



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

CHARLENE CARNEIRO QUINTO DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA
RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

FEIRA DE SANTANA – BA

2024

CHARLENE CARNEIRO QUINTO DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA
RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial da qualificação. Área de concentração: Educação, Sociedade e Culturas. Linha 2 – Currículo, formação e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

FEIRA DE SANTANA – BA

2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Charlene Carneiro Quinto dos
S234r Representações sociais de universitários sobre a influência da relação professor e
estudante na motivação da aprendizagem. / Charlene Carneiro Quinto dos Santos,
2024.
246f.: il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1.Motivação da aprendizagem. 2. Prática educativa. 3. Teoria das representações
sociais. 4. Relação professor e estudante. 5. Indução de metáforas. I. Ribeiro, Marinalva
Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.3

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHARLENE CARNEIRO QUINTO DOS SANTOS

“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA
RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA MOTIVAÇÃO DA 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, 07 de março de 2024.

Prof/a. Dr/a. Marinalva Lopes Ribeiro
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Primeiro/a Examinador/a - UFSJ

Prof/. Dr/. Iron Pedreira Alves
Segundo/a Examinador/a -UEFS

RESULTADO: *APROVADO*

DEDICATÓRIA

Dedico à Deus, meu criador e doador da minha saúde e capacidade intelectual; à minha mãe Luzenilda que sempre esteve ao meu lado me apoiando; e ao meu pai, Francisco Quinto dos Santos (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A gratidão maior dedico a Deus, o meu Criador, Mantenedor e Doador de sabedoria. Enquanto concluía esta pesquisa vivi momentos muito difíceis, mas em todos eles O Senhor cumpriu a promessa de estar comigo todos os dias (Mateus 28:20), me dando forças, me protegendo de todo mal e providenciando tudo o que precisava para que eu pudesse realizar o sonho que hoje estou realizando. Não há Deus maior que O Senhor!

Ao meu pai Francisco que infelizmente nos deixou no dia 01 de outubro de 2023 e à minha mãe Luzenilda, que oraram por mim e sempre me apoiaram na realização deste sonho. Vocês são caros presentes que Deus me concedeu! Amo muito vocês! Em especial agradeço à minha mãe que foi uma parceira e amiga sem igual, principalmente, no momento de luto que ainda estamos vivendo. Meus sinceros agradecimentos!

À Prof^a. Dr.^a Marinalva Lopes Ribeiro, minha querida orientadora, pelos momentos de escuta, companheirismo, compreensão, afeto e que, com sua simplicidade, conhecimento e experiências orientou esta pesquisa. Além das viagens, almoços, sorrisos e abraços nos meus momentos de dor. Professora Nalvinha, a senhora, indubitavelmente, foi o meu “prêmio da loteria”, e se tornou, para mim, um exemplo de profissionalismo que levarei para a minha prática pedagógica. Na mesma família, agradeço a José Ribeiro, esposo da professora Marinalva, pelas conversas ao redor da mesa durante os almoços após as orientações e que renderam muitas risadas! Na sequência, agradeço a Maria, pessoa responsável em preparar os almoços, os quais, são deliciosíssimos!

Também quero expressar minha gratidão aos professores Iron Alves, Raquel Azevedo, Ana Carla Lima e Vera Lúcia Silva, integrantes da banca examinadora da defesa, que dedicaram tempo e esforço para a análise e apreciação desta pesquisa.

Aos meus amigos Jeferson, com quem compartilhei momentos de aprendizado e troca de experiências e sua esposa Débora, que adoçou as minhas tardes de aula com suas deliciosas empadas. Gratidão, também a Marivete e Delma, pela amizade fiel e verdadeira e pelas orações e carinho. E gratidão ao pastor Gabriel Yasser e sua esposa Camila Canuto, pelos aconselhamentos e orientação espiritual durante momentos importantes da minha vida.

Não poderia deixar de agradecer ao Hélio e ao Carlos, da secretaria do PPGE, que sempre me atenderam com cordialidade e competência. Agradeço, também, a uma professora muito especial, Fabíola Vilas Boas, atualmente coordenadora do PPGE. Lembro com saudade

das suas aulas! Obrigada por toda a atenção, carinho e competência no exercício da profissão docente!

Ao CNPQ pelo financiamento desta pesquisa e ao NEPPU pelos momentos de aprendizado que deram suporte aos meus estudos e pesquisa, e colaboraram na minha formação enquanto pesquisadora.

Quero registrar ainda um agradecimento mais que especial a todos os estudantes do curso de Letras Vernáculas que participaram desta pesquisa. Vocês são incríveis! Como foi maravilhoso encontrar e conhecer vocês! O quanto que eu aprendi conversando com vocês! E o quanto foram ricas as metáforas, imagens e reflexões trazidas por vocês! Todas elas foram o coração desta pesquisa! Muito obrigada por me entregarem tanto!

Por fim, e não menos importante, agradeço à UEFS pelo acolhimento e oportunidade de crescimento acadêmico e profissional que alcança a tantos e, desta vez, alcançou a mim também!

RESUMO

A motivação da aprendizagem, nos últimos anos, vem despertando o interesse de diversos pesquisadores (Bzuneck; Boruchovitch, 2016). A relação professor e estudante emerge, nesse contexto, como um dos fatores que pode favorecer ou prejudicar a motivação da aprendizagem (Schwartz, 2019). Por verificarmos um quantitativo ainda diminuto de estudos que contemplam essa temática, investigando-a sob o ponto de vista da educação superior e à luz da Teoria das Representações Sociais, conduzimos este estudo na busca para a seguinte questão: De que maneira a relação professor e estudante influencia a motivação da aprendizagem dos graduandos do curso de Letras Vernáculas da UEFS? Logo, esta pesquisa buscou conhecer e analisar as representações de estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS, acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. Para tanto, buscamos apoio nas teorias contemporâneas sobre a motivação da aprendizagem (Pintrich; Schunk, 2006), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961), e na Relação Educativa (Postic, 1984). De abordagem qualitativa (Minayo, 2013) esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS. Para a produção dos dados, adotamos a entrevista semiestruturada com indução de metáforas, realizada com dez estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS e para analisar os dados produzidos na entrevista, nos aproximamos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Foi consensual nas representações analisadas, que a relação professor e estudante exerce influência substancial na motivação da aprendizagem, de modo a beneficiá-la ou prejudicá-la. Para os graduandos, a motivação da aprendizagem está associada às formas mais autodeterminadas da motivação, e esta, tende a melhorar, quando a relação professor e estudante é tipificada pela afetividade, acolhimento, diálogo, escuta, empatia, interesse pela aprendizagem dos estudantes e pelo profissionalismo docente. Entrementes, a desmotivação foi representada como um obstáculo que ameaça a aprendizagem, e tal condição se intensifica, quando a relação professor e estudante é marcada pelo autoritarismo, falta de empatia e de acolhimento, desinteresse pela aprendizagem dos estudantes e pelo descomprometimento profissional do professor. Ademais, identificamos nas representações dos graduandos, que a docência é uma profissão complexa, e essa complexidade pode ser atenuada mediante uma formação docente que contemple a relação professor estudante e suas intersecções com a motivação da aprendizagem, o que possibilitará mudanças na relação professor e estudante com vistas a potencializar a motivação da aprendizagem. Além disso, observou-se que a relação professor e estudante nos cursos de formação docente possui caráter formativo, na medida em que esta relação pode servir de modelo para a prática dos futuros professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Motivação da aprendizagem. Teoria das Representações Sociais. Relação professor estudante. Prática Educativa. Indução de metáforas.

ABSTRACT

Learning motivation has aroused the interest of several researchers in recent years (Bzuneck; Boruchovitch, 2016). In this context, the teacher-student relationship emerges as one of the factors that can favor or hinder learning motivation (Schwartz, 2019). As there are still few studies on this subject, investigating it from the point of view of higher education and in the light of the Theory of Social Representations, we conducted this study in search of the following question: How does the teacher-student relationship influence the learning motivation of undergraduates on the Vernacular Languages course at UEFS? Therefore, this research sought to understand and analyze the representations of students on the Vernacular Literature course at UEFS about the influence of the teacher-student relationship on learning motivation. To this end, we sought support from contemporary theories on learning motivation (Pintrich; Schunk, 2006), the Theory of Social Representations (Moscovici, 1961), and the Educational Relationship (Postic, 1984). With a qualitative approach (Minayo, 2013), this research is part of a larger study developed by the Center for Studies and Research on University Pedagogy (NEPPU/UEFS). To produce the data, we used a semi-structured interview with metaphor induction, carried out with ten students on the Vernacular Languages course at UEFS. To analyze the data produced in the interview, we used Bardin's Content Analysis (1977). There was a consensus in the representations analyzed that the teacher-student relationship has a substantial influence on learning motivation, in a way that can benefit or harm it. For undergraduates, learning motivation is associated with more self-determined forms of motivation, and this tends to improve when the teacher-student relationship is characterized by affection, acceptance, dialogue, listening, empathy, interest in student learning and teacher professionalism. Meanwhile, demotivation was represented as an obstacle that threatens learning, and this condition intensifies when the teacher-student relationship is marked by authoritarianism, a lack of empathy and acceptance, a lack of interest in student learning and the teacher's lack of professional commitment. In addition, we identified in the undergraduates' representations that teaching is a complex profession, and this complexity can be mitigated through teacher training that takes into account the teacher-student relationship and its intersections with learning motivation, which will enable changes in the teacher-student relationship with a view to enhancing learning motivation. In addition, it was observed that the teacher-student relationship in teacher training courses has a formative character, in that this relationship can serve as a model for the practice of future primary school teachers.

Keywords: Learning motivation. Social Representation Theory. Teacher-student relationship. Educational practice. Induction of metaphors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos selecionados durante a primeira etapa de Seleção.....	23
Quadro 2 – Estudos selecionados a partir das variáveis autores, título, ano de publicação, tipo da produção e palavras-chave.....	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos adotados para a revisão sistemática de literatura	22
Figura 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados por ano.....	24
Figura 3 – Quantitativo de trabalhos selecionados por região do Brasil	25
Figura 4 – Quantitativo de trabalhos selecionados por IES	26
Figura 5 – Carga horária aproximada atribuída para o estudo da relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem nos cursos de licenciatura da UEFS	37
Figura 6 – Quadro de congruência dos elementos constituintes da pesquisa	41
Figura 7 – A hierarquia das necessidades Maslow	45
Figura 8 - Síntese das teorias motivacionais	47
Figura 9 – <i>Continuum</i> de autodeterminação	52
Figura 10 – Fonte das crenças de autoeficácia	57
Figura 11 - Estratégias de ensino que contribuem na motivação da aprendizagem	65
Figura 12 – Protagonistas da pesquisa	111
Figura 13 – Perfil profissiográfico dos protagonistas da pesquisa	112
Figura 14 – Etapas da Análise de Conteúdo na modalidade Análise Temática	117
Figura 15 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre os sentidos da motivação e desmotivação da aprendizagem	141
Figura 16 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem	163
Figura 17 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre a relação professor e estudante que prejudica a motivação da aprendizagem.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação

BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFACE - Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. APROXIMAÇÕES INICIAIS: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
1.1 TRILHAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DA PESQUISADORA.....	18
1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	22
1.3 A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NOS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEFS.....	35
1.4 PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	40
1.4.1 Objetivo Geral	40
1.4.2 Objetivos Específicos	40
2. DIÁLOGO TEÓRICO	43
2.1 MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM	43
2.1.1 Evolução histórica e conceitual do construto motivação	43
2.1.2 Motivação e aprendizagem: perspectivas contemporâneas	47
2.1.3 Motivação intrínseca e extrínseca	48
2.1.4 Teoria da Autodeterminação	51
2.1.5 Teoria Social Cognitiva: Crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem	56
2.1.6 A motivação da aprendizagem no contexto universitário	58
2.1.7 A motivação da aprendizagem na relação professor e estudante	62
2.1.7.1 Autoridade docente x autonomia discente	63
2.1.7.2 Estratégias de ensino	64
2.1.7.3 Afetividade	65
2.1.7.4 Avaliação e feedback	67
2.1.7.5 Comunicação	70
2.1.7.6 Resolução de conflitos em sala de aula	71
2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	72
2.2.1 Origem e conceito	72
2.2.2 Teoria do núcleo central	75

2.2.3 Funções das representações sociais	76
2.2.4 Processos geradores das representações sociais: objetivação e ancoragem	78
2.2.5 Abordagens principais da Teoria das Representações Sociais	81
2.3 RELAÇÃO EDUCATIVA	85
2.3.1 O conceito de relação educativa e o processo de ensino e aprendizagem	86
2.3.2 Análise sociológica da relação educativa	88
2.3.3 A relação pedagógica e a abordagem humanista	90
2.3.4 Papéis e estatutos do professor e do estudante	92
2.3.5 O contrato pedagógico	95
2.3.6 A representação dos parceiros	96
2.3.7 Categorização e expectativas do professor	98
2.3.8 Função do docente e as condições institucionais e sociológicas: novos papéis do professor	98
2.3.9 Conflitos existentes na relação professor e estudante	99
2.3.10 A comunicação entre professores e estudantes	101
2.3.11 O processo de interação: expectativas e interdependência de papéis	102
2.3.12 Evolução das concepções pedagógicas e as novas formas de relação que existem	104
2.4 EM BUSCA DE SÍNTESE	106
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	107
3.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS	107
3.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	109
3.3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA	110
3.4 DISPOSITIVOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	113
3.5 EM BUSCA DAS METÁFORAS	115
3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	116
4. METAFORIZANDO A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE	119
4.1 “BORA LULA MOLUSCO!”	121
4.2 O PRÊMIO DA LOTERIA	141
4.2.1 O bolo de cenoura	142

4.2.2 O professor que não solta a mão de ninguém	150
4.2.3 O ônibus.....	154
4.2.4 A luz no fundo do túnel.....	158
4.2.5 Uma saudade.....	161
4.3 O CAFÉ PRETO SEM AÇÚCAR	164
4.3.1 A figura inalcançável.....	165
4.3.2 A matraca	170
4.3.3 O disco arranhado	173
4.3.4 O professor tóxico.....	177
4.3.5 A máquina	183
4.3.6 O caos generalizado	189
4.4 A DOAÇÃO DE SANGUE.....	192
4.5 O FLOREAR DA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE	199
4.5.1 O currículo nos cursos de formação docente	199
4.5.2 O professor como modelo para a prática docente	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	241
APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO	242
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFISSIONAL	243
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INDUÇÃO DE METÁFORAS	246

INTRODUÇÃO

A presente dissertação patenteia os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia (PPGE-UEFS), a qual teve como objetivo conhecer e analisar as representações de estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.

A pesquisa intitulada: “Representações sociais de universitários sobre a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem” está vinculada à linha de pesquisa nº 2 do PPGE-UEFS, que abrange estudos e pesquisas acerca do currículo, formação e prática docente em diferentes dimensões, espaços educativos, níveis e modalidades de escolarização, incluindo a Pedagogia Universitária. Essa linha também está relacionada com a pesquisa em andamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU – UEFS) intitulada “Relação professor-estudante na Universidade”.

A produção desta dissertação possibilitou a criação de quatro capítulos. O capítulo 1, intitulado “Aproximações iniciais: a problemática da pesquisa”, apresenta a construção do objeto de estudo desta pesquisa, que passou pela trajetória acadêmica e profissional da autora, pela revisão sistemática de literatura - o tratamento dado ao tema “Motivação da aprendizagem na relação educativa”, nas produções científicas nos últimos dez anos – e pela análise dos programas de disciplina dos cursos de licenciaturas da UEFS, buscando analisar se, e de que maneira, o supracitado tema tem sido estudado nestes cursos. Ao final deste capítulo, apresentamos o problema da pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos, elucidando, desse modo, as motivações que levaram a pesquisadora à realização deste estudo.

O capítulo 2, nomeado “Diálogo Teórico”, convida o leitor a dialogar com diversos estudiosos da motivação da aprendizagem, enfatizando o Ensino Superior, da Teoria das Representações Sociais, com ênfase na abordagem processual e da relação educativa.

Em seguida, capítulo 3, o qual chamamos de “Delineamento metodológico”, no qual apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, os fundamentos epistemológicos, o *locus* e os protagonistas do estudo, bem como os dispositivos escolhidos para produção de dados. Ademais, explicamos como ocorreu o processo de busca das metáforas, e o método adotado para a análise dos dados.

No capítulo 4, cognominado de “Metaforizando a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante”, mostramos a análise das metáforas, imagens e comparações

contempladas nas representações dos graduandos protagonistas desta pesquisa, articulando-a com os estudiosos da motivação da aprendizagem, da Teoria das Representações Sociais e da relação educativa apresentados no capítulo 2.

Sucintamente, esta dissertação explana as considerações finais, em que o leitor encontrará a síntese da análise dos dados produzidos nesta pesquisa, averiguando a consecução dos objetivos traçados, como também as fragilidades deste estudo, além de apresentarmos o leque de perspectivas de investigação que esta pesquisa dirimiu.

Como elementos pós-textuais estão disponíveis nos apêndices: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Adesão, o questionário profissiográfico e o roteiro da entrevista semiestruturada, com indução de metáforas, aplicados com os estudantes participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÕES INICIAIS: A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

No presente capítulo será apresentado o caminho percorrido para a construção da problemática, que é considerada o primeiro passo dado pelo pesquisador em busca da delimitação dos elementos que direcionarão a pesquisa. Costa e Zoltowski *apud* Koller, Couto e Hohendorff (2014) explicam que, a identificação e a pertinência do problema a resolver, constitui a primeira das sete etapas iniciais que constituem uma pesquisa. Ribeiro (2022) destaca que, a problemática pressupõe a escolha do tema, o uso de uma linguagem clara e adequada, bem como a construção de uma questão geral e uma questão específica de pesquisa, delimitando os objetivos da investigação.

