima da UEFS favorece relações positivas entre eles e os estudantes.

A professora Glinda reforça a importância não só de políticas, mas de ações que a instituição deve desenvolver para trabalhar com os estudantes, apontando que monitorias, apesar de ajudar, não é o suficiente; destaca, também, a importância de ações por parte de colegiado, a fim de promover reuniões que agreguem professores que compartilham o mesmo semestre para discutir acerca dos estudantes e de suas aprendizagens.

A professora Madrinha relata aspectos da infraestrutura que interferem na relação na sala de aula e destaca que a UEFS precisa ser acolhedora, com normas claras e transparentes, para proporcionar que os estudantes desenvolvam uma relação de confiança com a instituição.

Podemos observar que os relatos, apesar de diversos, apresentam características que envolvem a importância da mudança institucional, não sendo possível analisar esse contexto sem pensar nos processos sociais nos quais a universidade está envolvida. Postic (2007), ao considerar o papel que o ambiente institucional vai ter na relação educativa, afirma que o funcionamento da situação educativa é resultado das condições que se estabelecem entre a instituição e o sistema social, que vai introduzir relações de forças entre os sujeitos e que a relação educativa é uma prefiguração das relações na sociedade.

A forma como a universidade coloca o seu sistema de regras e normas, as exigências que lhe são cobradas pelo sistema educacional como um todo, reflete nas relações entre professores e estudantes, desde o aspecto físico até os aspectos políticos e de ações, favorecendo ou não essas relações.

Postic (2007), corroborando com os professores Geppetto e Glinda, assim como o estudante Pinnochio, salienta que só a formação e a aplicação de uma política que pense em uma reorganização e reorientação do sistema como um todo pode levar a uma democratização do ensino e a uma revisão das relações de forças e de exigências, tanto a

professores quanto a estudantes. Sobre isto, apresentamos uma reflexão de Postic (2017, p. 43):

Como a determinante da relação educativa é a estrutura da sociedade, e já que nenhum projecto educativo se pode manter se não estiver em ligação com um projecto de sociedade, é necessário repensar o conjunto do sistema educativo em função de uma opção política e reorganizar o conjunto das relações sociais se se quiser alterar as estruturas institucionais das relações que se estabelecem entre os educadores e seus educandos.

Vale refletir, então sobre a serviço de quem está a universidade, enquanto representante da educação superior. As normas de funcionamento colocadas para professores e estudantes e as necessidades que estas geram, dentro de um sistema que vem passando por uma transição de privatização e internacionalização, são criadas para satisfazer aos interesses de quem?

Assim sendo, podemos sintetizar da seguinte forma os determinantes externos:

- A universidade, devido à sua heterogeneidade de perfis de estudantes, leva a uma diversificação das características dos alunos na sala de aula;
- A forma como os estudantes do diurno e os do noturno vivenciam a universidade é diferente, denotando maiores possibilidades para os primeiros e o abandono para os segundos;
- A universidade é percebida de forma distinta entre os docentes, destacando as condições de trabalho e sentimentos positivos quanto ao viver a universidade;
- A importância da mudança institucional, levando em consideração os processos macrossociais em que a universidade está inserida.

Núcleo 4.3.2: Os determinantes internos

Os atores da relação educativa, professores e estudantes, para além do estatuto que carregam na sala de aula, são sujeitos que possuem formas de subjetivação e que possuem aspectos e características de sua história de vida que atravessam as suas ações na aula universitária. Pensar em uma relação educativa humanizada é levar em consideração esses aspectos qualitativos, como dito anteriormente pelo professor Geppetto. Sobre esse tema, alguns de nossos personagens trouxeram as suas

representações. Primeiramente, é importante considerarmos quem são os estudantes universitários e quais cargas sócio-históricas são trazidas por eles:

Não é fácil estudar aqui e depender de transporte público [...] moro há uma hora e meia, para sair de minha casa e chegar aqui, então o cansaço bate, indo e voltando de lá, e chegar em casa e estudar de novo para o outro dia, não pode deixar abater (Peter, estudante).

Eu tenho alunos que, às vezes, **não termina o horário, por que tem que aproveitar uma carona, né, tem que se deslocar mais cedo, tem que pegar uma fila no RU**, pelas dificuldades que tem, e se você atrelar essas dificuldades, sensibilidades [...] **eu acho que a gente acaba tendo resultados melhores [...]** Aquele ambiente de sala de aula **ultrapassa várias fronteiras**, você tá com **alunos ali que não vem bem alimentado**, um aluno que **vem de famílias que passam por alcoolismo, situações extra universidade**, como é que esse aluno chega e tem **uma concentração** para aquele momento ali? [...] essas dificuldades e **tudo isso acaba interferindo**, né? (Glinda, professora).

Se o estudante está ali, **ele vem com os problemas dele, problemas de saúde, seja problemas financeiros, de relacionamento**, vai **mexer** com o estudante no foco dele, nas **disciplinas**, com o **comprometimento** do estudar, ele pode estar **passando por fases difíceis na vida e pode perder o sentido** (Madrinha, professora).

O estudante Peter relata sobre os desafios que enfrenta para frequentar a UEFS, sendo dependente de transporte público e por morar relativamente distante; fala do quanto se sente cansado e de ter que estudar novamente ao chegar em casa para o dia seguinte, tentando não se abater e continuar sua trajetória acadêmica.

A professora Glinda relata, a partir de sua vivência enquanto docente, acerca dos estudantes que não conseguem ficar até o final da aula, por conta de transporte, caronas, por ter que pegar a fila do restaurante universitário para garantir a alimentação, assim como os desafios que estão para além da universidade, como problemas familiares e de como isso interfere na concentração, destacando a importância do docente estar atento e sensível a fim de proporcionar melhores espaços de aprendizagem para este estudante. Isso é uma realidade especial dos estudantes de licenciaturas que, em sua maioria, são pessoas de estratos sociais mais baixos, que veem no trabalho docente a possibilidade de ascensão social em comparação a cursos mais elitistas.

A professora Madrinha relata como os problemas pessoais, de saúde, problemas financeiros e de relacionamento interferem no foco e no desempenho acadêmico dos estudantes, o que pode levar a uma desmotivação e evasão desse estudante. Isso nos faz perceber como é de fulcral importância levar em consideração os aspectos relativos à história de vida desses sujeitos, assim como subjetivam os modos de ser e estar na

condição de estudante universitário apesar dos desafios que suas origens socioeconômicas e culturais lhes impõem.