A problemática desta pesquisa foi construída com um conjunto de elementos considerados pertinentes para o problema investigado, os quais foram: a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, relacionando-a com o objeto da pesquisa; a revisão sistemática de literatura, que identificou como o tema vem sendo investigado nas pesquisas científicas, além das contribuições para o tema e o que falta ser completado por outras investigações, como alude Ribeiro (2022).

Na sequência da construção da problemática da pesquisa, analisamos os componentes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a fim de verificar o tratamento dado ao tema “motivação da aprendizagem e a relação professor estudante”. A escolha pelos cursos se justifica por acreditarmos que, as relações estabelecidas neles, podem servir de modelo para a prática dos futuros professores da educação básica. Todos esses elementos foram importantes na medida em que contribuíram para problematizar e afinar o objeto de estudo e para elaborar os objetivos da pesquisa.

Nessa sequência, apresentamos a questão de pesquisa, os objetivos, a pertinência do estudo do ponto de vista pessoal, social e epistemológico. Por fim, destacamos a relação desta pesquisa com a Linha 2 do Mestrado em Educação da UEFS e com a pesquisa desenvolvida pelo NEPPU-UEFS, intitulada: Relação professor e estudante na universidade.

1.1 TRILHAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DA PESQUISADORA

Sousa Santos (2002) explica a evolução do conhecimento científico, através de paradigmas que ditam as teorias e valores considerados válidos pela comunidade científica num determinado período histórico. O autor critica fortemente o paradigma dominante de pesquisa científica, que distancia o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa. Nesse sentido, Sousa Santos (2002) propõe a transformação do conhecimento científico em prática social de conhecimento, apontando o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, no que lhe concerne, valoriza as mais variadas experiências humanas no processo de pesquisa científica. Logo, é possível concluir que, na ciência contemporânea, já se permite espaço para a aproximação do pesquisador ao objeto de pesquisa. Partindo dessa conjectura, reafirma-se aqui, a fundamental importância das experiências acadêmicas e profissionais para a escolha do objeto de pesquisa deste estudo.

Rememorando minha trajetória acadêmica e profissional, identifiquei¹ trilhas percorridas que, inevitavelmente, me conduziram ao período em que me encontro hoje. A escolha pela docência aconteceu ainda quando criança, com o exemplo de professores que despertaram em mim o prazer em aprender e compartilhar saberes. A pioneira em ocupar o lugar de professora foi a minha mãe, explorando os recursos disponíveis da ludicidade, que avivaram a minha vontade em aprender e descobrir coisas maravilhosas que a natureza reservou para o ser humano.

Ao ingressar na escola, inquietações inevitáveis perpassaram em minha mente infantil: encontraria professores com condutas semelhantes à da minha mãe, ao propor situações de aprendizagem? Seria incentivada em meu processo de aprendizagem? Seria escutada e compreendida diante dos meus erros, dúvidas e inquietações?

Fio-me que, o ingresso em uma sala aula, gera expectativas nos estudantes a respeito das aulas em si e da relação que será estabelecida com os professores. E nesta relação, podem ser experimentados afetos que despertam o prazer pela descoberta, criação e o estímulo à busca por novas aprendizagens, ou desafetos, que provocam resistência e desinteresse para o envolvimento em situações de aprendizagem. Cada um de nós tem memórias afetivas

¹ A partir deste momento, a pesquisadora narrará sua trajetória acadêmica e profissional, e por esta razão, a narrativa será apresentada na primeira pessoa.

relacionadas a um ou mais professores. Quem nunca aprendeu a gostar ou “desgostar” de um determinado componente curricular devido ao tipo de relação estabelecida com um professor? Ou quem nunca se sentiu motivado, ou desmotivado a agir sobre um determinado objeto de conhecimento sob influência da qualidade do vínculo estabelecido com o professor?

Neste momento, lembro-me da professora Silvia, minha professora alfabetizadora, com quem consegui estabelecer um vínculo de confiança e compartilhamento de saberes, o que me permitiu consolidar a aprendizagem da leitura e escrita. Esta relação foi importante para mim, pois me incentivou a continuar desejando o conhecimento, contribuindo para que eu me sentisse segura, tanto no espaço escolar, quanto no meu movimento em direção à novas aprendizagens.

E não somente minha primeira professora (minha mãe) e a professora Silvia, como tantas outras professoras e professores poderiam ser citados aqui, cuja mediação pedagógica esteve pautada no acolhimento afetivo, no olhar sensível e na escuta ativa. Refiro-me à escuta ativa, no bojo deste estudo, como uma observação atenta de cada elemento incluído na relação (si mesmo, o outro, o contexto, o particular e a forma), explicitamente, a reflexividade como parte do processo (Sclavi, 2003 *apud* Moura; Giannella, 2016).

Reconheço que, minha trajetória escolar infantil, e as relações estabelecidas com meus professores e professoras, não somente me moveram para o aprender, como também para a docência. Sim, minha escolha pela docência se deu, também, através da relação educativa com meus professores e professoras que comigo palmilharam as diversas trilhas de aprendizagem. Para além de transmissores do conhecimento, grande parte desses, tornaram-se o que Ribeiro (2010) chamou de parceiros na construção dos conhecimentos.

A busca pela docência foi inevitável, e após a conclusão do magistério no Ensino Médio, iniciei o curso superior em Pedagogia e, a seguir, dei início à formação em Psicopedagogia. Decorrido, não muito tempo, me deparei com a possibilidade de desbravar a trilha desafiante e, ao mesmo tempo sedutora da docência no ensino superior, na área pedagógica e psicopedagógica. Levantando-me então da cadeira de estudante e me vendo no papel de professora, começo a enxergar a sala de aula de outra forma.

A minha primeira turma como professora universitária foi formada por alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia. De um lado, uma docente iniciando sua carreira profissional, do outro, estudantes principiando a sua carreira acadêmica em um curso de formação de professores. Nesse contexto, criou-se um cenário positivo, pois, o meu desejo

de ensinar se convergiu com o de aprender de meus estudantes e posso afirmar que este desejo se fortaleceu a partir da relação educativa.

O componente curricular era “Introdução ao Trabalho Científico”, que, para muitos estudantes, pode ser entediante e até complexo, o que pode provocar resistências por parte deles, o que a princípio, não diferiu nesta turma. Por isso, afirmo que esta experiência foi muito significativa para mim, posto que me permitiu entender a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. Preciso citar um dos momentos marcantes vividos com esta turma, que explicam o que acabei de dizer.

Gray (nome fictício criado por mim, apenas para compor este relato), sempre foi a estudante do fundo da sala. Muito quieta, se limitava a observar, sem qualquer participação ativa durante as aulas. Como professora iniciante, buscava de todas as formas promover a aprendizagem dos estudantes, desejando, ansiosa e perseverante que os meus estudantes “gostassem” da tal Metodologia do Trabalho Científico.

Certa vez, Gray me entrega a sua avaliação totalmente em branco e quebra o silêncio confessando: “Professora, eu não gosto da sua disciplina! Não vou conseguir concluí-la, portanto, estou trancando a minha matrícula na faculdade”. Não preciso dizer que aquela declaração foi impactante para mim. Mas eu não poderia perder aquela estudante. Então, tomei uma decisão que pareceu a princípio precipitada, mas depois tive a certeza de ter feito a melhor escolha. Entreguei novamente a folha da prova totalmente em branco e disse: “Você consegue, sim! Eu vou te ajudar. Não vou desistir de você. Se todos os seus colegas que, inicialmente, apresentaram resistências e dificuldades com a disciplina conseguiram, você também conseguirá. Vamos juntas encontrar uma forma para isso, ok?”

Naquele dia eu perdi o meu horário de almoço, mas não perdi a minha estudante. Ela concluiu a prova e na aula seguinte, Gray, antes calada e quieta, estampava um sorriso no rosto e parecia mais atenta e participativa nas aulas. Foi apenas um semestre juntos naquela turma, mas durante todo o curso, pude encontrar Gray pelos corredores da faculdade, ora sorrindo, ora apressada ou expressando preocupação, afinal, a vida acadêmica é desafiante, mas Gray ainda estava lá, perseverante, seguindo com o seu curso. E em sua formatura pude bater palmas, não somente para ela, mas a todos os estudantes concluintes. Esta disciplina ministrada por mim, no primeiro semestre desta turma, foi oferecida no primeiro horário da manhã. E qual não foi a minha satisfação ao ouvir a apreciação unânime, durante a avaliação da disciplina no final do

semestre, o que os motivava a acordar bem cedo para chegar pontualmente na aula de um assunto considerado entediante e complicado, era o fato da ministrante da disciplina ser eu.

Como docente, lembrei-me das professoras que me acompanharam durante a minha trajetória escolar e, consciente ou inconscientemente, enxerguei o reflexo delas em mim. Ao final de cada turma, recebo o feedback deles, apresentando uma linda e talvez aparente contradição: sou representada pelos estudantes como uma professora que ensina com leveza e profundidade. Gostaria de citar aqui, na íntegra, a fala de alguns dos meus estudantes: “Professora, você transmite muito conhecimento, calma e paciência! Você é fantástica!”; “Muito obrigada pela atenção, paciência, carinho e apoio prof.!”; “Sempre ali disposta a tirar nossas dúvidas! Você é maravilhosa!”; “A senhora sempre foi e sempre será minha maior incentivadora, só tenho a agradecer por tudo!”.

E o que dizer da minha experiência como Psicopedagoga? Através da escuta e olhar psicopedagógicos, diversas vezes, a investigação clínica de uma determinada dificuldade de aprendizagem apontava como prognóstico, prejuízos na relação entre professores e estudantes, interferindo diretamente na motivação da aprendizagem. A frequência com a qual esse fenômeno era observado e constatado na clínica psicopedagógica me chamou a atenção e me incentivou a buscar mais conhecimento a respeito.

Assim, a minha trajetória acadêmica e profissional me moveu a investigar a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem no ensino superior. Logo, avancei novos passos rumo ao mestrado acadêmico, me aproximando do Programa de Mestrado em Educação da UEFS, através da disciplina Docência Universitária, como aluna especial. Cada leitura e discussão em sala, não apenas validaram a minha escolha pela docência universitária, como ampliaram o meu conhecimento acerca da Pedagogia Universitária e, inclusive, contribuíram para a definição da escolha do meu objeto de pesquisa.

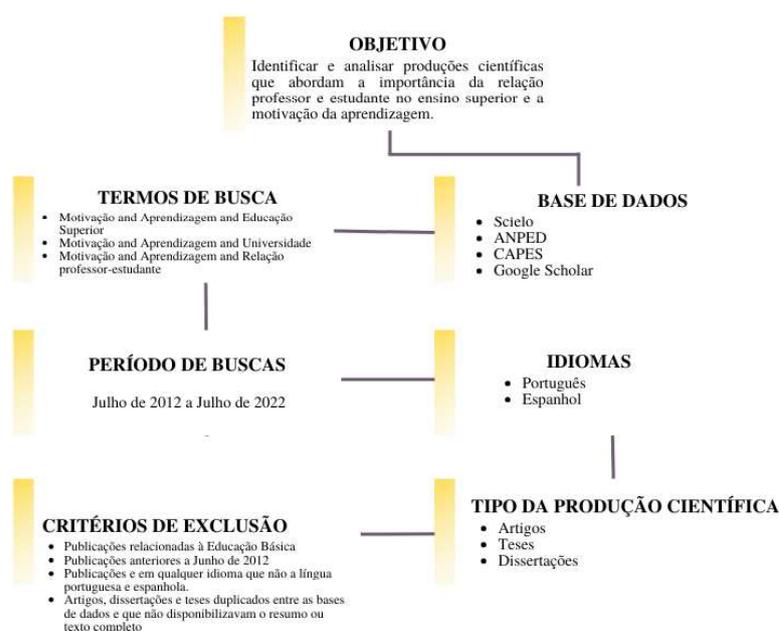
No intento de contribuir na construção e afinamento do objeto de estudo desta pesquisa e definir a questão e objetivos de análise, reconhecemos ser importante verificar se o tema “Motivação da aprendizagem na relação professor e estudante” vem sendo investigado e, em resposta afirmativa, nas produções científicas nos últimos dez anos. Os achados desta revisão sistemática de literatura serão mostrados a seguir.

1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Os autores Costa e Zoltowski *apud* Koller, Couto e Hohendorff (2014) explicam que a revisão sistemática é um método que permite ao pesquisador, maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. Fernández-Ríos e Buela-Casal (2009) *apud* Koller, Couto e Hohendorff (2014) colaboram, afirmando que a revisão sistemática consiste em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo acerca do material analisado, permitindo ao pesquisador identificar, além de revisões de qualidade, revisões desatualizadas ou revisões com problemas metodológicos intrínsecos, que posteriormente, justificarão a realização de um novo estudo sobre o tema, buscando responder as lacunas das revisões anteriores.

Tomando como base as concepções e orientações metodológicas dos autores mencionados anteriormente, realizamos, durante os meses de junho de 2012 a julho de 2022, uma revisão sistemática de literatura sobre a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem no ensino superior. A figura 1 mostra os procedimentos e critérios que adotamos para o levantamento de produções científicas sobre o tema.

Figura 1 – Procedimentos adotados para a revisão sistemática de literatura



Fonte: Elaboração própria

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão mostrados na figura 1, iniciamos a primeira etapa de seleção, mediante a leitura do título, resumo e palavras-chave dos estudos encontrados. Como resultado desta primeira etapa, foram selecionados quarenta e oito estudos, excluindo os trabalhos duplicados entre as bases de dados, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos selecionados durante a primeira etapa de seleção

Base de dados	Publicações selecionadas
SCIELO	12
BDTD - CAPES	16
Google Scholar	18
ANPed	2
TOTAL	48

Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que, para esta pesquisa, foram considerados os artigos livres, disponíveis nas bases de dados mencionadas acima. Além disso, não foram considerados trabalhos incompletos e sem a comprovação da autenticidade da pesquisa. É importante ressaltar ainda, que o recorte temporal de dez anos foi estabelecido por saturação teórica.

Na base de dados do SCIELO foram encontrados 127 trabalhos, utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* “educação superior”, 234 trabalhos, os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* universidade” e 20 trabalhos, utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* “relação professor estudante”. Dos 381 trabalhos encontrados na base de dados SCIELO, 12 foram selecionados nesta primeira etapa.

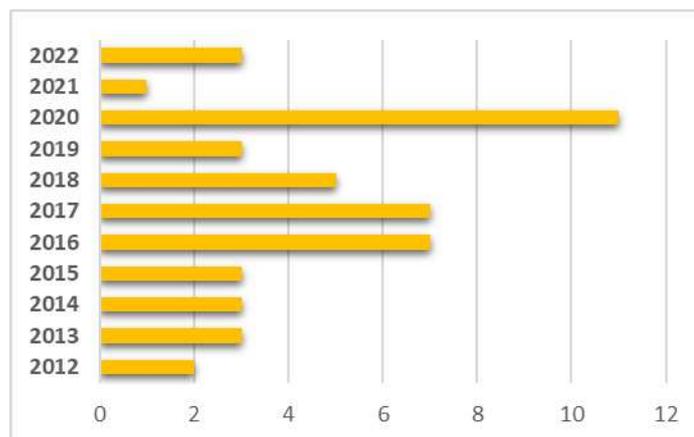
Na base de dados BDTD – CAPES foram encontrados 673 trabalhos utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* educação superior”, 5.331 trabalhos, utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* universidade” e 14 trabalhos utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* relação professor estudante”. Num total de 6.018 trabalhos encontrados na base de dados da CAPES foram selecionados, neste primeiro momento, 16 trabalhos.

Na base de dados do *Google Scholar* foram encontrados 16.200 trabalhos, utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* “educação superior”, 33.000 trabalhos, utilizando os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* universidade” e 878 trabalhos, os descritores “motivação *and* aprendizagem *and* “relação professor estudante”. Num total de 49.697 trabalhos encontrados na base de dados do *Google Scholar* foram selecionados, nesta primeira análise, 18 trabalhos.

No portal da ANPed, foi realizada uma busca na biblioteca e nos anais nacionais e regionais. Foram selecionados, para esta busca, os grupos de trabalho: Psicologia da Educação (GT 20), Formação de professores (GT 08) e didática (GT 04). Foi encontrado 1 trabalho nos anais regionais relacionado ao descritor “motivação *and* aprendizagem *and* relação professor estudante” no GT 04 e 1 trabalho também nos anais regionais relacionado aos descritores “motivação *and* aprendizagem *and* educação superior e “motivação *and* aprendizagem *and* universidade”. Num total de 2 trabalhos encontrados, 2 foram selecionados.

No que concerne ao ano de publicação dos trabalhos selecionados, 2 foram publicados no ano de 2012, 3 no ano de 2013, 3 publicados no ano de 2014, 3 no ano de 2015, 7 publicados no ano de 2016, 7 no ano de 2017, 5 publicados no ano de 2018, 3 no ano de 2019, 11 publicados no ano de 2020, 1 publicados no ano de 2021 e 3 publicado no ano de 2022, conforme a figura abaixo.