Postic (2007) sinaliza, neste sentido, que diversos sistemas de valores estarão subjacentes às atitudes e comportamentos diferentes acerca do futuro escolar do estudante, do sucesso escolar e social e do significado que possui estar nesta condição de estudante, sendo que os indivíduos definem as suas aspirações pelas referências sociais a que pertencem, vide como é significativo o ritual social que envolve o processo de conclusão de curso e a formatura.

Para muitos grupos sociais, a conquista de uma graduação por um estudante que vem deste lugar possui um peso de representação social e histórica que vai colocá-lo num lugar de reparação histórica já que, para sujeitos que vem de meios sociais desfavorecidos, a universidade é uma forma de adquirir um estatuto social.

Porém, há um desnivelamento entre a carreira acadêmica que esse estudante segue e a que seus grupos sociais seguiram, pois muitas vezes esse estudante não pode se beneficiar da ajuda de seu grupo social e, por isso a importância das ações afirmativas de permanência desse acadêmico, com vistas a garantir que a universidade acolha e proporcione meios seguros para que ele atravesse a trajetória profissional escolhida.

Assim como para os estudantes, os aspectos subjetivos dos professores vão influenciar na aula universitária, como se percebe nos relatos a seguir:

É muito errado você pensar que o professor vai tá sempre de bom humor todos os dias [...] então, vai ter dia que ele vai ter **uma aula excepcional**, vai ter dias que ele vai **expor o conteúdo**, vai ter dia que **ele vai chegar meio cabisbaixo**, e mesmo assim **vai dar aula**, porque isso acontece, é muito normal (Peter, estudante).

Nem sempre o professor pode tá no seu melhor dia, vai ser o melhor dia pro professor, e que **a gente tem sempre que conversar depois**, procure seu professor, converse com ele (Merlin, professor).

O estudante Peter relata de uma forma sensível como os aspectos que envolvem a história de vida do professor também irão interferir na prática docentes deste, pois, às vezes, os professores darão boas aulas, às vezes não, pois eles não estarão emocionalmente bem, mas que, ainda assim, irão dar aula, expor o conteúdo.

Do mesmo modo, o professor Merlin reconhece que nem sempre o docente estará em seu melhor dia e sinaliza a importância do estudante estar, também, atento a tal demanda e aproximar-se do professor. Ele denota a importância de levar em

consideração essa aproximação na relação docente-discente a fim de promover um espaço de facilitação, não só dos processos de ensino e aprendizagem, mas das relações humanas presentes na sala de aula.

Ribeiro (2010) afirma que a relação educativa não pode estar dissociada da vida dos sujeitos da ação educativa, pois, para além de seus estatutos na sala de aula, são seres históricos, que trazem a dimensão afetiva e relacional, que irão transversalizar a ação educativa, destacando que, apesar dessa importância, esses aspectos ainda são ignorados nos processos formativos na universidade.

Talvez, sejam resquícios do paradigma tradicional, newtoniano-cartesiano, de uma ciência que é separada do sujeito que a produz; da razão que é supervalorizada em detrimento da emoção; que permeia os espaços educativos através de uma educação tradicional que acabou por criar uma tela de vidro entre professores e estudantes, não possibilitando uma aproximação entre o sujeito que ensina e o que aprende, assim como não permite a aproximação entre de pessoas, entre sujeitos que compartilham de um mesmo espaço-tempo que deveria ser dialógico, visceral e que tem o potencial de proporcionar a (trans)formação a partir da ação de seres humanos que vivem e fazem uma sociedade ser e acontecer e não são apenas produtores e operacionalizadores de uma profissão.

É possível quebrar essa estrutura de vidro, construída há séculos nos espaços educativos? Se sim, o que precisa ser feito para que isso aconteça? Talvez a resposta esteja para além de investigações científicas, mas na constituição subjetiva do ser/estar professor e estudante universitário.

Em síntese, podemos destacar os seguintes pontos que emergiram nas narrativas:

- A importância de levar em consideração a carga sócio-histórica dos estudantes e os aspectos que os envolvem;
- A importância que as ações afirmativas possuem para a manutenção dos estudantes oriundos de estratos sociais mais baixos;
- Os aspectos da história de vida do docente vão influenciar na sua forma de vivenciar e desenvolver a docência, reverberando na relação educativa.

Cena 4.4: A motivação para a aprendizagem no cenário da aula universitária

Ao longo de nossa análise trouxemos vários elementos que fazem parte das vivências de nossos professores e estudantes que, em um momento ou outro desembocavam na motivação do acadêmico, o que nos leva a esta última cena: o que seria essa motivação para aprendizagem? Como nossos personagens representam essa expressão? E como eles se percebem neste processo de motivar-se ou sentir-se motivados ou estarem motivando para a aprendizagem?

Núcleo 4.4.1: A representação da motivação para a aprendizagem

Antes de discutirmos sobre os processos motivacionais que envolvem a aprendizagem e como são implicadas pela relação educativa, partimos, num primeiro momento, de indagações sobre quais as representações que nossos personagens possuem sobre motivação para aprendizagem, para entendermos como esses processos motivacionais estão permeados na sala de aula universitária:

Desejo [...] querer aquilo, **querer** aprender [...] o **desejo de aprender**, e **despertar** esse desejo (Pinnocchio).

Algo que motive o aluno a continuar no processo de aprendizagem [...] coisas que **impulsionam** (Peter, estudante).

É quando **percebo que estou aprendendo** (Ariel, estudante).

Métodos que vão incentivar aprender, a buscar a melhor forma de entender (Robbin, estudante).

Técnicas de ensino para tentar trazer um pouco do imaginário para um pouco mais palpável [...] **técnicas, metodologias** de ensino, **bem-estar** (Bela, estudante).

Dentro dessa linha de **motivação intrínseca** (Merlin, professor).

Ludicidade, do **interesse** no estudante (Geppetto, professor).

Desejo [...] Motivação é **participação** [...] agora eu acabei de pensar isso [...] me parece que participação deles é o que eu entendo por motivação (Sininho, professora).

Atualização do professor [...] **planejamento** [...] **a formação do professor** e os **recursos** utilizados, além do **conhecimento** com o seu ambiente de trabalho, com a realidade do aluno (Glinda, professora).

Predisposição! [...] você tá **impelido** a fazer alguma coisa (Madrinha, professora).

Ferramentas, recursos que o professor pode utilizar em sala de aula (Locasta, professora).

Os nossos personagens evocam diferentes representações do que lhes vêm à cabeça quando ouvem a expressão “motivação para a aprendizagem” e pudemos perceber que os sentidos que estes sujeitos atribuem voltam-se para dois aspectos: um processo interno ao sujeito e outro relacionado com os aspectos externos ao sujeito.

Seis de nossos personagens fazem atribuição a processos internos; o estudante Pinnochio, e a professora Sininho vão representar a motivação como um desejo que parte do sujeito, o querer aprender é o que o movimenta em busca do processo de aprendizagem, corroborando com a concepção de motivação trazida por Willian James, inicialmente, ao entendê-la a partir do ato volitivo que se desencadeia a partir de representações mentais que levam a ação.

Posteriormente, a Psicanálise vai entender o ato motivacional como produto das energias psíquicas dos sujeitos (PRINTICH; SCHUNK, 2006). A professora Sininho, em um determinado momento de sua narrativa, faz uma reflexão sobre o seu entendimento acerca da motivação, trazendo a ideia de participação do estudante como motivação, que pode ser entendido como o envolvimento deste sujeito na aula, o que pode demonstrar que este está motivado para a aprendizagem.

Vale ressaltar a importância deste movimento de refletir sobre a prática de ensino, que a entrevista narrativa proporcionou, levando os sujeitos a falarem, não sobre processos externos a eles, mas de suas vivências, de seus movimentos na sala de aula, que têm o potencial, a partir dessas reflexões, de gerar novas elaborações que podem ser agregadas ao seu fazer diário.

A estudante Ariel representa a motivação para aprendizagem a partir de sua percepção de que está aprendendo, ou seja, quando ela se percebe no movimento de aprender isto a motiva a continuar trazendo uma ideia de motivação enquanto consequência do processo de aprender.

Tapia (2003) afirma que um dos condicionantes pessoais da motivação para aprendizagem é o significado do processo do aprender para o estudante, ao descobrir os sentidos por trás daquilo que é construído, experimentar a aquisição de uma nova habilidade, encontrar explicações para determinados problemas relativos ao objeto da aprendizagem, bem como a satisfação que isso gera, o que é percebido pela representação de Ariel que, ao aprender, percebe que foi significativo e que pode continuar seguindo nesse processo.

Professor Merlin, a partir de sua experiência formativa enquanto docente, entende esse construto a partir da concepção de motivação intrínseca, que vai compreender a motivação para aprendizagem oriunda dos processos latentes ao sujeito, no momento em que o objeto da aprendizagem desperta no sujeito uma atração que o impulsiona em sua direção, buscando aprofundar-se no processo de aprendizagem, ou seja, partindo do momento em que o estudante avança, abre-lhe as portas para a compreensão de um novo conceito e de técnicas que permitem o aprofundamento do objeto de conhecimento (FITA, 2003).

Professor Geppetto vai representar a motivação a partir do interesse do estudante pelo objeto da aprendizagem que, de acordo com Tapia (2003), faz referência à manutenção da concentração na atividade de ensino e aprendizagem proposta na sala de aula, sendo que o interesse vai, também, depender da facilidade com que a informação se relaciona com o que o estudante já sabe, o que entendemos enquanto conhecimentos prévios que este possui com o objeto da aprendizagem.

A professora Madrinha apresenta a motivação objetivada como “predisposição”. De acordo com Bzuneck (2001), no enfoque construtivista de motivação, o estudante é o protagonista de sua aprendizagem, cabendo a ele a realização de processos cognitivos que ninguém pode fazer em seu lugar. Ou seja, é necessário que tal estudante esteja predisposto para estar no processo de aprendizagem, como nas palavras da professora Madrinha, estar impelido a fazer alguma coisa.

Em um outro momento, a professora Glinda vai corroborar com Madrinha ao relatar acerca da importância da predisposição e da motivação deste estudante, tendo em consideração as dificuldades que são interpostas nas áreas de conhecimentos que envolvem as ciências exatas:

A questão da motivação é muito importante, **se ele está motivado para a disciplina, para a aprendizagem, o resultado acaba sendo melhor**, mesmo com as **dificuldades**, que a gente sabe que **são largas** em relação ao conhecimento de Matemática (Glinda, professora).

Na perspectiva dos aspectos externos aos estudantes, algumas considerações foram colocadas quanto à motivação. Os estudantes Peter, Robbin e Bela e os professores Geppetto e Locasta objetivam a motivação nas técnicas e metodologias de ensino que os docentes irão desenvolver com vistas à facilitação do processo de aprendizagem do estudante.

Para Anastasiou e Alves (2004), as ações docentes visam possibilitar o desenvolvimento de categorias que proporcionam a aprendizagem. É por meio das estratégias que se exploram os meios, modos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para a execução, o que requer determinadas dinâmicas e apropriação das estratégias para cada objetivo a ser proposto para o estudante.

Neste sentido, ao utilizar estratégias de ensino, o docente deve deixar claro para o estudante quais os objetivos ao fazer uso delas, quais os significados da execução delas para o desenvolvimento de habilidades e geração de conhecimentos, diversificando o planejamento das atividades de aprendizagem.

Esses planejamentos devem ser constituídos como uma referência, mas de forma flexível, sendo constantemente acomodados à realidade motivacional dos estudantes, o que não significa rebaixar os níveis de exigência, mas possibilitar aprendizagens agregadoras para o estudante (BZUNECK, 2001; FITA, 2003). Ou seja, são importantes a compreensão e a pesquisa da motivação por parte do professor, para que este possa classificar as diferentes motivações dos estudantes e, a partir disso, ver quais tipos de tarefa ou estratégias são mais adequadas para os diferentes perfis de estudantes (FITA, 2003).

A professora Glinda considera a motivação a partir do próprio processo formativo do professor, isto é, estar atualizado, planejar a aula, ter domínio dos recursos utilizados na sua prática docente e o conhecimento que possui acerca da realidade do estudante. Assim, a motivação para a aprendizagem do estudante, na visão da professora, está diretamente relacionada com o compromisso do docente em sua prática de ensino.