Figura 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados por ano



Fonte: Elaboração própria

Em conformidade com o exposto na figura 2, é possível identificar um aumento significativo de produções acerca da temática em questão, no ano de 2020. O aumento do interesse das pesquisas nessa área, no ano de 2020, talvez se justifique pelas mudanças no cenário educacional, potencializadas pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Decerto, a pandemia tenha deixado como legado a fragilização da relação professor e estudante, influenciando nos níveis de motivação da aprendizagem. Podemos levantar esta hipótese a partir desses dados, contudo, a mesma não contempla o nosso objeto de pesquisa, mas, seria interessante investir, posteriormente, em estudos a respeito.

Vale salientar que, os locais de origem em que foram realizados os estudos selecionados nesta primeira etapa da pesquisa. Tais estudos estão assim distribuídos: Portugal 1, Peru 1, México 1; Colômbia, 1 e Brasil, 44, Região Nordeste, 15 estudos, Região Sul, 10 estudos, Região Sudeste, 16 estudos, Região Centro-oeste, 3 estudos e Região Norte, nenhum estudo, conforme mostrado na figura 3.

Figura 3 – Quantitativo de trabalhos selecionados por região do Brasil

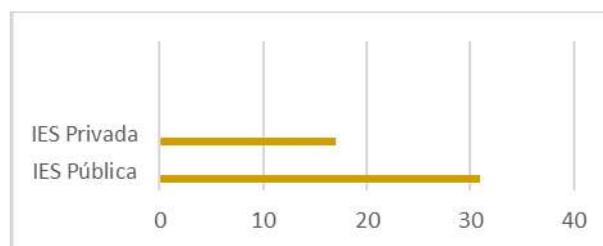


Fonte: Elaboração própria

Os dados demonstram que, no Brasil, os estudos selecionados apresentam maior representatividade nas regiões Sudeste e Nordeste. Porventura, a explicação seja pelo número de ingressos e egressos no ensino superior nessas regiões. Tal hipótese pode ser levantada a partir desses dados, contudo, não contempla o nosso objeto de pesquisa, entretanto, seria interessante pesquisá-la, posteriormente.

No que diz respeito às instituições onde foram produzidas as pesquisas, foi possível identificar que a maior parte delas são instituições da rede pública, conforme mostrado na figura 4.

Figura 4 – Quantitativo de trabalhos selecionados por IES



Fonte: Elaboração própria

Na sequência, iniciamos a segunda etapa de seleção, que contou com a leitura completa dos quarenta e oito trabalhos selecionados. Estes, discutem a motivação da aprendizagem no ensino superior nas mais variadas perspectivas. Surgem, nesse contexto, estudos que destacam o sujeito que aprende e suas ações sobre o objeto de conhecimento, com vistas a avaliar a correlação entre a utilização de estratégias de aprendizagem e a motivação da aprendizagem (Xavier Castro; Miranda; Leal, 2016, Díaz, 2013).

Foram encontrados trabalhos, como os de Silva *et al.* (2014), Dalbosco, Ferraz e Santos (2018), Lopes *et al.* (2015), Durso *et al.* (2016), Filho, Peixoto e Moura (2021), que se ocupam identificar os níveis motivacionais dos estudantes, por meio de aplicação de escalas que avaliam a dimensão motivacional, e os estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), Carmo (2014), Bernardino *et al.* (2018), Batilani, Belem e Both (2018), Terrazas-Bañales (2018) e Melo e Leme (2016), que buscam caracterizar o perfil motivacional dos estudantes, bem como os estudos de Carmo (2014), Lima e Leal (2012), Cardoso Junior, Sousa e Pereira Junior (2019), Araújo, Silva e Franco (2014), Martelo *et al.* (2020), Araújo e Mota (2020), Suecker (2016) e Hernández *et al.* (2020), que visam identificar os fatores que influenciam na motivação da aprendizagem no ensino superior.

Outros estudos, como os Oliveira (2017), Fernandes, Mollo e Barbosa (2020), Gibaut e Bruni (2020), Herpich *et al.* (2020), Coutinho *et al.* (2019) e Bücken (2015) preocupam-se com questões didático-metodológicas, práticas pedagógicas e a competência docente, e a relação

destas, com a motivação da aprendizagem. Ainda no âmago das perquirições teóricas que relacionam a motivação da aprendizagem com questões didático-metodológicas, foram encontradas pesquisas que enfatizam a escolha de metodologias ativas (Menegazzi, 2019, Urias; Azeredo, 2017) e recursos tecnológicos (Beluce; Oliveira, 2015, Costa; Alvelos; Teixeira, 2013), investigando a relação delas com a motivação e o engajamento acadêmico.

No contexto da educação a distância, foram encontrados os estudos de Abreu e Vieira (2016), que analisam a relação professor-tutor e estudante, no processo de ensino e aprendizagem e os estudos de Durso, Nascimento e Cunha (2016), Bacan, Martins e Santos (2020), que investigam fatores motivacionais e a aprendizagem em ambientes virtuais. Além desses estudos, outros sinalizam aspectos motivacionais relacionados à permanência no ensino superior (Santos *et al.*, 2017) e a Relação entre a motivação e o envolvimento e desempenho acadêmicos (Porto; Gonçalves, 2017, Borges; Miranda; Freitas, 2017, Bzuneck; Boruchovitch, 2016, Queiroz; Rodrigues; Coutinho, 2018, Viana; Viana, 2012).

Por conseguinte, foram identificados trabalhos, como os de Camargo, Camargo e Souza (2019), que investigam a relação entre o professor motivador e a motivação da aprendizagem dos estudantes, assim como trabalhos que estudam a relação entre professor, estudante e o desenvolvimento acadêmico (Pereira; Nogueira; Cabette, 2017, Mota, 2017, Silva; Ribeiro, 2020, Ribeiro, 2020a, Ribeiro, 2020b, Peixoto; Trindade, 2020, Luz; Ribeiro; Ramos, 2022, Ribeiro; Ribeiro; Mota, 2022, Ribeiro; Oliveira, 2022).

Esta segunda etapa de seleção, que contou com a leitura integral dos quarenta e oito estudos selecionados na primeira etapa, foi importante para identificar dentre eles, as produções que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, a saber, a importância da relação professor e estudante no ensino superior para a motivação da aprendizagem. Dessa maneira, dos 48 trabalhos selecionados na primeira etapa, trinta e nove foram removidos e nove trabalhos foram selecionados, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Estudos selecionados a partir das variáveis autores, título, ano de publicação, tipo da produção e palavras-chave

AUTORES	TÍTULO	ANO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE
PEREIRA; Alan Antunes; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; CABETTE, Regina Elaine Santos MOTA, Clebson dos Santos	Motivação em universitários: Análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011	2017	Artigo	Motivação. Aprendizagem. Metanálise.
	A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de educação física da UEFS no processo de formação acadêmica	2017	Dissertação	Afetividade. Relação professor-estudante. Ensino Superior.
SILVA, Alessandra Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes	Relação professor estudante no ensino superior: uma revisão de literatura	2020	Artigo	Relação professor- estudante. Pedagogia universitária. Adaptação do estudante.
RIBEIRO, Marinalva Lopes	A relação professor estudante na educação superior	2020a	Artigo	Relações interpessoais. Educação superior. Afetividade.
RIBEIRO, Marinalva Lopes	Relação professor- estudantes no curso de letras vernáculas de uma universidade pública	2020b	Artigo	Relação aluno docente. Educação Superior. Afetividade. Educação para o diálogo.
PEIXOTO, Vanessa da Silva; TRINDADE, Rosaria da Paixão	Relação entre motivação e aprendizagem: o que pensam os alunos do curso de Engenharia de Computação da UEFS	2020	Artigo	Motivação. Estratégias de aprendizagem. Relação professor e Estudante.
LUZ, Líbia Araújo da; RIBEIRO, Marinalva Lopes; RAMOS, Evódio Mauricio Oliveira	Relação professor estudante e as implicações na formação do estudante de Medicina	2022	Artigo	Relação professor-aluno. Aprendizagem Profissional. Afetividade. Ensino de Medicina.
RIBEIRO, Marinalva Lopes; RIBEIRO, Yuri Hamayano Lopes; MOTA, Clebson Dos Santos	Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação	2022	Artigo	Afeição. Comunicação interpessoal. Emoções. Saberes docentes. Relações interpessoais.

Continua na próxima página

RIBEIRO, Marinalva Lopes;
OLIVEIRA, Delma Ferreira
de

A relação afetiva na prática educativa: representações de docentes universitários	2022	Artigo	Prática educativa. Relação professor estudante. Afetividade. Pedagogia universitária.
---	------	--------	---

Fonte: Elaboração própria

Observamos que, os nove estudos selecionados e apresentados no Quadro 2, apresentam um delineamento teórico-empírico qualitativo. Isso é importante, porque a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2013, p. 20), trabalha com o universo de significados; motivos; aspirações; crenças; valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ademais, a pesquisa qualitativa não descarta as relações e a dinâmica entre pesquisadores e os sujeitos do estudo, isto é, considera a importância da subjetividade e da interpretação durante o processo.

Outro dado a favor, diz respeito à escolha do dispositivo para produção dos dados da pesquisa. Das nove pesquisas selecionadas, seis adotaram a entrevista. A preferência por este dispositivo em pesquisas que tocam a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante é relevante, pois, segundo Minayo (2013), a entrevista se caracteriza como uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, e, num outro nível, é utilizada como instrumento de coleta de informações sobre um determinado tema científico, permitindo ao pesquisador obter dados objetivos e subjetivos.

Esta análise contribuiu para o estudo que pretendemos realizar, porque verificamos que todas as pesquisas estão seguindo uma metodologia qualitativa e, em sua maioria, adotaram a entrevista como instrumento para a coleta de dados, se aproximando dos pressupostos metodológicos que pretendemos seguir, embora possamos ampliar os dispositivos para a produção dos dados, o que podemos decidir, após traçarmos os objetivos da pesquisa que empreendemos.

Analisando como o tema “Motivação da aprendizagem e a relação professor e estudante no ensino superior” foi abordado nas pesquisas selecionadas, encontramos que, em sua pesquisa, Peixoto e Trindade (2020) buscaram identificar a compreensão dos estudantes acerca dos elementos que favorecem e atrapalham a motivação da aprendizagem, avaliando as possíveis relações destes com a utilização de estratégias de aprendizagem.

Após entrevista com seis estudantes do curso de Engenharia da Computação de uma instituição de ensino superior da rede pública, a interação positiva com os professores e reconhecimento destes sobre o esforço dos estudantes, apareceram nos achados da pesquisa como alguns dos principais elementos motivadores do processo de aprendizagem. Por outro lado, ficou evidente no resultado da pesquisa, que uma relação ruim ou distante com os professores, constitui um dos elementos desmotivadores à aprendizagem.

Em sua pesquisa Luz, Ribeiro e Ramos (2022) entrevistaram oito estudantes do curso de Medicina, objetivando compreender as representações que os estudantes produzem acerca da afetividade na relação professor e estudante e as implicações na aprendizagem profissional no curso de Medicina em uma instituição de ensino superior da rede pública.

Nos resultados desta pesquisa, identificamos a motivação da aprendizagem associada ao engajamento no processo de construção de conhecimento, como uma das possibilidades favorecidas pela relação entre professor e estudante permeadas de acolhimento e respeito. Pesquisas sobre motivação e aprendizagem associam o conceito de engajamento, satisfação e interesse à motivação autônoma, incluindo atenção, esforço, persistência na tarefa, permanência e nível de desempenho (Reeve, 2004 *apud* Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Os auferidos da pesquisa de Luz, Ribeiro e Ramos (2022) mostram que os estudantes se sentem predispostos a aprender frente a ações estimulantes durante as aulas. Segundo Luz, Ribeiro e Ramos (2022, p. 22), “nesse movimento, as ações de aproximação, cujo viés afetivo se coloca como ferramenta, possibilitam a significação da aprendizagem”. A demonstração de respeito, atenção, permissão da fala, escuta, acolhimento e comprometimento pelo docente para com o discente, são aspectos imbricados na dimensão afetiva.

Com o estudo, Luz, Ribeiro e Ramos (2022) concluíram que a relação professor e estudante caracterizada pela proximidade e afetividade impacta diretamente na qualidade da aprendizagem profissional dos estudantes. Os autores salientam que: “as relações afetivas são fundamentais para a consolidação de uma relação pedagógica produtiva e eficaz, assim como para a atuação profissional desses estudantes e referência à relação médico e paciente” (p. 01), e consideram o estabelecimento da afetividade na relação professor e estudante de “extrema valia para a formulação de aprendizagens significativas, tendo em vista que ambientes agradáveis e favoráveis estimulam, inspiram e motivam o estudante ao aprendizado” (Luz; Ribeiro; Ramos, 2022, p. 11).

A mesma tendência é percebida nos estudos de Mota (2017), quando apresenta como principal conclusão a centralidade da afetividade na aprendizagem, sinalizando que o professor afetivo apresenta características pessoais diferenciadas, cujas qualidades e atitudes contribuem para a aprendizagem e formação acadêmica.

Ao entrevistar quatro professores e sete estudantes do curso de Educação Física de uma instituição de Ensino Superior da rede pública, utilizando questões- estímulo, Mota (2017) buscou compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física no processo de formação acadêmica e salientou que a dimensão afetiva não pode ser negligenciada na relação educativa, visto que, apenas os conhecimentos teóricos não dão conta da demanda da sala de aula.

Dentre os principais achados da pesquisa, Mota (2017) constatou que a relação afetiva considerada positiva é caracterizada pelo acolhimento, escuta e diálogo. Dentre as posturas coerentes na prática docente, foram apontadas a generosidade; disposição para acolher e acompanhar as dificuldades dos estudantes, com vistas à sua superação; paciência; humildade; *feedback* do processo de aprendizagem; apoio; compreensão; condutas humanas e amigáveis; incentivo à aprendizagem; respeito e comunicação.

Uma relação educativa pautada em tais características foi apontada nas descobertas da pesquisa de Mota (2017), como facilitadoras e incentivadoras da aprendizagem dos estudantes. Mota (2017) concluiu que, o professor deve motivar os estudantes através de resultados satisfatórios para a vida profissional e acadêmica e chama a atenção para o professor afetivo, enfatizando sua contribuição para a autoestima estudantil e sua motivação frente aos conteúdos e as disciplinas, e no processo de formação acadêmica.

Ribeiro (2020b), por sua vez, utilizou entrevista semiestruturada com dois acadêmicos do sexto e oitavo semestre do curso de Letras Vernáculas, em uma Instituição de Ensino Superior da rede pública. O objetivo foi conhecer as relações instituídas entre professores e estudantes do referido curso. Ribeiro (2020b) identificou que os estudantes mostram insatisfação diante de uma relação de distanciamento e de formalismo do docente e diante da incongruência entre o que ele diz e suas atitudes, bem como a pressão psicológica projetada durante as avaliações.

A desmotivação da aprendizagem parece surgir nesse contexto, resultando em *stress* e desistência dos estudantes em consequência das cobranças dos docentes, quantidade de

trabalhos e provas e do conflito entre as atividades das disciplinas. Além disso, uma relação educativa marcada por posturas amigáveis e democráticas podem colaborar com o aumento do interesse pelos estudos, melhorar habilidades sociais e potencializar a aprendizagem dos estudantes. Ribeiro (2020) concluiu que, os graduandos, valorizam uma relação dialógica, empática e próxima com os professores e aponta a necessidade de os professores refletirem sobre sua prática educativa tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.

Já Silva e Ribeiro (2020) discutiram a relação professor e estudante, destacando sua importância para a adaptação e o desenvolvimento acadêmico. Por meio de uma revisão de literatura, as autoras buscaram compreender como acontece a relação professor e estudante e a importância dessa no processo de adaptação e desenvolvimento do universitário.

Após pesquisas nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior, de Periódicos Eletrônicos de Psicologia e da *Scientific Electronic Library Online*, no período de 2010 a 2018, Silva e Ribeiro (2020) constataram que, um relacionamento distante entre professor e estudante pode influenciar negativamente o processo de ensino e aprendizagem. A motivação da aprendizagem emerge nesta pesquisa como resultado de uma relação professor e estudante construída com base no diálogo, troca de experiências e afetividade.

Ribeiro (2020a) buscou identificar artigos científicos e teses que tocavam na relação professor e estudante na educação superior, publicados entre os anos de 2008 e 2018, nos sites *Scielo e Google Scholar*. Os achados mais fundantes revelaram que, por um lado, relações hierarquizadas, distantes e autoritárias entre professores e estudantes podem comprometer a aprendizagem, desmotivando os acadêmicos e influenciando para sua desistência dos estudos. Por outro lado, relações de proximidade, favorecem o investimento dos estudantes para a aprendizagem, facilitando o envolvimento com os estudos. Ribeiro (2020a) enfatiza, ainda, que os conhecimentos da dimensão afetiva são fundamentais para a formação profissional dos estudantes.

Em seu estudo documental metanálise, Pereira, Nogueira e Cabette (2017) buscaram pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações publicadas entre os anos de 2000 e 2011, que tratavam sobre motivação em universitários, destacando o que contribui ou dificulta a motivação dos estudantes. Foi curioso perceber que, semelhante aos resultados

encontrados em nossa pesquisa, os autores descobriram um quantitativo também diminuto de produções sobre a motivação em universitários.

Outro resultado similar à nossa pesquisa foi que, os estudos encontrados na pesquisa de Pereira, Nogueira e Cabette (2017), em sua maioria, são oriundos de instituições de ensino superior da rede pública e com delineamento teórico-empírico quantitativo. Os autores descobriram, também, que o processo motivacional em universitários envolve variáveis presentes, tanto no contexto da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, como no contexto socioeconômico em que o graduando está inserido. A relação entre professor e estudante ganhou destaque nos achados da pesquisa, como uma das variáveis que podem contribuir com o processo motivacional do universitário.

Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022) buscaram compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física de uma universidade pública baiana, no processo de formação acadêmica. Mediante entrevistas semiestruturadas, do tipo questões-estímulo, sete estudantes do referido curso participaram desta pesquisa. A análise dos dados foi realizada mediante a técnica Análise de Conteúdo, de Bardin.

Os principais resultados indicaram que, para os estudantes, o conceito de afetividade dialoga com o modelo “Competência afetiva na relação educativa”, de Ribeiro (2010) e possibilita, em sala de aula, um clima propício de aproximação, compreensão, confiança e respeito mútuo, favorecendo a construção de conhecimentos pelos estudantes que se encontram em formação. A afetividade se manifestou nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, indicando sentimentos, como respeito, entendimento, vínculo, carinho, indicando atitudes como a disposição interna para a proximidade e compreensão, e como ação como o cuidar, corrigir a (conduta), cumprimentar o outro, saber o nome, dar limites, mediar.

Os autores identificaram ainda que a afetividade se mostra como um estado de humanização. Os estudantes mencionaram que, quando a relação professor e estudante se caracteriza pelo “distanciamento, poder hierárquico e atitudes de soberba, podem ocorrer resultados contraproducentes para a vida acadêmica e pessoal dos graduandos, que se sentem desamparados e desmotivados” (Ribeiro; Ribeiro; Mota, 2022, p. 1276), o que por sua vez, pode comprometer o interesse pelos componentes curriculares e rejeição ao professor. As consequências disso, segundo Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022), são desistências e atrasos no processo de formação inicial.

Por fim, Ribeiro e Oliveira (2022), discutiram em sua pesquisa, a relação afetiva instituída na prática educativa de docentes universitários do colegiado de licenciatura em matemática, de uma universidade pública da Bahia, mediante suas representações. Para tanto, utilizaram como dispositivo para produção de dados, a entrevista semiestruturada com três docentes do colegiado de matemática. Assim como Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022), as pesquisadoras adotaram, para a análise dos dados, a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Nesta pesquisa, os docentes entrevistados mostraram em suas representações, uma relação com os estudantes marcada pela proximidade e acompanhamento, ao longo do percurso estudantil, apoiando os estudantes nas suas dificuldades.

Já Ribeiro e Oliveira (2022) evidenciaram aspectos fundamentais da afetividade na relação educativa, a saber, “proximidade, cuidado, respeito, amor; ou seja, uma relação afetiva forte e marcada pelo desejo dos docentes em potencializar essa relação com vistas à aprendizagem dos seus discentes”. A pesquisa revelou que os professores entrevistados apresentam um perfil amoroso, comprometido e responsável com sua profissão e aprendizagem dos estudantes, indicando que, suas práticas educativas, valorizam a humanização, o cuidado com o outro, o respeito e a tolerância. Interessante notar que a pesquisa de Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022), também apresenta indícios da relação entre afetividade e humanização na prática educativa.

Ribeiro e Oliveira (2022) destacaram ainda em sua pesquisa, a importância de se pensar a relação afetiva no ensino superior, considerando os atributos que os docentes precisam apresentar em sua prática educativa, como a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o conhecimento de si próprio, reforçar a iniciativa e estimular a participação interativa, fomentando a autonomia e a independência, possibilitando o espaço para o erro, contribuindo para o desenvolvimento individual e do grupo.

Esta revisão sistemática de literatura nos permitiu conhecer pesquisas que abordam a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem no ensino superior, publicadas nas bases de dados ANPED, CAPES, *Google Scholar* e *SCIELO* no período entre os meses de julho de 2012 a julho de 2022.

Verificamos um interesse crescente, embora ainda que parco, por essa temática, investigando-a do ponto de vista da educação superior. A maioria dos estudos encontrados em nossa pesquisa estão voltados à educação básica, se concentrando na motivação da

aprendizagem, contemplando, desde a identificação dos níveis motivacionais e caracterização do perfil motivacional dos estudantes, à identificação de fatores que influenciam na motivação da aprendizagem, e em sua maioria, apresentando um delineamento teórico-empírico quantitativo.

Ficou evidente ainda a carência de pesquisas que explorem a articulação entre a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem no ensino superior. Percebemos, também, a necessidade de fortalecimento de pesquisas sobre o tema na Região Nordeste do Brasil, à qual a UEFS está inserida. Os estudos que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, a saber, a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem no ensino superior, estão concentrados na Região Sudeste do Brasil. Além disso, percebemos insuficiência de estudos que investiguem esse tema à luz da Teoria das Representações Sociais.

Na sequência, apresentaremos a síntese da análise dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS a fim de investigar, nesses documentos, se o tema motivação da aprendizagem e a relação professor estudante está presente em tais componentes.

1.3 A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR ESTUDANTE NOS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEFS

Na construção da problemática desta pesquisa, seguindo as sugestões de Ribeiro (2022), poderíamos delongar vários caminhos, a saber: realizar a análise do contexto socioeconômico e cultural que se está vivendo no país e na região, hodiernamente ; analisar a legislação que trata do objeto, examinando seus avanços e retrocessos; estudar outras fontes, como textos jornalísticos, blogs, etc. , a fim de contextualizarmos o objeto de pesquisa, dando-lhe sentido e nos ajudando no desenvolvimento do problema da pesquisa a ser empreendida.

Nesse sentido, optamos por analisar o tratamento dado ao tema motivação da aprendizagem e a relação professor e estudante, mediante a análise dos componentes curriculares dos quatorze cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Vale sinalizar que os programas de disciplina analisados podem estar desatualizados, visto que os professores podem ajustá-los dada a necessidade, por vezes, de mudanças no planejamento das aulas. Foi adotado como critério de seleção dos programas de disciplina, aqueles que contemplam os fundamentos psicológicos, filosóficos, pedagógicos e

aqueles voltados à formação de professores. A análise consistiu na leitura da ementa, carga horária, conteúdo programático e referências bibliográficas básicas de tais componentes.

Para a análise das referências básicas, foi feita uma busca destas referências no Sistema Integrado de Bibliotecas da UEFS - SISBI-UEFS. Após a leitura do sumário das obras encontradas no SISBI-UEFS, foram selecionados os capítulos que julgamos abordar a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem.

Em seguida, foi procedida a leitura completa dos capítulos selecionados, buscando identificar como o supracitado tema é abordado pelos autores. Vale destacar que as considerações sobre a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem foram encontradas em alguns capítulos ou trechos de capítulos nas referências bibliográficas selecionadas.

Foi possível identificar, a partir da análise dos componentes curriculares selecionados, que os cursos de licenciatura da UEFS abordam a motivação para a aprendizagem e a relação professor e estudante, majoritariamente, nas disciplinas que contemplam os fundamentos psicológicos e pedagógicos.

Constatamos que, as disciplinas que contemplam os fundamentos psicológicos apresentam, explicitamente, em seu conteúdo programático a relação professor e estudante, a motivação e aprendizagem e a afetividade. Já as disciplinas que contemplam os fundamentos pedagógicos se centram nos elementos para a construção de uma prática educativa voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, apontando a relação professor e estudante como um dos aspectos inerentes a esse processo.

Analisando a ementa, os conteúdos programáticos e os objetivos das disciplinas descobrimos que a disciplina Psicologia da Educação, presente na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras com Francês, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia, apresenta, em seu conteúdo programático, a relação professor e estudante.

Já a disciplina Psicologia e Educação, presente na matriz do curso de licenciatura em Letras com espanhol apresenta, como conteúdos selecionados, a motivação e aprendizagem e a afetividade na escola. No curso de Licenciatura em Pedagogia, a motivação para a aprendizagem aparece no conteúdo programático da disciplina Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação.

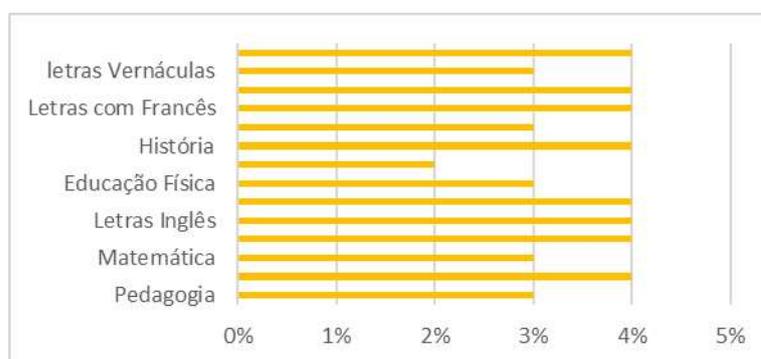
A disciplina Introdução à Educação, presente nos cursos de Licenciatura em Letras com espanhol e Letras com Francês apresenta o professor como facilitador do processo grupal na sala de aula. Por sua vez, a disciplina Didática, presente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Letras com Inglês e Química apresenta, em sua ementa, a Motivação da aprendizagem.

Já no curso de Licenciatura em Letras com Francês, esta mesma disciplina apresenta, em seu conteúdo programático, elementos para a construção de uma prática educativa voltada a uma melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem e a interação na sala de aula como necessidade de aprendizagem dos sujeitos.

E por fim, no curso de Licenciatura em Matemática, Letras Vernáculas e Música, a disciplina de Didática apresenta em um de seus objetivos, a análise dos processos de construção de conhecimento e da dinâmica da relação professor e aluno.

Analisando a matriz curricular dos cursos de licenciatura, no tocante à carga horária dedicada para o estudo da relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem, identificamos que os cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Música, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras com Francês, Licenciatura em Letras com Inglês, Licenciatura em Química, Licenciatura em história e Licenciatura em Filosofia parecem oferecer maior carga horária para as disciplinas que contemplam os supracitados temas, correspondendo a, aproximadamente, 4% da carga horária total do curso, conforme mostrado na figura 5.

Figura 5 – Carga horária aproximada atribuída para o estudo da relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem nos cursos de licenciatura da UEFS



Fonte: Elaboração própria

A análise das referências bibliográficas também nos ajudou a conhecer como o tema relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem é abordado nas disciplinas selecionadas para o nosso estudo. As referências que apresentaremos a seguir, foram as que apareceram com maior frequência entre os programas de disciplina.

Sobre o tema da motivação da aprendizagem, encontramos os estudos de Ausubel (Moreira; Masini, 2001), apontando que a motivação do estudante é a própria aprendizagem, ou seja, a motivação vai crescendo, quando o estudante conhece os objetivos do ensino, e que estes devem ser claros e relacionados com o assunto. Nesse sentido, as instituições de ensino têm o desafio diário de tornarem-se um ambiente que facilite a motivação. Logo, a maior preocupação de Ausubel é o aspecto cognitivo, pois segundo ele, quando se aprende algo, há uma satisfação inicial que estimula que o ato pedagógico continue se desenvolvendo. Encontramos também Kanfer (1974) associando a motivação para a aprendizagem com o autorreforçamento no processo de autorregulação.

Pozo (2002) também é destaque nas referências bibliográficas analisadas, abordando a motivação intrínseca e extrínseca. Solé (2009) aparece, destacando os aspectos afetivos e relacionais na aprendizagem e assim como Pozo (2002), abordando a motivação intrínseca e extrínseca. Solé relaciona a motivação com as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre estudantes e entre estudantes e professores. A autora também discute as representações construídas pelos estudantes sobre os seus professores, destacando que esta é construída através da disponibilidade do professor mostrada ao estudante, o respeito, o afeto a ele transmitidos, a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo.

Sobre a relação professor e estudante, identificamos Mizukami (1986), apresentando as características da relação professor e estudante nas abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sociocultural. Além dela, encontramos também Rogers (1973), dando ênfase ao professor que tem apreço por seus estudantes e dizendo que, tais professores, são tidos como eficientes e seus estudantes com melhor aprendizagem, mesmo em um currículo convencional.

Zabala (1998) também aparece afirmando que, para aprender, é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. Interações presididas pelo afeto, que permitam a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas.

Ainda sobre a relação professor e estudante encontramos Coll, Palacios e Marchesi (1993), explicitando que a conduta do professor será determinante para o autoconceito do estudante, pois os sentimentos que têm sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos apreendidos, que o professor mantém em relação a ele.

Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um estudante potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. Pelo contrário, uma atitude de desconfiança a respeito das capacidades do estudante ou de surpresa, diante de seu sucesso, fomenta insegurança e reduz possibilidades de ele enfrentar os problemas, criando no estudante um sentimento de incapacidade.

Ao concluir a análise dos componentes curriculares selecionados, foi possível identificar que os cursos de licenciatura da UEFS abordam o tema, majoritariamente, nas disciplinas que contemplam os fundamentos psicológicos e pedagógicos da formação de professores. Ao que tudo indica, dos quatorze cursos de licenciatura desta universidade, oito parecem estudar o supracitado tema com profundidade, levando em consideração a carga horária, conteúdo programático e referências bibliográficas, evidenciando a importância dada ao tema nestes cursos. Com isso, observamos a necessidade de aprofundamento do estudo desta temática nos cursos de formação de professores da UEFS, sobretudo, articulando a motivação da aprendizagem com a relação professor e estudante.

A análise destes componentes curriculares foi importante, na medida em que nos permitiu identificar, nesses documentos, aspectos da motivação da aprendizagem e da relação professor estudante, indicando que os professores, provavelmente, discutem essas questões com os estudantes de licenciatura, questões essas que são importantes para a formação dos estudantes.

Vale ratificar que, tanto a análise das produções científicas na revisão sistemática de literatura, quanto a dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS, não constituíram objetivos desta pesquisa, mas foram incluídos para problematizar o objeto de estudo, colaborando na sua construção e na definição dos objetivos geral e específicos.

Desse modo, ao observarmos que, a questão da motivação da aprendizagem e a relação professor e estudante estão imbricadas tanto nas produções científicas dos últimos dez anos

quanto nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS. Diante disso, decidimos verificar como esta questão se faz presente, também, na prática educativa.

Entendemos que tal verificação poderia ser feita de diversas maneiras, como a observação da prática docente ou escutando os professores. Contudo, escolhemos escutar os estudantes e conhecer as representações sobre a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante que estão sendo construídas por eles no cotidiano acadêmico.

Na sequência, apresentaremos o problema da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a relevância pessoal, epistemológica e social da pesquisa e a vinculação à linha de pesquisa do PPGE- UEFS e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária- NEPPU-UEFS.

1.4 PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

As motivações apresentadas na trilha acadêmica e profissional da pesquisadora, anteriormente detalhadas, bem como as lacunas identificadas na revisão sistemática de literatura e análise dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS, resultaram na construção do seguinte problema de pesquisa: De que maneira a relação professor e estudante influencia na motivação da aprendizagem dos graduandos do curso de Letras Vernáculas da UEFS? Para buscar respostas a esta questão, foram traçados os seguintes objetivos:

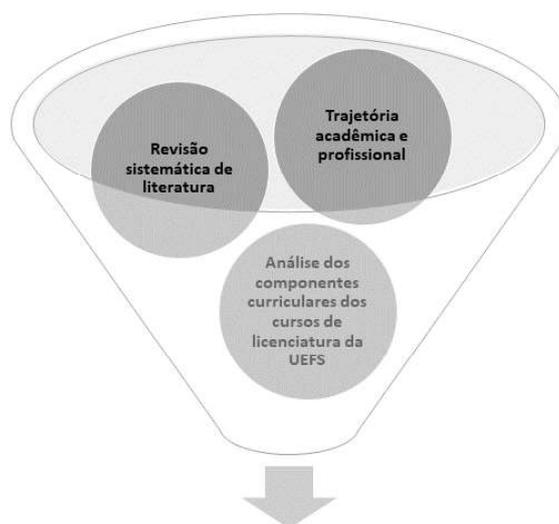
1.4.1 Objetivo geral

Conhecer e analisar as representações de estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS, acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as representações dos estudantes sobre motivação da aprendizagem;
- b) Destacar, nas representações dos estudantes, a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.

Figura 6 – Quadro de congruência dos elementos constituintes da pesquisa



TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS		REFERENCIAL TEÓRICO	
		Geral	Específicos	Categorias	Teóricos
A influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem	De que maneira a relação professor e estudante influencia na motivação da aprendizagem dos graduandos do curso de Letras Vernáculas da UEFS?	Conhecer e analisar as representações de estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as representações dos estudantes sobre a motivação da aprendizagem; Destacar nas representações dos estudantes a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivação da aprendizagem; Teoria das Representações Sociais; Relação educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintrich; Schunk (2006) Ryan; Deci, (2000) Bzuneck; Boruchovitch, (2016) Moscovici (1961) Postic (1984)
METODOLOGIA					
Abordagem		Dispositivo para produção dos dados		Método de análise	
Qualitativa		Entrevista semiestruturada com indução de metáforas		Análise de conteúdo de Bardin (1977) – versão temática	
Lócus		Participantes	Escolha dos participantes		
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS		Estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS	Seleção intencional		
Critérios de inclusão			Critérios de exclusão		
<ul style="list-style-type: none"> Estudantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS; Estudantes que já cursaram ou estejam cursando componentes curriculares que contemplam os fundamentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos e aqueles voltados para a formação de professores; Estudantes que declararem desejar participar da pesquisa por meio de termo de consentimento (TCLE). 			<ul style="list-style-type: none"> Estudantes de outros cursos que não sejam do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS; Estudantes que não cursaram componentes curriculares que contemplam os fundamentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos e aqueles voltados para a formação de professores; Estudantes que não declararem desejar participar da pesquisa por meio de termo de consentimento (TCLE). 		