Essa perspectiva exige, por parte do professor, uma ação conjunta do ensinar com o pesquisar, atribuindo significações acerca do conteúdo, o que requer criatividade, percepção aguçada, uma vivência profunda com o exercício da profissão, além da capacidade de colocar em prática tais processos e, conseqüentemente, contribuir na forma de pensar o processo formativo do estudante universitário com autonomia e interesse pela busca do conhecimento, capaz de pensar os atuais desafios em que a universidade e a educação superior têm enfrentado.

Vale acrescentar que pensar o processo formativo do estudante requer conhecer os mecanismos que estão ligados à motivação deste para a aprendizagem. Dessa forma,

para se ter êxito na tarefa de proporcionar um clima motivacional facilitador da dialética relação ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso de estratégias de ensino e aprendizagem, não de forma superficial, mas usando-as de forma criativa e apropriada às diferentes realidades encontradas em sala de aula. A técnica não funciona por si só, sem antes uma compreensão da realidade em que o professor se coloca, ajudando no desenvolvimento das capacidades discentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CASTANHO, 2000; BZUNECK, 2001; FITA, 2003).

A representação apresentada pela professora Glinda vai desembocar na reflexão acerca do quanto o professor sente-se motivado, também, para estar envolvido nessa relação educativa e nos processos nela enredados. Alguns de nossos personagens trazem narrativas sobre a retroalimentação existente na motivação docente com a motivação do estudante:

Se você **pega um professor que ele está motivado**, existe uma possibilidade de **sucesso** muito maior nesse estudante [...] **ele tem uma parcela que depende desse relacionamento do estudante com o professor**. Então, se o professor é motivado, **ele gosta do que faz**, ele **transmite essa alegria** nessa prática diária, **esse estudante vai se relacionar melhor com a matéria em si**, com o conteúdo (Merlin, professor).

A questão central pra mim é: **você tá motivado também?** É você, professor, entrar na sala e **aquilo lhe dá prazer em sua ação**, ou seja, **tá pensando no outro, tá sempre preocupado se o estudante tá aprendendo, se não tá** (Geppetto, professor).

Os professores Merlin e Geppetto fazem uma reflexão importante sobre a motivação docente. Como entendemos que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de forma separada e que a aula universitária depende da retroalimentação e da relação entre professores e estudantes, não podemos, aqui, explicar sobre a motivação para a aprendizagem do estudante sem refletirmos sobre a motivação do docente para estar nesta relação educativa.

Ou seja, se falamos sobre a motivação do estudante, conseqüentemente, precisamos falar sobre a motivação do professor e essa conjunção é abordada pelos nossos personagens. O quanto o professor quer estar ali, na sala de aula? O quanto este professor está motivado e envolvido na relação educativa, facilitando a mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento? O docente sente prazer no que faz? Ele transmite alegria em sua prática cotidiana?

Fita (2003) vai discutir que se o professor não está motivado, se ele não exerce a sua profissão de forma satisfatória, a comunicação do entusiasmo e do interesse e o

despertar a motivação deste estudante estará comprometida. Vai ser difícil que este professor consiga motivar seus estudantes. E o estudante Pinnochio relata sobre esse aspecto, na sua vivência enquanto estudante:

A questão da motivação **vai muito de como o professor aborda** [...] a **didática** dele perante a disciplina. Se ele tem uma didática bacana, qualquer disciplina se torna ótima, **se ele é descomprometido, se ele não tem uma boa relação com esses alunos, se tem um ambiente hostil, dificulta essa aprendizagem** (Pinnochio, estudante).

A motivação tem uma relação com a forma como o professor aborda o componente curricular, com as práticas de ensino que desenvolve em sala de aula, com o seu comprometimento e com o fato de que se o professor não demonstra compromisso com sua ação de ensinar, se ele não desenvolve uma relação de aproximação com seus estudantes, o clima da sala de aula torna-se hostil, a relação entre o ensino e a aprendizagem pode não acontecer de forma satisfatória, sendo dificultada.

Além do exposto, não dá para falar sobre essa motivação docente dissociada das condições que são oferecidas para o exercício da profissão docente, o que significa refletir sobre a valorização dessa profissão, sobre as possibilidades que a universidade e o sistema educacional proporcionam para este professor desenvolver a sua prática docente e, principalmente, a reflexão do professor acerca das suas motivações sobre a escolha da profissão docente; não apenas o porquê escolher, mas o que a docência representa para si.

Se eu, enquanto docente, não compreendo que escolhi uma profissão e não uma atividade que complemente a minha renda, não vou me perceber enquanto tal e, assim como em qualquer outra profissão eu preciso desenvolver habilidades e competências para esta atuação. Não é o fato de possuir títulos acadêmicos, produções acadêmicas, competência em pesquisa que faz de um sujeito professor, mas sim, as práticas que procura desenvolver, apropriando-se de conhecimentos pedagógicos, didáticos, curriculares. Trata-se de formar-se professor. Vejamos a reflexão que Fita (2003) nos propõe: formar-se ao longo da sua trajetória profissional como professor, pois ele nunca está pronto.

É urgente valorizar o ofício do professor. O governo, as escolas, e os próprios professores devem considerar o objetivo primordial. Caso contrário, encontraremos professores cada vez mais desmotivados que não serão psicologicamente capazes sequer de abordar o problema da motivação de seus alunos (FITA, 2003, p. 90).

A valorização da profissão do professor é urgente e necessária e deve partir de quem o desenvolve e do sistema que o faz existir. Se o professor não está motivado, como pode proporcionar espaços de motivação para o estudante aprender? Por fim, não podemos deixar de destacar nesta trama educativa as reflexões de Paulo Freire sobre o fazer docente:

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina; não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de 'experiência feito' que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 64).

Se a docência não transcende a ação pedagógica e a sala de aula não se torna espaço da relação educativa, de fato, aproximando-se e respeitando o lugar de fala do estudante, os seus modos de subjetivar a realidade material, valorizando-o, colocando-o na sua condição de estudante, motivando-o, a sala de aula não faz sentido. Estudantes e professores precisam perceber-se coerentes no que sentem e no que fazem e isso não é responsabilidade de um sujeito ou de outro da ação educativa, mas de ambos que, juntos, fazem o processo de ensino e aprendizagem acontecer.

Sendo assim, de forma sintética, trazemos as seguintes considerações:

- A motivação para a aprendizagem foi representada de distintas formas, possuindo relação com fatores internos e externos ao sujeito;
- A importância da predisposição e da motivação para o alcance de resultados satisfatórios do estudante;
- A motivação do docente como influenciador na relação educativa e nos seus processos associados, destacando a valorização deste e das possibilidades que a universidade e o sistema educacional proporcionam.

Nosso conto objetivou compreender as implicações da relação educativa na motivação para a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Licenciatura da área de exatas e as narrativas corroboram com essa implicação, em que estudantes se percebem motivados ou não a partir das relações que estabelecem com seus professores, do quanto percebem o clima que é proporcionado pelo ambiente da sala de aula. Vale salientar que

essa implicação está diretamente ligada à representação que o sujeito possui acerca da motivação para aprender, o que proporciona a significação dos papéis que os docentes exercem na sua prática docente.



Os lilases mergulhavam seus cachos no riacho diante dele, enquanto o sol brilhava quente e alegre. Ele sacudiu as penas, esticou o longo pescoço e gritou de alegria: 'Nunca pensei que pudesse haver tanta alegria, quando eu era um patinho'.

(ANDERSEN, 2017, p. 168).

POSFÁCIO

E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE

A frase que ecoa por quase todos os contos de fadas, que carrega o significado da vitória e da conquista após uma infinidade de adversidades e obstáculos encontrados pelos personagens: “e viveram felizes para sempre”. Viver feliz para sempre significa o sabor da felicidade encontrada após as agruras impostas por vilões ou pela própria vida. A madrasta má, a bruxa, o monstro foram derrotados. Nada mais impede que essa felicidade seja sentida e vivida, quer seja com o príncipe encantado, com o tesouro encontrado, com a volta para casa.

No conto “O Patinho Feio” o vilão foi a própria vida. A narrativa se desenrola em um ambiente hostil, com figuras que mostravam ao patinho, a todo tempo, que ali não era o seu lugar. A história lembra que o ambiente que recebe mesmo o mais amado e esperado dos filhos, não deixa de ter as suas hostilidades (CORSO; CORSO, 2006). Mas, a cada rejeição, a cada percurso, a cada estação, o patinho se transformava naquilo para o qual estava destinado a ser: um cisne. E ele se transformou em um belo cisne, o seu coração se encheu de felicidade. O final feliz redime e justifica o sofrimento anterior pelo qual ele passou.

A partir do desenrolar deste conto dissertativo, podemos perceber que não é diferente para o percurso acadêmico dos estudantes universitários. Algumas conclusões tiradas das análises das narrativas de nossos personagens foram que o ambiente universitário, aberto (ou não) para todos os que habitam seus espaços e as suas possibilidades, não deixa de ter as suas hostilidades. A relação educativa não deixa de ter as suas agruras e impactar na transformação de cada patinho feio que habita, transitoriamente, a sala de aula, como foi trazido pelos relatos dos nossos personagens. Parte disso, podemos acreditar que se deve a um paradigma que ainda exerce uma certa hegemonia, a uma academia que vive relações distantes e pautadas em processos racionais e científicos, castrando e limitando as potencialidades e as subjetividades existentes. E nem todos os patinhos se tornam cisnes. Muitos se perdem nessa trajetória. Desistem. Sucumbem às agruras da academia.

O patinho iria se tornar um cisne, pois estava na sua condição de existência tornar-se um cisne, afinal ele não era um patinho, mas um filhote de cisne. Como em todo processo de transição haveria suas dificuldades, mas o processo de tornar-se leva

tempo. Todavia, o que era difícil tornou-se sofrível porque o ambiente universitário e aqueles que deveriam acolher, ajudar o patinho em seu processo, fazem com que seu desabrochar seja pesado e árduo, proporcionador de dor e sofrimento. Por várias vezes o patinho esteve a ponto de desistir, mas persistiu. O processo de tornar-se graduado ou pós-graduado na educação superior é difícil, mas é uma condição de possibilidade de todo estudante que adentra o espaço da universidade: sair graduado após uma série de tarefas a cumprir e de aprendizagens a desenvolver. Muitos estudantes encontram professores que procuram potencializar relações educativas que promovam a autonomia e a formação do estudante, orientando, mediando a relação deste com o objeto de conhecimento, enxergando estudantes para além de seu estatuto, mas como sujeitos, com suas subjetividades e formas de ser.

Porém, ainda encontramos professores que tornam a experiência de tornar-se graduado, para além de difícil, geradora de sofrimento. Na graduação e na pós-graduação ainda se podem observar relações acadêmicas que geram angústia e adoecimento para estudantes e professores, o que leva esta pesquisa a possibilitar reflexões sobre questões que desembocam em outras problemáticas de pesquisa: como a relação educativa influencia nos processos psíquicos dos sujeitos e, conseqüentemente, na saúde mental destes? A evasão e o absenteísmo estudantil são influenciados pela relação educativa? Como o ambiente universitário proporciona espaços de adoecimento mental tanto para professores quanto para estudantes e o porquê disso? Por que tornar um processo que é difícil, gerador de aflição? Questões que não podem ser respondidas neste conto dissertativo, mas que pairam sobre a educação superior e que me mobilizaram enquanto autor-pesquisador, enquanto docente universitário e enquanto estudante da pós-graduação. A primeira coisa que me perguntava, sempre que lia o conto do Patinho Feio, era: por que ele precisou passar por tudo isso para se tornar um cisne? Ao escrever a última palavra dessa pesquisa, a primeira coisa que me perguntei foi: por que teve que ser assim para tornar-me Mestre?

O que acontece nesse espaço de tempo denominado “para sempre” é impossível de prever. Muitas outras trajetórias, percursos, encontros e desencontros, agruras e dores podem acometer aos heróis dos contos de fadas. Mas, por ora, basta saber que a felicidade foi para sempre. O que acontece com os estudantes no “para sempre” da conclusão da graduação ou pós-graduação? Não sabemos ao certo e não nos cabe saber aqui neste conto todos os desenrolares possíveis das vidas dos personagens dos contos

da educação superior, mas acreditamos que conseguimos trazer a você, leitor, um pouco da aula universitária, do que acontece para além das burocracias e obrigações da vida acadêmica a partir das vivências e das relações de sujeitos, humanos, antes do estatuto de docente e discente, e como as ações de um implica na vida e na motivação do outro para viver e estar ali em seu processo de tornar-se profissional-pessoa.

Muito mais coisas poderiam ser exploradas, mas foram limitadas pelas páginas deste texto e pelo objeto de pesquisa, o que aponta desdobramentos e novos caminhos que o ponto final possibilita, afinal, nenhum ponto final realmente é final, mas a virada para que uma nova história possa ser escrita...