Fonte: Elaboração própria

Esta pesquisa é relevante para o campo social e epistemológico, por promover a difusão do tema “motivação da aprendizagem na relação professor e estudante”, trazendo como diferenciais, o uso de metáforas e a análise desta questão, situando o contexto universitário sob o viés da Teoria das Representações Sociais. Desse modo, esta pesquisa incentiva a reflexão de estudantes e professores universitários sobre o tema, abordando os saberes do senso comum e a relação das representações com a prática, podendo colaborar para possíveis mudanças nas representações sociais acerca da relação educativa no ensino superior que, porventura, prejudicam a motivação da aprendizagem. Ademais, esta pesquisa tem o potencial de inspirar estudos posteriores nessa área.

Do ponto de vista pessoal, conhecer o que pensam os estudantes acerca da motivação da aprendizagem na relação professor e estudante oportunizou o movimento de revisar conceitos, reconstruir concepções, refletir e ressignificar a prática docente, o que, certamente, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, confirmando o que a professora Charlene, apresentada ao longo da trajetória acadêmica e profissional neste capítulo, acreditava: que a qualidade da relação educativa desempenha um papel significativo na motivação da aprendizagem e, portanto, merece a nossa atenção enquanto professores, sobretudo, os professores formadores, cuja relação educativa pode servir de modelo para a prática pedagógica dos futuros professores.

Reiteramos que esta pesquisa está vinculada aos estudos da Linha de pesquisa 2 – Currículo, formação e práticas pedagógicas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS. Esta pesquisa também está vinculada a uma pesquisa maior, intitulada “Relação professor-estudante na Universidade”, que busca compreender como se configura a relação em professores estudantes no âmbito da UEFS, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. Esta pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS mediante Parecer nº 3.413.070 e recebe financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

Assim, finalizamos o capítulo I e avançaremos para o capítulo II, no qual serão analisados os conceitos que sustentaram pesquisa, a saber, as teorias contemporâneas que abordam a motivação da aprendizagem, a Teoria das Representações Sociais e os elementos constituintes da relação educativa.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGO TEÓRICO

O capítulo dissertou acerca dos aportes teóricos que alicerçaram esta pesquisa: a Motivação da aprendizagem, a Teoria das Representações Sociais e a Relação Educativa. Tal persecução se fez pertinente, a fim de respaldar os argumentos aqui levantados.

2.1 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Antes de iniciarmos a nossa conversação teórica, no tocante à motivação da aprendizagem, é importante sinalizar que esse é um tema amplamente discutido, sobretudo, no âmbito da Educação, Psicologia e Administração, sem haver um consenso entre os pesquisadores sobre sua definição e características. Propomos inicialmente, a evolução do conceito ao longo da história, buscando, na multiplicidade de tais conceitos, aquele que melhor dialoga com o nosso objeto de estudo.

2.1.1 Evolução histórica e conceitual do construto motivação

As primeiras teorias que se ocuparam em conceituar a motivação, a concebiam como uma força ou impulso motriz do comportamento humano, cuja origem estaria nos institutos ou tendências inatas do sujeito, necessidades adquiridas ou aprendidas (Schwartz, 2019). Tal concepção, de raízes psicanalíticas, entende que o comportamento humano é impulsionado por dois instintos inconscientes (sexo e agressão), ou seja, duas pulsões, pulsão de vida e pulsão de morte.

Referências à motivação também aparecem nos primeiros estudos identificados com a análise do comportamento. A abordagem comportamentalista, com Burrhus Frederic Skinner, que foi destaque nos anos de 1950, se ocupou em estudar a motivação articulada ao “estímulo do qual se esperava uma resposta que interferisse na formação de “hábitos”, considerados desejáveis” (Schwartz, 2019, p. 20). Ou seja, considerava-se as causas ambientais do comportamento, tratando a motivação relativamente às operações de privação e saciação, estimulação aversiva e emoção, enfatizando-as como variáveis ambientais controladoras do comportamento.

Nessa perspectiva, a privação de algo que está fora do alcance do indivíduo o motiva a agir de maneira a eliminar essa privação, buscando atender às suas necessidades, satisfazendo-o, saciando-o. A ação é motivada pela privação e a necessidade da saciedade da mesma (Skinner, 1967). Logo, os conceitos de saciação e privação se complementam e definem a motivação, e o sujeito estaria motivado, quando ocorre a articulação entre estímulo e resposta (Schwartz, 2019).

Clark Hull, a partir dos estudos behavioristas, também investigou a motivação humana e propôs a teoria dos impulsos. Para Hull (1943), a motivação surgia das necessidades biológicas do organismo, como comida, água, calor, frio etc. provocada por um desequilíbrio interno, um estado de necessidade que se instala, gerando um impulso que dá origem ao comportamento direcionado à busca em satisfazer tal necessidade. As ações que se mostrassem eficazes para reduzir as necessidades ou as que promovessem uma consequência agradável, seriam reforçadas e se estabeleceriam de forma permanente pela força do hábito. As ações contrárias a isso, tenderiam a desaparecer (Schwartz, 2019).

Sendo assim, o comportamento seria resultado da interação complexa e contínua entre o organismo e o meio ambiente, e a mudança do comportamento estaria condicionada às mudanças das condições situacionais (Legazpe, 2004 apud Schwartz, 2019). Contudo, ao que parece, a perspectiva behaviorista não deu conta de explicar comportamentos tipicamente humanos, escolhas pessoais e subjetivas.

Por volta dos anos de 1960 Rogers (1961) e Maslow (1954) introduzem mudanças importantes no conceito de motivação, estudando-a na perspectiva humanista. Para eles, a motivação estaria relacionada à autorrealização, vinculada ao “desejo de crescimento pessoal e desenvolvimento das capacidades e talentos considerados herdados” (Schwartz, 2019, p. 20-21). Maslow (1954) entendia que o comportamento humano era guiado pela busca por satisfação de necessidades, que seguem uma ordem hierárquica, conforme mostrado na figura 6.

Figura 7 - A hierarquia das necessidades Maslow

Fonte: Elaboração própria com base em Maslow (1954)

As necessidades mostradas na figura acima, apontam para as necessidades mais elementares, ligadas ao instinto de sobrevivência que, segundo Maslow (1954), somente quando são satisfeitas é que o sujeito se permite buscar satisfazer outras necessidades superiores de crescimento, intelectuais, estéticas e de autorrealização. Todavia, quando são satisfeitas as necessidades superiores, “a motivação não cessaria, ao contrário, aumentaria para vivenciar um maior nível de êxito. As necessidades de crescimento não chegariam nunca a ser satisfeitas” (Schwartz, 2019, p. 21).

Não obstante, ao que parece, tal perspectiva não deu conta de explicar a motivação humana, tendo em vista as singularidades de cada sujeito, visto que um aspecto pode se mostrar como uma necessidade para uma pessoa e pode não se mostrar da mesma maneira a outra, dificultando a compreensão de uma hierarquização das necessidades.

Com o avanço do estudo das teorias cognitivas de aprendizagem nos anos 80 (Piaget, 1970a; 1970b; 1971; 1975; 1979; 1990; 1993; Ausubel, 1968; 1978), buscou-se compreender a relação estabelecida entre as atitudes conscientes, pensamentos, crenças, convicções e interpretação dos fatos e o comportamento humano, ou seja, “como os processos mentais seriam transformados em ações” (Schwartz, 2019, p. 21-22).

Em outras palavras, quando o sujeito decide fazer algo, “o faz com base em suas crenças sobre o valor da ação e pela avaliação das suas possibilidades de êxito nela” (Schwartz, 2019, p. 21-22). Compreendeu-se que a motivação do comportamento humano não estava estritamente condicionada à redução das suas necessidades biológicas, mas também na busca em atender à satisfação de necessidades consideradas de ordem superior, como curiosidade, rendimento, poder, pertencimento e autodeterminação (Legazpe, 2004 *apud* Schwartz, 2019).

Nessa perspectiva, a motivação para a aprendizagem está associada à curiosidade e expectativas do sujeito e é um processo voluntário, sendo possível ser estimulado pelo apelo à curiosidade e autonomia. Para Piaget (1983), o desenvolvimento humano contempla dois aspectos, a cognição e a motivação, sendo esta última a energia propulsora da aprendizagem. Piaget (1983) também enfatiza a importância da afetividade, considerando-a como a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação.

O sociointeracionismo, difundido nesse período, teve Vygotsky (2007, 2008, 2009) como seu maior expoente. Vygotsky investigou a dimensão social da aprendizagem, concebendo-a como resultado da interação entre os seres humanos, um agindo sobre o outro, transformando-se. Vygotsky destaca a importância da mediação na aprendizagem, bem como as experiências cognitivas, afetivas e/ou comportamentais nesse processo.

O desenvolvimento humano, nessa perspectiva, passa pelas interações sociais estabelecidas. Para Vygotsky, o comportamento humano é construído, tanto pelas condições biológicas, quanto pelas condições sociais. O conceito de motivação aparece nos estudos de Vygotsky, quando ele se propõe a investigar a correlação entre o pensamento e a linguagem. Vygotsky associa a motivação aos nossos desejos e necessidades, interesses e emoções, e explica que a motivação gera o pensamento propriamente dito.

Desse modo, “uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetiva-volitiva” (Vygotsky, 2008, p. 105). Vygotsky (2007, 2008, 2009) entende que, a compreensão do discurso de alguém passa pela compreensão do seu pensamento e a compreensão do pensamento passa pelo conhecimento das motivações que geraram tal pensamento.

Percebemos que a multiplicidade de perspectivas resultantes dessa construção histórica, originou, a partir do século XX, diferentes teorias, as comportamentalistas, enfatizando os aspectos extrínsecos e as cognitivas, enfatizando os aspectos intrínsecos, evidenciando a complexidade deste objeto de estudo e abrindo margem, inclusive, para mal-entendidos (Bzuneck, 2009). A figura 7 mostra uma síntese de algumas das teorias motivacionais criadas a partir desse período.

É interessante notar, mesmo após tantos estudos na busca da identificação e análise dos fatores que impulsionam o comportamento humano, que a motivação da aprendizagem ainda é uma questão desafiadora sobretudo para professores e estudantes no contexto da sala de aula.

É fato que atualmente ainda é comum a ocorrência de baixo desempenho acadêmico e evasão, elementos que podem estar relacionados à motivação da aprendizagem. Para Bzuneck (2009, p. 13), a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, visto que a “constatação de sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”, afetando demasiadamente o desempenho dos estudantes.

Figura 8 – Síntese das teorias motivacionais

TEORIA DAS METAS (Dweck; Elliot, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> • A motivação é o processo através dos quais os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos (LA ROSA, 2001, p. 170); • Os sujeitos agem impulsionados por objetivos imediatos ou de longo prazo.
TEORIA DA MOTIVAÇÃO PELO ÊXITO (McClelland, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação do êxito e evitação do fracasso; • A realização, o poder e a afiliação são três necessidades importantes e explicam a motivação de uma sociedade.
TEORIA DA EXPECTATIVA-VALOR (Eccles; Wigfield, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona de forma mais direta o desempenho, a persistência e as escolhas com as crenças relacionadas com as expectativas e com o valor da tarefa.
TEORIA DA AUTOEFICÁCIA (Bandura, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> • O sujeito é capaz de se organizar e executar ações para atingir metas. • Para desenvolver alguma tarefa é necessário além de conhecimentos e habilidades, expectativas de autoeficácia.
TEORIA DA AUTOVALORIZAÇÃO OU ATRIBUIÇÃO (Rosenberg, 1965)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona motivação com autoestima que depende do meio sociocultural no qual o sujeito está inserido.
TEORIAS SOCIOCOGNITIVAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO (Schunk, 1990; Schunk; Zimmerman, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizam a reciprocidade dos papéis de estabelecimento de metas, da autoavaliação e da autoeficácia.

Fonte: Elaboração própria com base em Schwartz (2019)

A seguir, dialogaremos com os estudiosos da atualidade que se ocupam em definir a motivação, investigando-a sob o ponto de vista da aprendizagem e que, por sua vez, se aproximam da nossa perspectiva de análise.

2.1.2 Motivação e aprendizagem: perspectivas contemporâneas

Pesquisadores atuais, segundo Bzuneck (2009) compreendem a motivação, ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo, chegando ao consenso quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo em qualquer atividade humana, fazendo iniciar um comportamento e assegurando a sua persistência mesmo na ocorrência de obstáculos, fracassos e outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de sua ação.

Pintrich e Schunk (2006) acrescentam que a motivação está sendo considerada como um processo dinâmico, fluido, modificável, podendo ser funcional ou não a partir dos contextos nos quais ela emerge (Pintrich; Schunk, 2006). Schwartz (2019, p. 15) explica que para além das razões pessoais, que, consciente ou inconscientemente guiam as ações dos sujeitos para o alcance de determinadas metas, é importante considerar que “curiosidade, interesse e esforço não surgem de modo isolado, podendo depender tanto do conhecimento prévio, dos esquemas de pensamento, como do contexto em que ocorrem as situações”.

Nesse sentido, consentindo que a motivação da aprendizagem é um processo multifatorial, combinando os fatores cognitivos, afetivos, emocionais e sociais, e decorrente de um sistema de interações multideterminadas (Bzuneck, 2009), continuaremos dialogando acerca dos elementos que compõem a motivação da aprendizagem, conceituando motivação intrínseca e extrínseca, convidando para o nosso diálogo os estudiosos da Teoria da Autodeterminação que discutem a polaridade/complementaridade da motivação intrínseca e extrínseca e da Teoria Social Cognitiva, abordando a autoeficácia, entrelaçando-a com a autorregulação da aprendizagem. Apresentaremos também como a motivação da aprendizagem se manifesta através dos comportamentos dos estudantes, sobretudo, no ensino superior e, por fim, enfatizaremos a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante.

2.1.3 Motivação intrínseca e extrínseca

As primeiras considerações sobre a motivação intrínseca foram discutidas por White (1959) *apud* Schwartz (2019), ao buscar compreender como os sujeitos, por vezes, executam ações em que não desejam conseguir algo externo, mas apenas o seu próprio desenvolvimento como pessoa e o desenvolvimento de suas capacidades, cuja realização é em si mesma estimulante (Schwartz, 2019). Para Schwartz (2019, p. 27) “esta teoria destacou o papel ativo do sujeito no processo motivacional, em vez de um sujeito levado a atuar por forças cegas (internas ou externas), que, às vezes, desconhece”. Nesse sentido, White (1959) *apud* Schwartz (2019) entendeu que a conduta humana é intencional e que o sujeito pode decidir sobre seus próprios comportamentos. Nos últimos anos, a motivação intrínseca tem sido entendida como:

A escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal

comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento (Guimarães, 2009a, p. 37).

Nesse processo, a orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras está associada ao prazer recorrente do próprio processo. Huertas (2009, p. 165) define motivação intrínseca como “fazer o que me interessa, o que me dá a vitória”. Estudantes e professores estarão “mais fortemente motivados se descobrem que podem alcançar algo pessoalmente interessante e útil, e seu interesse será muito fraco se eles simplesmente se sentirem obrigados a fazer isso”. Para Guimarães e Boruchovich (2004), a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana. Guimarães (2009a) comenta que a motivação intrínseca impulsiona a aprendizagem, adaptação e crescimento no desenvolvimento humano.

Guimarães (2009a) explica, ainda, que a realização de uma determinada atividade acadêmica, por motivos intrínsecos, gera maior satisfação, inclusive facilitando a aprendizagem e o desempenho. Estando intrinsecamente motivado, o estudante escolhe as atividades que lhe permitam aprimorar as suas habilidades, atento para as instruções apresentadas, vai em busca de novas informações, se empenha na organização do novo conhecimento, de acordo os seus conhecimentos prévios, além de aplicar este conhecimento produzido a outros contextos. Em resultado disso, o estudante percebe o seu progresso, e tal percepção produz um senso de eficácia em relação à sua aprendizagem, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a sua motivação para aquela atividade.

Novak e Gowin (1984) afirmam que os motivos intrínsecos, ou seja, o desejo de aprender, está vinculado a uma aprendizagem construtiva, a uma busca do sentido e do significado no que estamos nos envolvendo, e não a uma aprendizagem associativa, na qual as informações são acumuladas numa lógica inerente ao conteúdo e não à aprendizagem, sem que os aprendizes se preocupem em refletir criticamente sobre elas. Schwartz (2019) afirma que, quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais consistentes do que quando a aprendizagem é movida por motivos externos. Guimarães (2009a, p. 38) caracteriza o estudante intrinsecamente motivado, com os seguintes comportamentos:

Apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção de tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupação, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

Contudo, Guimarães (2009a) destaca que, mesmo sendo forte e resistente, a motivação intrínseca também é vulnerável às forças ambientais comumente sancionadas. Schwartz (2019, p. 27) aponta que, no contexto da sala de aula, utiliza-se com frequência premiações e punições como “instrumento motivacional”, atribuídos através de notas e conceitos, indicando uma epistemologia empirista, “pois enfatiza não o que se aprende, mas as consequências de ter “aprendido”.

Aprender aqui não supõe a atividade do aprendiz, e sim a reprodução de um conhecimento considerado acabado”. Para Schwartz (2019), na motivação extrínseca, o foco são as consequências do aprender e não própria atividade de aprender em si (Huertas, 2002). Desse modo, o estudante, extrinsecamente, realiza as atividades por motivos diferentes à própria aprendizagem, tendo em vista o recebimento de recompensas ou o evitamento de punições. O que lhe interessa são as consequências de seu comportamento e não a sua aprendizagem.

Guimarães (2009a, p. 46) define motivação extrínseca como “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades”. Guimarães (2009a) acrescenta que a identificação ou não da presença de uma motivação extrínseca consiste em verificar se o sujeito realizaria uma determinada atividade mesmo que esta não lhe proporcionasse alguma recompensa ou se não houvesse possibilidade de punição por não a realizar.