*Com carinho,
Claudson Cerqueira Santana.
Agora, um cisne.*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: Colleges vs. Vikings. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 32, p. 11-30, 2016.
- ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. **Cienc. Cult.** [online]. 2011, vol. 63, n.1, pp. 4-5.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Rev. Psic. da Educação**, v. 14/15, p. 17-37, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan-jun, 2008.
- ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDERSEN, H. **Os contos de Hans Andersen**. Ed. Noel Daniel. Köln: Taschen GmbH, 2017.
- ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.
- ARAÚJO, J.C.S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ARRUDA, A. Viver é muito perigoso: A pesquisa em representações sociais no meio do rodadoíno. In: COUTINHO, M. P. L. et al. **Representações Sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. Cap. 1. p. 11-31.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BAUER, M. W; G., George; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 17-36.
- BOHN, M. B. A intersubjetividade na relação pedagógica: espaço e tempo compartilhados. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p.39-48, jan-abr. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6294>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In:* BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J.A. A organização da escola e da sala de aula como determinantes da motivação intrínseca e da meta aprender. *In:* BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

CALAME, Claude. O sujeito da enunciação: breve introdução. **Cruzeiro Semiótico.** Porto: nº 5. julho, 1986.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces.** 14. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1989. 416 p.

CARMO, B. M. B.; ALBANEZ, T. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. **Revista Universo Contábil,** Blumenau, v. 12, n. 2, p.96-116, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2016216>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

CASTANHO, M.E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. *In:* VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia Universitária:** a aula em foco. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação.** n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. *In:* CODO, W. (coord.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, R.J.: Vozes, p. 48-59, 1999.

CONCEIÇÃO, S. C. **A dimensão interativa na relação pedagógica em regime *b-learning*:** perspectiva do curso de mestrado em tecnologia educativa na Universidade do Minho. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORSO, Mário; CORSO, Diana. **Fadas no divã:** psicanálise dos contos infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, M. A. C. **Relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN.** 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008;

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In: MOROSINI, M. C. (org.) Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP/MEC, 2000. Cap. 4. p. 45-52.

CUNHA, M. I. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface (Botucatu)**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 2, n. 2, p.197-204, fev. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831998000100013>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

DANI, L. S. C. A relação pedagógica e a construção da personalidade moral. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais...* Caxambu: Anped, 2004. p. 1 - 12.

DAYRELL, J. A Escola "faz" as Juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out., 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. *In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS, 2009. Cap. 1. p. 15-31

DOMENIQUELLI, A. M. T. **A relação pedagógica na tutoria à distância: um estudo a partir do curso de pedagogia**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo dos Campos, 2010.

FELDMAN, R. S. **Introdução à Psicologia**. 10 ed. Artmed: Porto Alegre, 2015.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica?. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio**. Edição eletrônica: Positivo Informática, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 1, n. 66, p.75-80, ago. 1988.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S.; GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. R. L. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

- GRIMM, J. **Os contos de Grimm**. Trad. Tatiana Belinky, 2 ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.
- JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.21-29, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.), **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 17-44, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: a intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 257 p.
- LOPES, A. H. R. G. P. **O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o Youtube e a (re)definição da relação pedagógica**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 393 p.
- MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORGADO, E.; GALZERANO, L. Relações entre professor-aluno para um melhor ensino-aprendizagem das Ciências Agrárias. *Redvet: Revista Electrónica de Veterinaria*, Málaga, v. 8, n. 1, p.1-6, jan. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63613304009>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2**. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006. 610 p.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações Sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 67-77.

ORG. BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p.303-318, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000200002>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Trad. Regina Regis Junqueira. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaias, 1989.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p.93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i10.6437>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivación en contextos educativos**: teoría, investigación y aplicaciones. 2 ed. Madrid: Pearson Educación, 2006.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2007.

POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. Aprender para comprender y resolver problemas. In: POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (coords.) **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación en competencias. Madrid: Morata, 2009.

REIBNITZ, K. S. Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseção na relação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 6, p.698-702, nov./dez., 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672004000600013>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 4, p.439-442, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672003000400028>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, p.403-412, set. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2010000300012>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

RIOS, I. C.; SCHRAIBER, L. B. Uma relação delicada: estudo do encontro professor-aluno. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 15, n. 36, p.39-52, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832010005000038>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

ROSA, R.T.; VEIT, M.H. Estágio docente: análise de interações sociais em sala de aula. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1. p. 295-316, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227056016.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SÁ, C. P. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. *In*: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 32-49.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995. Cap. 1. p. 19-45.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, L. M. Gestão Universitária: uma relação pedagógico-administrativa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 5, p.77-80, fev. 2002. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1378>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Rev. Educ. Soc. Campinas**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Rev. Educ. Soc.** V. 26, n. 90, p. 191-222, 2015;

SILVA NETO, S. A. O que é um paradigma? **Rev. de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 45, n. 2, p.345-354, 13 jul. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2011v45n2p345>.

SILVA, A. F. L.; DIAS, J. R. A.; PACHECO, T. S. A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as palavras. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35, GT-20, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1 - 13.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

SILVA, E. F. Relação pedagógica no grupo tutorial: desafios e possibilidades das metodologias participativas (ativas). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p.1077-1092, out./dez., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.16.050.ao03>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SOUZA, E. C. L. L. Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 25, GT-20, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1 - 16.

STECANELA, N. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p.929-946, set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

TAPIA, J. A.; FITA, E.C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... *In*: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Uefs, 2009. Cap. 3. p. 57-76.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, GT-20, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. p. 1 - 17.

TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, GT-20, 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011. p. 1 - 19.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

VITKOWSKI, J. R. Educação e conhecimento para uma vida decente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p.173-183, jul. 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa (Docentes)

Eu, Claudson Cerqueira Santana, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada **MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: UM CONTO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**, a ser desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), situada na sala 10 do Prédio da Pós-Graduação em Letras e Educação, da UEFS, módulo II, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8874, sob orientação da Prof^a. Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D., convido você para participar desta pesquisa que tem por objetivo: Compreender as implicações da relação educativa na motivação para a aprendizagem de estudantes de cursos de Licenciatura da Área de Exatas da UEFS (Licenciatura em Matemática, Física e Química). O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para a compreensão da forma como a relação estabelecida na sala de aula implica na motivação para aprendizagem do estudante. Você, estudante matriculado (a) na UEFS, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através do preenchimento de um questionário profissiográfico e de uma entrevista narrativa. Os riscos na participação desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos para os participantes, ao relatarem acerca das relações estabelecidas com seus professores em sala de aula e como pode influenciar na motivação dos estudantes. Por tal razão, para evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) o momento da entrevista ocorrerá em um momento pertinente para o professor, não interferindo em seu horário de aula; b) seu anonimato será assegurado mediante o uso de códigos para identificar os participantes; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, e) caso você sinta-se prejudicado(a) quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; f) após a conclusão do estudo você receberá um convite via e-mail para assistir a defesa da dissertação, que ocorrerá no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, em data e horário a ser divulgado posteriormente, com previsão para março de 2020; g) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; h) não estão previstas quaisquer despesas para os participantes, como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar maiores esclarecimentos, você poderá encontrar o pesquisador responsável junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) ou pelo telefone (75) 98185-0002. Se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2019.

Assinatura do(a) participante:

E-mail do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa (Estudantes)

Eu, Claudson Cerqueira Santana, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada **MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: UM CONTO SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**, a ser desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), situada na sala 10 do Prédio da Pós-Graduação em Letras e Educação, da UEFS, módulo II, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8874, sob orientação da Prof^a. Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D., convido você para participar desta pesquisa que tem por objetivo: Compreender as implicações da relação educativa na motivação para a aprendizagem de estudantes de cursos de Licenciatura da Área de Exatas da UEFS (Licenciatura em Matemática, Física e Química). O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para a compreensão da forma como a relação estabelecida na sala de aula implica na motivação para aprendizagem do estudante. Você, professor lotado (a) na UEFS, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através de uma entrevista, a qual está relacionada com sua vivência em sala de aula, enquanto docente. Os riscos na participação desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos para os participantes, ao relatarmos suas práticas em sala de aula que favorecem um clima motivacional. Por tal razão, para evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) o momento da entrevista ocorrerá em um momento pertinente para o professor, não interferindo em seu horário de trabalho; b) seu anonimato será assegurado mediante o uso de códigos para identificar os participantes; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, e) caso você sinta-se prejudicado(a) quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; f) após a conclusão do estudo você receberá um convite via e-mail para assistir a defesa da dissertação, que ocorrerá no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, em data e horário a ser divulgado posteriormente, com previsão para março de 2020; g) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; h) não estão previstas quaisquer despesas para os participantes, como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar maiores esclarecimentos, você poderá encontrar o pesquisador responsável junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) ou pelo telefone (75) 98185-0002. Se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ____/____/2019.

Assinatura do(a) participante:

E-mail do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Apêndice C - Questionário Sócio-Profissiográfico – Docentes

Caro docente,

Convidamos você a completar este questionário da pesquisa que estamos desenvolvendo na UEFS, que visa examinar, nas representações de estudantes e professores das licenciaturas, os sentidos atribuídos à motivação para a aprendizagem.

Sua contribuição será indispensável para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento, pois ela nos permitirá compreender essa questão que toca diretamente todos os discentes e docentes desta instituição.

Nós lhe convidamos então a dedicar uma parte do seu precioso tempo para completar imediatamente este questionário, a partir das suas vivências enquanto docente universitário. Lembramos que não existe resposta certa nem errada e que o mais importante é a autenticidade das mesmas.

Este questionário terá fins exclusivamente científicos e todos os dados pessoais serão tratados de maneira confidencial e anônima.

Caso deseje ser informado(a) sobre os resultados desta pesquisa, o(a) convidamos a assistir a defesa da dissertação produzida a partir destes dados, com previsão de defesa para março de 2020. A divulgação da defesa acontecerá através do mural de avisos que se encontra no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Letras, Educação e Artes, módulo 02 da UEFS.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Claudson Santana

Marque com um X a resposta mais apropriada.

Idade:

- () Menos de 30 anos
- () Entre 30 e 35 anos
- () Entre 36 e 40 anos
- () Entre 41 e 45 anos
- () Entre 46 e 50 anos
- () Acima de 50 anos

Sexo:

- () Masculino
- () Feminino

Experiência de ensino – Tipo de vínculo:

- () Efetivo
- () Substituto

Número total de anos de experiência na educação superior:

- () Menos de 5 anos
- () 5 a 10 anos
- () 11 a 15 anos
- () 16 a 20 anos
- () Acima de 20 anos

Número total de anos no ensino em outros níveis (Ensino Fundamental, Médio, cursinho pré-vestibular):

- () Menos de 5 anos
() 5 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() Acima de 15 anos

Nas questões seguintes, complete os espaços com a resposta apropriada.

Diploma de nível universitário:

Licenciatura em _____

Bacharelado em _____

Diploma de pós-graduação:

Especialização (cite uma) _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Estágio de pós-doutorado _____

Qual a sua carga horária semanal em encargos docentes:

Ensino _____

Pesquisa _____

Extensão _____

Planejamento _____

Orientação de estudantes _____

Atividades Administrativas _____

Você participa ou já participou de formação continuada (especialização, extensão) na área de didática e práticas de ensino na educação superior?

- () Sim
() Não

Em caso afirmativo, qual(is)?

Participou ou tem participado de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, etc.) na área de educação, nos últimos 5 anos?

- () Sim
(_____) Não

Apêndice D - Questionário Sócio-Profissiográfico – Estudante

Caro estudante,

Convidamos você a completar este questionário da pesquisa que estamos desenvolvendo na UEFS, que visa examinar, nas representações de estudantes das licenciaturas, os sentidos atribuídos à motivação para a aprendizagem.

Sua contribuição será indispensável para a realização desta pesquisa e conseqüentemente para o avanço do conhecimento, pois ela nos permitirá compreender essa questão que toca diretamente todos os discentes desta instituição.

Nós lhe convidamos então a dedicar uma parte do seu precioso tempo para completar imediatamente este questionário, a partir das suas vivências enquanto estudante universitário. Lembramos que não existe resposta certa nem errada e que o mais importante é a autenticidade das mesmas.

Este questionário terá fins exclusivamente científico e todos os dados pessoais serão tratados de maneira confidencial e anônima. Ele está dividido em duas partes. A primeira parte está destinada a responder questões relacionadas às suas representações de motivação para a aprendizagem. A segunda parte é composta por um questionário sócio-profissiográfico.