Para Schwartz (2019, p. 28), a motivação extrínseca da aprendizagem, tende a ter como consequência negativa, a dependência da manutenção de prêmios ou punições e “a retirada desles pode extinguir o comportamento “aprendido”, porém, se este comportamento for de alguma forma significado, se atender a alguma necessidade, prioridade do sujeito, permitindo ao aprendiz utilizá-lo em diferentes contextos, os resultados podem permanecer”. Guimarães

(2019a) destaca que as experiências de aprendizagem extrinsecamente motivadas levam os estudantes a evadirem ou a se sentirem aliviados ao concluírem o curso, pela liberdade da manipulação dos professores e livros que, nesse caso, experimentam. Schwartz (2019) sinaliza que, ainda que, em alguns casos e sobre determinadas condições, os reforços externos sejam eficazes, e até necessários, em geral, sua eficácia é muito limitada.

Muitos alunos costumam se preocupar excessivamente com o conseguir aprender, ou conseguir “fazer o que o professor quer”, porém centram sua atenção e, conseqüentemente, sua energia no produto que imaginam “que o professor queira”. Somam a isso, algumas vezes, sentimentos de incompetência, sensação de fracasso e/ou impossibilidade de atender ou compreender o que lhes é solicitado, o que aumenta o nível de ansiedade, diminuindo a atenção para o procedimento de aprendizagem que estão realizando, provocando outro círculo vicioso. Ao não conseguir realizar a tarefa, reforçam seus sentimentos negativos e, ao aproximar-se de outra demanda, já o fazem sentindo-se derrotados (Schwartz, 2019, p. 31).

Guimarães (2009a) aponta estudos (Ryan; Stiller, 1991, Rigby *et al.*, 1992) que questionam a dicotomia nas definições para motivação intrínseca e extrínseca. Enquanto a motivação intrínseca tem sido relacionada com autonomia e autocontrole, a motivação extrínseca tem recebido conotações de heteronomia e controle externo.

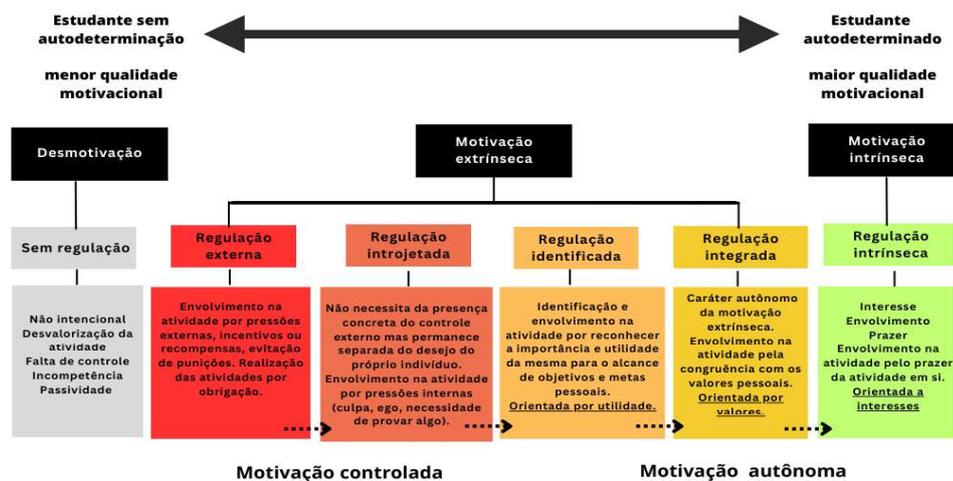
Nessa esteira de discussão, Alonso Tapia (1992) *apud* Schwartz (2019) enfatiza que os motivos que desencadeiam a aprendizagem podem ser extrínsecos ou intrínsecos, sendo comum que ocorra uma complementaridade de ambos. Para Schwartz (2019) a polaridade extrínseca/intrínseca deveria ser compreendida como complementar e não dicotômica, tendo em vista estimular o desejo para aprender. Richard M. Ryan e Edward L. Deci construíram a Teoria da Autodeterminação tendo em vista superar a polarização da motivação, seja intrínseca ou extrínseca, entendendo que ambas influenciam o comportamento humano.

2.1.4 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) Ryan e Deci (2017) defende que a motivação é um conceito multidimensional, variando em termos de qualidade e, mais especificamente, em termos de autodeterminação. Desse modo, “as pessoas podem apresentar um dos tipos motivacionais, que se estendem num *continuum* de autorregulação motivacional, ou seja, que variam na medida em que os indivíduos livremente se envolvem numa atividade” (Rufini; Bzuneck, 2019, p. 11).

Assim, como explicam Ryan e Deci (2000) e Rufini e Bzuneck (2019), com exceção do estado de desmotivação, configura-se a motivação controlada, ou seja, a motivação extrínseca por regulação externa (quando o estudante busca razões externas para se envolver em alguma atividade), por regulação introjetada, por regulação identificada ou por regulação integrada e a motivação autônoma por regulação intrínseca. Portanto, a desmotivação está associada à ausência de regulação das aprendizagens. Já a motivação regulada (extrínseca) estaria associada à utilização de estratégias superficiais e a motivação autônoma (intrínseca), de melhor qualidade que a motivação regulada, desenvolve a autonomia estudantil e contribui para a crença de autoeficácia (Rufini; Bzuneck, 2019). A figura 9 mostra a síntese do *continuum* de autodeterminação proposto pela Teoria da Autodeterminação.

Figura 9 – Continuum de autodeterminação



Fonte: Elaboração própria com base em Ryan e Deci (2000), Deci e Ryan (1985) e Bzuneck e Boruchovitch (2016).

Conforme mostrado na figura 9, a motivação intrínseca e a extrínseca formam um *continuum*, que vai desde a falta de motivação (desmotivação/ amotivação), passando por vários níveis da motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca. A diferença das modalidades de motivação acontece mediante o processo de internalização, introjeção e integração dos regulamentos externos.

Na motivação extrínseca por regulação externa é considerada a forma não autônoma e mais básica da motivação extrínseca. Essa forma extrínseca de autorregulação é comum durante os primeiros anos de vida de um indivíduo. Avançando no *continuum* da autorregulação,

aparece a motivação extrínseca por regulação introjetada. Aqui existe tanto um controle externo, quanto uma situação de conflito interno como a culpa, ansiedade ou necessidade de afirmação, que influenciam o comportamento dos estudantes, dificultando a realização das atividades com êxito (Ryan; Deci, 2000, Deci; Ryan, 1985, Bzuneck; Boruchovitch, 2016, Guimarães; Bzuneck, 2008).

Na sequência, a motivação extrínseca por regulação identificada é manifesta, quando o estudante se envolve nas situações de aprendizagem por reconhecer o valor social atribuído à atividade. Nesse tipo de regulação, percebemos o início da autonomia, pois o estudante escolhe realizar uma atividade, porque a considera importante e necessária para alcançar objetivos e metas pessoais (Ryan; Deci, 2000, Deci; Ryan, 1985, Bzuneck; Boruchovitch, 2016, Guimarães; Bzuneck, 2008).

Já na motivação extrínseca por regulação integrada, o estudante está muito próximo da motivação intrínseca, ou seja, com um alto grau de autonomia. Nessa condição, os processos reguladores são assimilados e integrados ao *self*. O estudante realiza uma determinada atividade, uma vez que os valores da mesma foram avaliados e apresentaram congruências com os seus próprios valores e necessidades (Ryan; Deci, 2000, Deci; Ryan, 1985, Bzuneck; Boruchovitch, 2016, Guimarães; Bzuneck, 2008). Para Guimarães e Bzuneck (2008) tal regulação está relacionada com metas futuras, como por exemplo, o ingresso na universidade, tendo em vista um emprego, carreira ou orientação profissional.

Os autores Guimarães e Bzuneck (2008), identificaram que, em um trabalho recente de Vansteenkiste, Lens, Deci (2006), a motivação extrínseca por regulação integrada não foi incluída no *contínuum* da autorregulação da motivação, apesar de ter sido proposta teoricamente, deixando implícita a necessidade de novos estudos que investiguem a linha tênue entre a regulação identificada e a regulação integrada.

Por fim, na motivação intrínseca, o estudante se envolve nas atividades pelo prazer, interesse e satisfação na realização da atividade em si. Segundo Vallerand, Deci e Ryan (1987), a motivação intrínseca se define, operacionalmente, em duas formas: primeiro, pela participação voluntária na atividade sem necessidade de recompensas ou punições e, segundo, pelo interesse, satisfação e prazer que obtêm desse envolvimento.

A motivação intrínseca difere qualitativamente da motivação extrínseca pois nesta última, o estudante realiza as atividades, por motivos externos que pode ser o medo de punições,

o anseio de reconhecimento e de recompensas, ou ainda por reconhecer a importância e necessidade da atividade, embora não seja do seu agrado. Contudo, mesmo que a motivação intrínseca seja a mais positiva para a aprendizagem, é possível a coexistência dela com a motivação extrínseca e muitas vezes a complementaridade entre ambas (Ryan; Deci, 2000, Deci; Ryan, 1985, Bzuneck; Boruchovitch, 2016, Guimarães; Bzuneck, 2008).

Para a Teoria da Autodeterminação, a motivação intrínseca é definida pela importância do locus interno de causalidade, pela percepção de competência – o feedback positivo do meio, e a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal. Nesse sentido, as formas mais autodeterminadas da motivação (motivação identificada, integrada e intrínseca, que compõem a motivação autônoma) serão estimuladas:

Quando o ambiente social atender às três necessidades básicas do ser humano – autonomia, competência e relacionamento. Em particular, a necessidade de competência será atendida quando professores apresentarem tarefas desafiadoras em nível que não exceda demasiadamente as competências atuais dos alunos. Somente desafios em grau moderado, isto é, difíceis, mas acessíveis, além de estimularem a aplicação de esforço com estratégias, manterão e alimentarão o senso de competência em função do êxito conquistado uma relação similar ao que ocorre com a autoeficácia (Rufini; Bzuneck, 2019, p. 14).

As três necessidades supramencionadas: autonomia, competência e pertencimento/relacionamento/estabelecimento de vínculos são consideradas pela Teoria da Autodeterminação como necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca. Logo, a satisfação das três é considerada essencial para um desenvolvimento satisfatório e à saúde psicológica (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

Situando a aprendizagem acadêmica, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer é necessário que as interações em sala de aula sejam fonte de satisfação dessas três necessidades. Desse modo, o professor ganha destaque, desempenhando um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

Colaborando nessa esteira de discussão, Deci e Ryan (2004) explicam que os estados motivacionais autorregulados pode ser obstaculizado, promovido e facilitado por pessoas significativas no ambiente, que inclui os professores no caso dos estudantes. Ainda segundo os autores, a influência destas pessoas será efetiva quando elas atenderem as três necessidades

psicológicas básicas dos indivíduos. A necessidade de relacionamento refere-se à vinculação com pessoas significativas, com objetos de cuidados e senso de pertencimento.

Já a necessidade de competência se refere, à medida que o indivíduo se sente competente nas interações com o meio. A exemplo do contexto universitário, o estudante é atendido nesta necessidade, quando é bem-sucedido nas atividades, ficando claro o importante papel do professor, ao oferecer desafios em nível adequado às capacidades dos estudantes e oferecer feedback reconhecendo os bons resultados (Deci; Ryan, 2004).

Por último, a necessidade de autonomia que é diferente de independência, consiste na realização de uma determinada atividade por escolha pessoal e pela integração de valores (Deci; Ryan, 2004). A exemplo do contexto universitário, esta necessidade é atendida quando os professores assumem uma prática pedagógica democrática, fomentando a autonomia dos estudantes.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do self e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 144).

Portanto, segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação é interligada a uma série de fatores internos e externos que condicionam e direcionam a motivação em diferentes níveis qualitativos, apresentando diferentes efeitos sobre o comportamento. No *continuum* de autorregulação da motivação, a motivação intrínseca, de melhor qualidade que a motivação regulada, desenvolve a autonomia estudantil e contribui para a crença de autoeficácia.

2.1.5 Teoria Social Cognitiva: Crenças de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

A autoeficácia é um dos pilares da Teoria Social Cognitiva, tendo Bandura como seu maior representante. A Teoria Social Cognitiva entende o indivíduo como integrante de um grupo, que influencia e é influenciado pelo mesmo (Torisu; Ferreira, 2009). Dito de outro modo, fatores pessoais e ambientais e o comportamento dos indivíduos influenciam-se de maneira recíproca, numa relação chamada de reciprocidade triádica.

Nesse sentido, as relações estabelecidas na comunidade acadêmica podem influenciar o comportamento dos indivíduos. Sendo assim, tomando a Teoria Social Cognitiva como referência, o professor pode adotar estratégias de ensino que auxiliem os estudantes na correção de suas autocrenças e hábitos negativos - fatores pessoais, na melhora de suas habilidades acadêmicas e práticas autorregulatórias - comportamento e alterar as estruturas da instituição acadêmica e da sala de aula, de maneira a promover uma aprendizagem prazerosa e de qualidade, que estimula o desenvolvimento de crenças mais robustas e favoráveis (Torisu; Ferreira, 2009).

Para Bandura (1986), tais crenças se originam em quatro fontes, que podem atuar de forma independente, ou em conjunto, que são a experiência direta, experiência vicária, persuasão social, estado físico e emocional, conforme mostrado na figura 9.

Alonso Tapia (2005, p. 121) dialoga com Bandura (1997), explicando que “a experiência do progresso facilita o interesse e o esforço para aprender. É fato comprovado que a experiência do progresso, na medida em que reflete a competência que o aluno está alcançando, favorece sua autoavaliação, fortalece suas expectativas e estimula o interesse e o esforço em aprender”. Nesse sentido, quando o estudante possui crenças de autoeficácia mais robustas poderá se dedicar por mais tempo e com mais dedicação à execução das tarefas propostas, contribuindo, dessa maneira, para potencializar o seu desempenho acadêmico e aprendizagem. Para Bandura (1997), as crenças de autoeficácia desempenham fulcral papel na regulação cognitiva da motivação.

A autorregulação, que caracteriza a aprendizagem no Ensino Superior (Gomes; Boruchovitch, 2020), está associada às formas mais autodeterminadas da motivação (motivação identificada, integrada e intrínseca, que compõem a motivação autônoma), envolve um

conjunto de dimensões cognitivas, metacognitivas, afetivo- motivacionais e comportamentais que interagem no contexto educativo influenciando diretamente o ato de aprender com a finalidade de alcançar os objetivos escolares (Schunk, 1989; Zimmerman, 2000; Veiga Simão; Frison, 2013). Boruchovitch (2004) cita Bronson (2000), quando explica que a capacidade de autorregulação consciente e voluntária é característica do ser humano, envolvendo escolha, tomada de decisão e planejamento, tornando-nos responsáveis por nossas ações (Polydoro; Azzi, 2010).

Figura 10 – Fontes das crenças de autoeficácia



Fonte: Elaboração própria com base em Bandura (1997)

Para a Teoria Social Cognitiva, a autorregulação da aprendizagem é o governar do próprio comportamento, pensamento e sentimento, direcionando-os para a obtenção de metas e guiados por padrões gerais de conduta pessoal, (Polydoro; Azzi, 2010). Desse modo, a autorregulação é um processo multifacetado, envolvendo aspectos cognitivos, que Bandura (1986; 1991 *apud* Boruchovitch; Bzuneck; Guimarães, 2010) chamou de subfunção auto-observação, subfunção julgamento e subfunção autorreação:

A auto-observação fornece informações sobre o que se está fazendo, as condições pessoais e ambientais em que o comportamento ocorre. As ações e escolhas são

avaliadas considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorrem e os padrões pessoais de referência, sendo o julgamento também relacionado ao valor atribuído à atividade. A subfunção autorreação representa a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas. Tais subfunções devem atuar de forma integrada (Azzi; Polydoro, 2010, p. 131).

Schunk e Ertmer (2000) enfatizam que a crença de autoeficácia constitui um fator contribuinte à utilização de estratégias autorreguladas de aprendizagem. Logo, estudantes autorregulados dispõem de mais recursos para tornarem-se mais confiantes no seu sucesso acadêmico, o que, conseqüentemente, aumentará a sua crença de autoeficácia, permitindo maiores experiências de sucesso (Bandura, 1997, Casanova; Azzi; Dantas, 2010, Schunk, 1995, Zimmerman, 2013). Polydoro e Pelissoni (2020) complementam que, a ativação dos processos autorregulatórios de monitoração, regulação, controle da cognição, motivação e comportamento, não está dissociada das condições sociais e ambientais, que são imprescindíveis para a aprendizagem.

Bzuneck (2009) destaca que, um estudante, não necessariamente, é desmotivado para tudo na sala de aula. Sua desmotivação pode estar vinculada a alguma ou algumas áreas, em alguns tópicos, ou apresentar problemas em relação a todas as disciplinas de um curso. Portanto, deve-se tomar cuidado em afirmar que o estudante é desmotivado.

Segundo Bzuneck (2009, p. 19), a variação na motivação da aprendizagem pode ocorrer em função de inúmeros fatores, “circunscrito e a associado a diversas condições da disciplina, ou do professor, ou da fase evolutiva do estudante, entre outras”. Seguiremos em nosso diálogo teórico, apresentando os comportamentos que evidenciam a presença da motivação de aprendizagem na sala de aula universitária, destacando a relação professor e estudante como um dos fatores contribuintes na motivação da aprendizagem, que, por sua vez, consiste no nosso objeto de estudo.