Caso deseje ser informado sobre os resultados desta pesquisa, o convidamos a assistir a defesa da dissertação produzida a partir destes dados, com previsão de defesa para março de 2020. A divulgação da defesa acontecerá através do mural de avisos que se encontra no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Letras, Educação e Artes, módulo 02 da UEFS.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Claudson Santana

Por favor, preencha nos espaços em branco ou marque com um X a melhor resposta.

Qual curso que faz na UEFS?

- () Licenciatura em Física
- () Licenciatura em Matemática
- () Licenciatura em Química

Em qual semestre você se encontra no curso?

- () Segundo
- () Terceiro
- () Quarto
- () Quinto
- () Sexto
- () Sétimo
- () Oitavo
- () Nono

Qual o semestre de ingresso? _____

Idade:

- Menos de 17 anos
- Entre 17 e 20 anos
- Entre 21 e 24 anos
- Entre 25 e 28 anos
- Mais de 29 anos

Sexo:

- Masculino Feminino

Onde você reside?

- Feira de Santana
- Outro município. Qual? _____

Renda familiar:

- Menos de um salário mínimo
- Um salário mínimo
- Dois salários mínimos
- Três salários
- Quatro salários mínimo
- Acima de quatro salários mínimos

Qual recurso que lhe mantém na UEFS?

- Bolsa-família.
- Bolsa de Programa da UEFS
- Atividade remunerada com vínculo empregatício
- Ajuda de custo
- Outro. Qual? _____

Desenvolve alguma atividade não-remunerada?

- Não Sim. Qual? _____

Qual a carga horária dedicada a essa atividade? _____

Em qual rede de ensino você cursou a Educação Básica?

- Somente pública
- Somente privada
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola privada
- Metade do tempo em escola pública e metade do tempo em escola privada

Em qual localidade estava situada a(s) escola(s) que você cursou a Educação Básica?

- Somente no campo
- Somente na cidade
- A maior parte do tempo no campo
- A maior parte do tempo na cidade
- Metade do tempo no campo e metade do tempo na cidade.

- Colegiado do seu curso
- Departamento de seu curso
- Outros setores administrativos. Qual(is)? _____

Sobre as suas atividades acadêmicas

Você prefere estudar:

- Sozinho (a)
- Com amigos
- Com os colegas de turma
- Outro _____

Você tem um lugar isolado/fixo para estudar em casa:

- Sim
- Não

Você segue a uma rotina diária ou semanal de estudos:

- Sim
- Não

Você costuma estudar para as aulas:

- Na véspera
- Com antecedência
- Não costumo estudar
- Não consigo por falta de tempo

Para desenvolver os estudos, você costuma:

- Tirar xerox dos textos
- Ler pelo PC, *Notebook*, *Smartphone* ou *iPad*
- Outros. Quais? _____

Você costuma fazer anotações em sala de aula?

- Sim
- Não

Você costuma tirar foto das projeções ou anotações feitas pelo professor na lousa?

- Sim
- Não

Apêndice E - Roteiro de Entrevista Narrativa – Professor

Professor, neste momento, após a assinatura do TCLE, estarei lhe fazendo algumas perguntas. Elas serão importantes para a pesquisa que estou desenvolvendo e a ampliação do conhecimento no campo da docência. As respostas são de livre expressão, ou seja, o (a) senhor (a) pode responder da forma como se sentir mais à vontade para fazê-la. O importante é que as respostas sejam de acordo com as suas impressões acerca das suas vivências enquanto professor (a).

Primeiro momento: O que o(a) senhor(a) entende por motivação para aprendizagem? O que lhe vem à cabeça ao ouvir essa expressão?

Segundo momento: Neste momento, gostaria que o(a) senhor(a) contasse, com quantos detalhes forem necessários, o funcionamento de sua aula, envolvendo o seu papel e o papel dos estudantes, sua relação com os discentes, a existência ou não de conflitos e como eles são superados no cotidiano da sua prática docente na UEFS.

Perguntas exmanentes (o que espero que seja trazido pelo professor em sua narrativa):

- 1 – O funcionamento da aula (como a aula é conduzida pelo professor – a prática docente);
- 2 – O papel que ele exerce enquanto docente universitário;
- 3 – O papel que ele espera que os estudantes exerçam em sua aula;
- 4 – O que o professor entende acerca do que é ser um bom estudante;
- 5 – As relações que são desenvolvidas entre o docente e seus estudantes na aula, levando em consideração o ambiente da universidade (UEFS);
- 6 – A comunicação estabelecida entre o docente e os estudantes;
- 7 – Os pontos de tensão e conflitos existentes nessa relação;
- 8 – As normas sociais estabelecidas pelo docente na aula e como elas são trabalhadas ou seguidas na condução da mesma.

Apêndice F - Roteiro de Entrevista Narrativa – Estudante

Caro estudante, neste momento, após a assinatura do TCLE, estarei lhe fazendo algumas perguntas. Elas serão importantes para a compreensão acerca das relações que você constrói com seus professores na sala de aula. As respostas são de livre expressão, ou seja, você pode responder da forma como se sentir mais à vontade para fazê-la. O importante é que as respostas sejam de acordo com as suas impressões acerca das suas vivências enquanto estudante.

Primeiro momento: O que você entende por motivação para aprendizagem? O que lhe vem à cabeça ao ouvir esta expressão?

Segundo momento: Neste momento, gostaria que você contasse com quantos detalhes forem necessários, o funcionamento das aulas no seu curso, aquelas que mais lhe chamam a atenção no sentido positivo e no sentido negativo, envolvendo o seu papel e o papel dos professores, sua relação com eles, a existência ou não de conflitos e como eles são superados no cotidiano da sala de aula.

Perguntas exmanentes (o que espero que seja trazido pelo estudante em sua narrativa):

- 1 – O funcionamento da aula (como a aula é conduzida pelo professor – a prática docente);
- 2 – O papel que ele exerce enquanto estudante universitário;
- 3 – O papel que ele espera que os professores exerçam em sua aula;
- 4 – O que o estudante entende acerca do que é ser um bom professor;
- 5 – As relações que são desenvolvidas entre o estudante e seus professores na aula, levando em consideração o ambiente da universidade (UEFS);
- 6 – A comunicação estabelecida entre o estudante e os professores;
- 7 – Os pontos de tensão e conflitos existentes nessa relação;
- 8 – As normas sociais estabelecidas pelos docentes na aula e como elas são estabelecidas.