2.1.6 A motivação da aprendizagem no contexto universitário

A aprendizagem no ensino superior caracteriza-se, sobremaneira, pela complexidade dos temas estudados e dos tipos de atividades desenvolvidas, exigindo do estudante, intenso esforço e dedicação. Ademais, no contexto universitário é comum o estudante exercer atividades profissionais em paralelo à rotina de estudo. Isto significa dizer que, além das

preocupações com o cumprimento das demandas acadêmicas, os estudantes universitários, diferentemente da maioria dos estudantes do ensino básico, precisam buscar recursos financeiros para continuarem em seu curso.

Frente a essa realidade, o estudante universitário pode apresentar-se motivado ou desmotivado para a aprendizagem, condição que se manifesta através de comportamentos revelados, precipuamente, no cotidiano da sala de aula e na sua relação com o professor. Alonso Tapia (2005) nos apresenta alguns dos comportamentos que nos permitem identificar a presença de motivação nos estudantes, a saber, a frequência em sala de aula, elaboração de perguntas, a busca por esclarecimentos, rapidez com que iniciam as tarefas propostas pelos professores, o envolvimento com elas, ausência de distração e de percepção da passagem do tempo que estão se dedicando à tarefa, manifestações de alegria e satisfação com o que estão aprendendo.

Schwartz (2019, p. 15) complementa, nos dizendo que, a motivação da aprendizagem se manifesta quando existe nos estudantes “interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação”. Ames (1990), Ames e Ames (1984) e Brophy (1983) citados Bzuneck (2009) sinalizam a possibilidade de diferenças qualitativas e quantitativas na motivação. Em termos quantitativos, a motivação pode ser mais ou menos intensa. Bzuneck (2009, p. 15) comenta que: “mesmo que ocasionalmente, o estudante tenha a chama da sua motivação diminuída ou apagada, o que preocupa é a frequência ou persistência dessa condição negativa”.

Para Bzuneck (2009), a motivação diminuída é revelada na apatia do estudante frente às demandas acadêmicas e se manifesta através de comportamentos, como o não cumprimento de atividades, mesmo aquelas valendo nota, relutância em iniciar uma determinada atividade, resistência em participar das aulas com a típica resposta “não sei” e através do comportamento desordeiro ou de se esconder e dormir durante as aulas. Contudo, Bzuneck (2009) sinaliza que, não se deve pensar que a motivação deva ser a mais intensa possível, como se o desempenho acadêmico fosse linear, como um dos enfoques tradicionais da motivação humana acredita:

Quando se trata de tarefas simples, que podem envolver apenas determinados comportamentos motores, a performance será melhor com níveis mais altos de impulso ou de despertar [...]. Mas esses níveis mais altos seriam contraproducentes quando se tratar de atividades complexas. [...] Níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga. Mas o mais grave é que surge aí a emoção negativa da alta ansiedade, cujo componente de preocupação prejudica o raciocínio e a recuperação de informações armazenadas na memória, e, portanto, o desempenho acadêmico e até a própria aprendizagem (Bzuneck, 2009, p. 18).

Nesse sentido, na contextura acadêmica, a ausência ou níveis muito baixos e muito altos de motivação atrapalham o desempenho eficiente das tarefas, visto que a ausência ou níveis muito baixos impedem a execução das tarefas, ou a sua execução, com qualidade e níveis muito altos acarretam fadiga, além de desencadear emoções negativas como a alta ansiedade (Bzuneck, 2009). Já do ponto de qualitativo, existe possibilidade de padrões motivacionais mais ou menos disfuncionais para a aprendizagem, ou seja, “existem tipos de motivação menos adaptadores e menos eficazes que outros” (Bzuneck, 2009, p. 18).

Dessa maneira, estudantes motivados, por razões errôneas, se envolvem menos com a aprendizagem e, conseqüentemente, alcançam os piores resultados. A exemplo disso, são os estudantes que realizam as atividades com rapidez, apenas com o intento de entregar o mais breve possível, mesmo que tenha sido feita sem qualidade, ou aqueles estudantes que se preocupam excessivamente com notas, diploma ou certificado ou com a ameaça de serem reprovados em uma determinada disciplina ou semestre (Bzuneck, 2009).

Ainda de acordo com Bzuneck (2009) existe diferença entre o estudante que estuda, porque realmente deseja aprender e aquele que estuda apenas para receber alguma recompensa imediata. Tais exemplos, representam distorções na qualidade ou tipo de motivação, porquanto, os motivos que direcionam os estudantes, não objetivam a aprendizagem, mas, são motivos que, “em sua dinâmica, desviam a aplicação de esforço e energia de uma construção construtiva. Essas distorções fazem-se acompanhar de emoções negativas como medo do fracasso, alta ansiedade, frustração e irritação, que contribuem adicionalmente para o decréscimo na qualidade das tarefas escolares” (Bzuneck, 2009, p. 18).

Huertas (2009), dialogando com Bzuneck (2009), nos explica que a motivação da aprendizagem pode seguir três orientações distintas. A primeira delas, seria a motivação para o resultado. Nesta direção, a motivação do estudante está vinculada ao resultado, isto é, ele se preocupa em atingir metas relacionadas à obtenção de resultados benéficos. Isto significa dizer que o estudante tenderá a competir e se destacar, buscando ser mais do que os outros colegas de sua sala. No contexto universitário, a motivação assim orientada se manifesta quando o estudante busca a qualificação acadêmica pelo procedimento mais proveitoso e eficaz (Huertas, 2009):

Quando o aluno se move nesta orientação, preocupa-se também muito com a imagem que passa aos outros, para que a que tem de si não se deteriore. Ele, portanto, tenta salvaguardar sua autoestima. Então, ele só se deixa ver quando tem certeza de que se

sairá bem na frente dos outros e evita qualquer atividade formativa que possa lhe dar a menor chance de fazer papel de bobo. O resultado obtido sempre terá consequências emocionais diretas para a sua pessoa, orgulho e superioridade se obtiver sucesso acadêmico ou vergonha e defesa se acabar reprovado (Huertas, 2009, p. 168).

Logo, essa orientação da motivação enfatiza o resultado ou a exibição do estudante. Já a segunda orientação da motivação de aprendizagem é apresentada por Huertas (2009), como a orientação de evitação, que seria uma orientação de medo do fracasso. Nesse sentido, o estudante busca, mais do que um resultado positivo, evitar um resultado negativo. Segundo Huertas (2009, p. 168), o estudante:

Não busca passar, ele quer não falhar. Esta aspiração ocorre num clima de certo desespero, com elevados níveis de ansiedade e com uma utilização não estratégica dos seus recursos cognitivos, que se manifesta sobretudo numa incapacidade de procurar explicações realistas para as causas destes maus resultados. Chega-se a uma certa paralisia de pensamento, bloqueio que se expressa muito bem pela frase que ouvimos do aluno que, após colecionar reprovações, acaba lhe dizendo: não sei o que fazer, tudo que faço dá errado. Essas estratégias e expectativas ruins logicamente só levam a resultados ruins e geralmente acabam colocando o aluno em um ciclo depressivo que muitas vezes é grave.

Percebemos que, as duas primeiras orientações da motivação da aprendizagem apresentadas por Huertas (2009, p. 167), parecem se concentrar “em torno de propósitos muito específicos que produzem benefícios tangíveis ou buscam evitar prejuízos evidentes”. Já a terceira orientação da motivação, a chamada orientação de aprendizagem, como o nome sugere, tem ênfase na busca pelo desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de novos domínios e conhecimentos.

Nessa diretriz, a motivação do estudante volta-se para o interesse em aprender um determinado assunto, mostrando empenho e dedicação às atividades que o ajudam a melhorar a aquisição de tais conhecimentos (Huertas, 2009). Nesse sentido, o estudante fica compenetrado na tarefa, e tudo isso ocorre em um ambiente emocionalmente positivo, e quando se depara com resultados insatisfatórios, ele busca soluções alternativas. Logo, nesta orientação da motivação de aprendizagem, as estratégias de autorregulação tornam-se essenciais.

Huertas (2009) esclarece que, todos os estudantes, podem experimentar diferentes orientações motivacionais em um ambiente social, escolhendo uma ou outra, a depender de cada situação. Ou seja, a escolha por uma orientação motivacional não está relacionada “a um traço estável da personalidade” dos estudantes. Isto significa dizer que não existe o estudante

que quer aprender e o estudante que procura sempre se exhibir, “mas isso depende sobre como concebem e compreendem o que lhes é pedido” (Huertas, 2009, p. 169).

A exemplo disso, um estudante pode adotar uma orientação da motivação de aprendizagem em uma disciplina diferente de uma outra, em razão do conteúdo, dos seus interesses, do estilo do professor, da forma como as atividades de ensino acontecem e do sistema de avaliação proposto. Diante disso, entendemos, a partir das considerações de Huertas (2009), que a escolha por uma orientação motivacional é circunstancial e que os elementos que compõem o cotidiano da sala de aula, entre eles, a relação professor e estudante, têm peso significativo nesta escolha.

2.1.7 A motivação da aprendizagem na relação professor e estudante

Bzuneck (2009) considera a motivação da aprendizagem um processo multifatorial, decorrente de um sistema de interações multideterminadas que se relaciona a diversos fatores, sendo os acontecimentos no cotidiano da sala de aula o fator de maior relevância. Alonso Tapia (2005) explica que, aquilo que acontece em sala de aula, influencia no interesse e esforço no desempenhar das atividades acadêmicas.

Guimarães (2009b, p. 79), citando Ryan e Stiller (1991), considera a sala de aula como um espaço de socialização cultural e que além do desenvolvimento cognitivo “transmite fortes e duradouras lições afetivas”. Para levar os estudantes a querer aprender, “é necessário criar um clima encorajador, destacando as ações do professor essenciais na determinação da orientação motivacional dos estudantes” (Guimarães, 2009b, p. 79).

Alonso Tapia (2005, p. 96) destaca o papel do professor em contribuir para a “criação de ambientes de aprendizagem mais ou menos motivadores”, pela forma como abordam as disciplinas, pela organização das aulas e atividades, avaliam os estudantes e como interagem com eles.

Corroborando com Alonso Tapia (2005), Bzuneck (2009, p. 27) cita Brophy (1983; 1987), Ames (1992) e Stipek (1996), enfatizando que, a motivação para a aprendizagem, necessita ser estimulada de maneira direta, e uma das formas consiste na estruturação dos eventos que ocorrem na sala de aula, incluindo os “critérios de seleção e a forma de se dar as tarefas, de avaliar e dar o retorno e de distribuir a autoridade”. Quer dizer, a motivação do

estudante em sala de aula resulta das “estratégias de ensino ou eventos sobre os quais o professor tem amplo poder de decisão” (Bzuneck, 2009, p. 27). A seguir, destacaremos alguns elementos que perpassam a relação professor e estudante e a relação destes com a motivação da aprendizagem.

2.1.7.1 Autoridade docente x autonomia discente

Acerca da autoridade do professor e o impacto dela na motivação da aprendizagem, Guimarães (2009b) identifica nos estudos de Deci *et al.* (1981) e nos estudos de Reeve, Bolt e Yi Cai (1999) dois perfis motivacionais distintos do professor e que, de certa forma, se relacionam com a sua autoridade em sala de aula: o perfil controlador e o perfil promotor da autonomia, sendo este último aquele que possibilita a autodeterminação e percepção de competência dos estudantes, contribuindo dessa maneira, na motivação da aprendizagem. Reeve *et al.* (1999), citado por Guimarães (2009b) aponta que, os estudantes, têm a necessidade de autodeterminação, sendo nutrida pela autonomia fomentada pelo professor na tomada de decisões e na promoção de oportunidades de escolha.

Para Reeve (1999), referenciado por Guimarães (2009b, p. 86) “permitir que os estudantes participem das decisões e do planejamento das atividades em sala não somente facilita a percepção de autodeterminação como também pode incentivá-los a fixar metas pessoais de desempenho, o que contribui para sua autorregulação”. Huertas (2009) observa que, para alguns professores, isso pode ser um problema, porque tira deles a possibilidade de controlar o aprender e o ensinar, que eles acreditam ser sua principal função.

Masetto (2012), corroborando com o pensamento freiriano, explicita que a interação entre professores e estudantes, a mediação pedagógica, a parceria e corresponsabilidade pelo processo da aprendizagem entre professor e estudantes é fundamental no processo de aprendizagem. Ao contrário, uma relação educativa pautada pela arrogância e autossuficiência docente, nos lembra a relação vertical, antidialógica, sinalizada por Freire (2006), refletindo a manutenção de uma pedagogia hierarquizada e antidemocrática, centrada nos aspectos cognitivos da aprendizagem.

2.1.7.2 Estratégias de ensino

Anastasiou e Alves (2005, p. 70) relacionam o conceito de estratégia didática ao sentido de “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento e construam saberes”. Dito de outro modo, “refere-se aos meios utilizados pelos professores para articular o conhecimento, de acordo com cada atividade e os resultados esperados”.

Na perspectiva de Anastasiou e Alves (2005), as estratégias só se configuram como tais, se efetivadas com foco nos alunos, no aprender a aprender, pensando no alcance de objetivos, desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, a partir de operações mentais significativas que contribuam para o desenvolvimento do estudante.

Alonso Tapia (2005) destaca que, as estratégias de ensino adotadas pelos professores, podem ser escolhidas tendo em vista contribuir na motivação da aprendizagem, facilitando a distribuição do esforço e a autorregulação. O autor cita algumas estratégias docentes que podem ser úteis para estimular a motivação da aprendizagem, que serão mostradas na figura 10.

Bzuneck (2009) esclarece que não basta o professor conhecer e dominar diferentes estratégias de ensino. É necessário saber usá-las com flexibilidade e criatividade, para que se tenha êxito na tarefa de motivar os estudantes. Huertas (2009, p. 173) comenta que “a educação universitária, como em quase todos os níveis, assenta em discursos e interações comunicativas que se mantêm”, e a depender de como a fala do professor é articulada e estruturada ele consegue mais ou menos o envolvimento dos estudantes.

Para Huertas (2009, p. 173), “a sala de aula não deve ser um espaço para o monólogo protagonista do professor”. Portanto, para estimular o interesse pela aprendizagem o professor precisa numa perspectiva dialética, promover a participação ativa dos estudantes, valorizando o lugar de fala de cada um deles.

Figura 11 - Estratégias de ensino que contribuem na motivação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria com base em Alonso Tapia (2005)

Bzuneck (2009, p. 30) adverte que o caráter complexo da motivação e o caráter imprevisível das situações em sala de aula “tornam insuficientes quaisquer receitas prontas”. Contudo, é imperativo que o ensino universitário se desenvolva num clima emocional agradável, no qual haja espaço para a novidade, a criatividade e o engenho. Isso não significa perder o rigor ou a seriedade na formação universitária, mas permitir um clima que facilite a recepção e assimilação do conhecimento.

2.1.7.3 Afetividade

Alonso Tapia (2005), aponta um aspecto da aprendizagem que pode arruinar todos os esforços docentes na promoção da motivação para a aprendizagem:

Referimo-nos ao fato de a atividade escolar ser realizada em ambiente social, ou seja, os alunos não se relacionam apenas com as tarefas. Eles também interagem com professores e colegas a quem se dirigem e de quem recebem avaliações, pedidos, comentários, sinais de afeto ou rejeição, etc., que têm um significado para o próprio aluno para além da aprendizagem, já que este, ao interagir, não procura apenas atingir objetivos ligados à aprendizagem, mas também à valorização pessoal e à aceitação dos seus pares e professores (Alonso Tapia, 2005, p. 166).

Alonso Tapia (2005), chama a atenção para a importância do professor em dedicar tempo, não apenas na promoção de situações de aprendizagem, mas sobretudo, dedicar tempo e atenção aos estudantes, mostrando-lhes que são aceitos sem condições. Reeve et al. (1999), citado por Guimarães (2009b) explica que uma das necessidades dos estudantes é a de pertencer ou de se sentir parte do contexto da sala de aula, e esta é promovida pela interação com o professor, que deve, portanto, dispensar atenção, cuidado e aceitação aos estudantes. Para Alonso Tapia (2005), o professor que assim se comporta, ajuda a estimular o interesse pela aprendizagem:

Se há algo de que as pessoas precisam é que nos amem, que nos aceitem como somos. Precisamos sentir que somos importantes para os outros. [...] Se alguém não dedica seu tempo a nós, não existimos para ele. Mas se ele se interessa por nós, se dedica seu tempo a nós e se o vínculo afetivo estabelecido entre os dois é positivo, nos sentimos à vontade com ele. Por sua vez, esse sentimento nos predispõe favoravelmente a fazer o que ele nos propõe ou, em outras palavras, pode favorecer nosso interesse e esforço para aprender (Alonso Tapia, 2005, p. 167).

Com efeito, Gadotti (1989, p.11), aponta que, para além das técnicas e dos conteúdos a serem ensinados as expectativas dos estudantes giram em torno do afeto, ternura e do acolhimento no ambiente da sala de aula. Logo, na relação professor e estudante, a atenção prestada aos estudantes pelos professores, levando em consideração a natureza de suas necessidades e problemas, contribui na motivação para a aprendizagem (Alonso Tapia, 2005). Fernández (1991, p. 47-52) comenta que: “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Nessa esteira de discussões Freire (1997) defende a necessidade de professores amorosos e profissionalmente competentes, que não se fechem à carência afetiva dos estudantes.

Nesse ponto, resgatamos os estudos de Wallon (1975; 1998), que define afetividade como a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo meio interno ou externo, experienciando sensações agradáveis ou desagradáveis. Mahoney e Almeida (2005), bebendo da fonte de Wallon, comentam que a afetividade se constitui de três aspectos: as emoções, os sentimentos e paixões, representando momentos marcantes, e sendo produto, tanto de fatores orgânicos, quanto de fatores sociais (Mahoney; Almeida, 2005).

Codo e Gazzotti (1999), Côté (2002), Dias (2003), Espinosa (2002) e Moll (1999), citados no estudo de Ribeiro (2010), consideram a afetividade essencial na relação educativa,

por propiciar um clima favorável à aprendizagem. Ribeiro (2010, p. 02) destaca, em sua pesquisa, que “os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois, a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito”. Portanto, na perspectiva dos estudiosos aqui mencionados, a afetividade é um elemento importante na relação educativa, e quando gera afetos prazerosos contribui na motivação da aprendizagem e assim sendo, não pode ser desconsiderada.

Para Ribeiro (2020a), os universitários reconhecem o papel do professor em sua vida acadêmica e valorizam uma relação de proximidade com os professores, sem desmerecimento da autoridade e hierarquia, colaborando para o envolvimento com os estudos e conteúdos e com a universidade. Ribeiro (2020a) aponta ainda que, os estudantes, consideram a dimensão cognitiva e sobretudo afetiva para sua formação pessoal e profissional, “tendo em vista que determinadas situações marcam e permanecem na memória dos sujeitos, podendo influenciar no comportamento e na personalidade deles”.

Ribeiro (2020a, p. 04) salienta que, no Ensino superior, o professor lida com “indivíduos que trazem experiências pessoais, valores, interesses e dificuldades particulares, muito diferentes uns dos outros e sujeitos a mudanças”. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de uma relação educativa pautada na “empatia, no diálogo, na capacidade de escutar, perceber as dificuldades e inquietações, compreender, refletir sobre a aprendizagem”, o que torna a convivência mais leve, com confiança, reciprocidade e troca de experiências, “criando conexões entre o conhecimento, o professor e os estudantes” (Ribeiro, 2020a, p. 04).

2.1.7.4 Avaliação e feedback

Avaliar tem a ver com motivar, segundo Huertas (2009, p. 174), “um dos fatores que mais nos motiva quando aprendemos é a avaliação”, pois a partir dela somos orientados sobre como devemos continuar e sobre alguns benefícios e utilidades desse aprendizado. Nesse sentido, a avaliação precisa dar indícios de ganhos de competências que o estudante está alcançando de maneira que “ele veja com clareza as distâncias que está percorrendo entre o que sabia antes e o que sabe agora” (Huertas, 2009, p. 174).

Ainda de acordo Huertas (2009, p. 176), “não basta avaliar a aprendizagem, é preciso avaliar para aprender. Uma boa avaliação ensina quase mais do que muitas outras atividades de ensino”. Quando a avaliação foca no resultado e não no processo seguido, gera a competitividade em sala, onde poucos ganham muito e que são quase sempre os mesmos, enquanto os demais perdem. Nesse sentido, estimula-se a exibição ou o medo do fracasso, podendo comprometer significativamente a motivação da aprendizagem.

Reeve *et al.* (1999), citado por Guimarães (2009b), acrescenta que o estudante tem necessidade de se sentir competente, propiciada pela estruturação dos trabalhos em sala de aula e pelo feedback dos resultados de seu desempenho. Sobre este aspecto, Bzuneck (2010) comenta que o feedback que o estudante recebe afeta a sua motivação e estão ligados a duas formas básicas: o feedback positivo ou confirmatório e o *feedback* negativo ou corretivo. Para Bzuneck (2010, p. 29) “as influências sobre a motivação dependem não apenas da simples declaração de acerto ou erro [...] mas sobretudo do conteúdo das verbalizações complementares do professor em cada situação”. O autor continua explicando:

O feedback negativo ou corretivo é importante para que o estudante não incorpore os erros como se fossem verdades. Diante da constatação do erro, o estudante geralmente se sente frustrado variando em função da expectativa de êxito, bem como das comparações com os seus colegas considerados bem-sucedidos. Nesse contexto podem surgir comportamentos “que vão desde a busca por superação do fracasso até a resignação, acomodação e inércia” (Bzuneck, 2010, p. 30).

Weiner (1984, 2000) citado por Bzuneck (2010, p. 30) explica que, se este *feedback* dado pelo professor não for acompanhado das informações sobre o que teria causado o erro, ou, se este *feedback* direcionar a percepção dos estudantes através de “um certo *feedback* atribucional”, pode despertar emoções negativas de vergonha e humilhação que por sua natureza, comprometem o enfrentamento de novos desafios, ou seja, comprometem a motivação da aprendizagem. Noutros dizeres, se o professor atribuir o erro à falta de capacidade do estudante, comunicando-o com sentimento de pena dele buscando ajudá-lo, mesmo que o insinue, a previsão é que o estudante perceba seus erros como sinais de incapacidade, o que poderá ser prejudicial à sua motivação (Bzuneck, 2010).

Bzuneck (2010) continua nos explicando que se o professor atribuir o erro do estudante à sua falta de esforço, a comunicação deste *feedback* poderá ser acompanhada pela emoção de irritação que o fará criticar e até punir o estudante por isso, por exemplo, através de uma nota

baixa. Se de fato o estudante reconhecer que faltou esforço de sua parte na execução da atividade e se ele tiver por objetivo o aprender, sentir-se á culpado e buscará maior empenho e esforço na próxima atividade. Contudo, se o estudante reconhecer “ter aplicado todo o esforço necessário naquela atividade, sentir-se-á desconfortável, confuso e desanimado ao ser informado que não se esforçou o bastante. Eventualmente poderá concluir que, implicitamente, lhe deram a entender que não tem capacidade” (Bzuneck, 2010, p. 31).

Em confluência com pesquisas (Brophy, 1999; Butle; Winne, 1995; Stipek, 1996) citados por Bzuneck (2010) apontam a necessidade de considerar não penas a capacidade ou o esforço na busca das causas dos erros, mas, sobretudo, considerar duas variáveis interpessoais, os conhecimentos prévios e o uso de estratégias, “isto é, o erro e o fracasso podem ocorrer simplesmente por falta de conhecimentos prévios relevantes ou por uso inadequado de estratégias ou até por falta de estratégias” (Bzuneck, 2010, p. 31).

Logo, os erros podem ser benéficos para a qualidade da aprendizagem e os fracassos podem ser “bem-sucedidos”, dependendo de como forem oferecidos pelo professor, através do *feedback*. Ao indicar para um estudante que seu fracasso foi ocasionado por “falta de aplicação ou estratégia adequada, favorece a motivação porque ele se percebe capaz de modo que pode nutrir expectativas positivas para o futuro” (Stipek, 1996 *apud* Bzuneck, 2010, p. 32).

Emoções negativas, desamparo e desistência darão lugar nesse caso, a uma retomada confiante dos esforços, com estratégias eficazes. O que deve ficar claro é que, para não se comprometer a motivação, não basta o estudante saber que errou. É imprescindível que lhe seja também explicitado o seu erro e o que é preciso para superá-lo, o que por sua vez está inteiramente sob o seu controle e eventualmente com a ajuda dos professores ou colegas (Bzuneck, 2010, p. 32).

Já o *feedback* positivo ou confirmatório, diz respeito ao retorno confirmatório do professor, de que o estudante atingiu os objetivos de aprendizagem ou “que está a caminho com um processo adequado. A experiência do êxito, que acarreta emoções positivas de satisfação e orgulho, só é completa quando lhe for assegurado que o êxito realmente aconteceu (Bzuneck, 2010, p. 31-32). Pintrich e Schunk (2002) apontam que o *feedback* positivo se diferencia do elogio, na medida que este último é uma forma de reforço positivo, tendo a força de fazer o comportamento tornar a repetir-se.

Bzuneck (2010) nos apresenta três formas de elogio que fomentam a motivação da aprendizagem. A primeira, é o elogio, quando faz referência ao esforço ou persistência do

estudante. O estudante que recebe tal elogio do professor tende a repetir o empenho e a persistência mesmo em face de dificuldades. A segunda forma de elogio é quando o professor enfatiza as ações mentais ou estratégias que foram utilizadas pelo estudante para alcançar êxito em sua aprendizagem.

Assim sendo, o professor transmite a mensagem de que “novos resultados poderão surgir com semelhante envolvimento cognitivo” (Bzuneck, 2010, p 34). A terceira forma de elogio que contribui para a motivação da aprendizagem, tem que ver com o progresso verificado. Quando o estudante apresenta um resultado melhor em comparação com resultados anteriores e o professor enfatiza esse progresso, permite ao estudante acreditar no seu potencial de superação, abrindo o caminho para o estudante enfrentar com confiança novos desafios (Bzuneck, 2010). Se ao contrário, o elogio dado pelo professor atribuir o resultado da aprendizagem à sorte ou à facilidade da atividade, leva o estudante a pensar que o seu desempenho foi resultado da sorte ou facilidade da atividade, fatores dos quais não tem nenhum controle.

Além disso, se o elogio atribuir o resultado da aprendizagem à capacidade ou inteligência, o estudante “pode passar a fiar-se excessivamente na capacidade e descuidar do esforço, além de surgirem eventuais problemas nos relacionamentos interpessoais em classe” (Bzuneck, 2010, p. 34-35). Ambos os casos comprometem a motivação da aprendizagem. Logo, o professor precisa desenvolver sensibilidade no trato com os estudantes, captando as situações específicas e responder a cada uma delas de maneira a contribuir na motivação da aprendizagem (Bzuneck, 2010).

2.1.7.5 Comunicação

Alonso Tapia (2005) menciona acerca da comunicação que se estabelece entre professores e estudantes cujo aspecto contribuinte para a motivação da aprendizagem precisa ser considerado na relação educativa.

Os comentários, mesmo que pareçam triviais, constituem o que poderia ser considerado o “molho” da aula, pois através deles os professores apontam a importância que atribuímos a diferentes objetivos, transmitimos confiança ou desconfiança nas possibilidades dos nossos alunos. Chamamos a atenção para diferentes aspectos da realização de uma tarefa, comunicamos nossos apreços e avaliações elogiando-os e censurando-os, etc. Por isso, é importante saber que tipo de

comentários têm um efeito positivo no interesse e no esforço de aprendizagem dos alunos e quais os que têm um efeito negativo e, em ambos os casos, por quê (Alonso Tapia, 2005, p. 169).

Alonso Tapia (2005) não está se referindo aos comentários gerais do professor para toda a turma, com a finalidade de explicar a proposta das atividades que são úteis e importantes para o esclarecimento dos objetivos de aprendizagem numa determinada aula, mas sim, os comentários feitos pelo professor durante a realização de uma atividade, ao avaliar ou corrigir o comportamento ou resposta de aprendizagem de um estudante. Tapia (2005) sinaliza que o comportamento do professor diante dos problemas e dificuldades e a possibilidade de aprender dos estudantes, podem contribuir ou não para o aumento do interesse e esforço dos estudantes para a aprendizagem, melhorando as suas expectativas de sucesso e sua autoestima.

Alonso Tapia (2005) explica que, o hábito do professor de perguntar aos estudantes as razões de sua forma de agir, principalmente quando erram em suas respostas, não apenas detectam as representações incorretas que estão latentes, mas é uma possibilidade de ajudar os estudantes a entenderem que seus erros não significam, necessariamente, uma incompetência.

Para Alonso Tapia (2005), preservar a autoestima do aluno, quando ele comete erros, mostrar apoio e orientar o pensamento para o autoaperfeiçoamento e a autorregulação, por meio de mensagens e comentários positivos ajuda a estimular o interesse em aprender. Dessa maneira, o professor contribui para que a autoconfiança do estudante seja preservada, evitando experiências que prejudicam o interesse e o esforço para aprender (Alonso Tapia, 2005).

2.1.7.6 Resolução de conflitos em sala de aula

Outro aspecto mencionado por Alonso Tapia (2005), que decorre da relação professor e estudante, e que influi na motivação da aprendizagem é a postura do professor diante de comportamentos problemáticos de alguns discentes, entre eles, os atrasos sistemáticos nas aulas, as conversas paralelas fora do contexto do assunto que está sendo discutido durante a aula, impedindo os demais de fazerem seus trabalhos, e que incomodam um colega física ou verbalmente e até mesmo atacá-lo, além das críticas e atitudes que desafiam publicamente o professor.

Segundo Alonso Tapia (2005, p. 175), tais comportamentos problemáticos “são o resultado da interação entre as características pessoais do aluno, as características do contexto

de trabalho e as características do contexto social”. Tapia (2005) salienta que, a carência de competências sociais que facilitem a comunicação, os modos de resposta provocativos e agressivos, impedem que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, é impreterível que a relação entre professores e estudantes se dê de forma construtiva, com flexibilidade, cooperação, participação, interesse e respeito. Ao passo que, tais competências sociais e atitudes pró-sociais vão se desenvolvendo, a sala de aula torna-se um ambiente de aprendizagem, no qual vale a pena investir, e a motivação e o interesse em alcançá-la aumentam. Alonso Tapia (2005) destaca ainda que o tipo de ação exercida professor, frente aos conflitos na relação educativa pode contribuir para manter ou corrigir tais comportamentos. Para o autor, é necessário não apenas corrigir comportamentos problemáticos, mas evitar sua influência negativa na motivação dos estudantes para aprender.

2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De antemão, nos aproximaremos do complexo e polifacético (Sá, 1996), conceito de Representações Sociais e a origem da Teoria das Representações Sociais. Ulteriormente, apresentaremos a Teoria do Núcleo Central. Na sequência, dialogaremos acerca das funções das representações sociais e os processos geradores das representações sociais, a saber, a objetivação e a ancoragem e, por fim, destacaremos as principais abordagens da Teoria das Representações Sociais e anunciaremos a abordagem adotada nesta pesquisa.

2.2.1 Origem e conceito

O conceito e a Teoria das Representações Sociais originaram-se com os estudos de Emile Durkheim em 1898, sendo posteriormente renovados pelos estudos de Moscovici (1961, 1976, 2004, 2003, 2012). Serge Moscovici, *a priori*, buscou sustentação conceitual no pensamento durkeimiano, para elaborar suas objeções quanto ao excessivo individualismo da psicologia social.

Para Moscovici, a tradição norte-americana dominante, além de outros interesses, concentrava-se nos processos psicológicos individuais, influenciados pela presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos. Moscovici inferiu que, tal perspectiva, não logra

as relações cotidianas, em um nível mais propriamente social ou coletivo. Para ele, uma psicologia social mais substancialmente orientada, precisa considerar tanto os comportamentos individuais, quanto os fatos sociais em sua concretude e singularidade histórica, e não abstraídos como uma genérica presença de outros (Spink, 2004).

Para além da criação e consolidação de um campo específico de estudos, Moscovici se propôs a redefinir os problemas e conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno. Moscovici objetivava estabelecer uma psicossociologia do conhecimento e, para tal propósito, as representações sociais deveriam estar circunscritas a uma modalidade de conhecimento que se concentrasse na elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos na vida cotidiana.

Moscovici, dessarte, atualiza as representações coletivas, propostas nos estudos durkheimianos para as representações sociais, buscando entender como as representações se formam e quais são os papéis dessas representações, ou seja, compreendendo as representações sociais como um fenômeno na cognição humana. Enquanto Durkheim se preocupou com o coletivo, Moscovici se preocupou com o indivíduo que forma o coletivo, construindo o seu conceito de representação social através de estudos da vida cotidiana dos atores sociais, considerando o indivíduo como um agente importante nos processos psicossociais.

Nessa concepção, Moscovici nos apresenta o conceito de representação social através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, distanciando-se, outrossim, da visão sociologizante de Durkheim e psychologizante da Psicologia Social de sua época (Alves-Mazzotti, 2008).

Para Moscovici, os fenômenos, o conceito e a teoria das representações sociais só podem ser bem apreendidos no contexto de um tal processo de renovação temática, teórica e metodológica da psicologia social (Spink, 2004). Desta forma, se inicia na França um movimento que discute a Psicologia Social não individualista e cognitivista, resgatando a dimensão da cultura e do cotidiano para a psicologia social, em oposição ao paradigma de uma psicologia estática e não comprometida com os fenômenos sociais (Spink, 2004). Moscovici parte do axioma de que:

Não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao

apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (Alves-Mazzotti, 2001, p. 59).

Moscovici depreendeu que a representação não é um processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas constitui um processo ativo de reconstrução do dado em um contexto de valores, associações, regras e ações.

A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois seu papel é modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no discurso de) uma infinidade de interações sociais. Ela reproduz é certo, mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado, no contexto dos valores, das noções e das regras que se torna doravante solidário (Moscovici, 1978, p. 26).

Consoante Moscovici, toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Sendo assim, as representações sociais organizam as imagens e a linguagem, ou seja, a realidade, pois realçam e simbolizam atos e situações que se tornam comuns. Nesse sentido, as representações sociais:

Não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978, p. 51).

Doise (1985, p. 246), no intento de conceituar as representações sociais, concebe-as como “princípios geradores de tomadas de posição, ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Jodelet (1989, p. 36), por sua vez, nos discorre a representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Nesse sentido, a teoria das Representações Sociais se ocupa em investigar a produção dos saberes que se forjam no cotidiano, considerando as representações sociais como formas de conhecimento prático, que têm por finalidade a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Moscovici, 1978), e que se inserem nos estudos que contemplam o senso comum.

Por conseguinte, o estudo da teoria das representações sociais permite compreender a dinâmica social, e além de informar, explicar a natureza das relações sociais, bem como a maneira como os indivíduos se relacionam com o seu ambiente social. Pelas razões e considerações outrora apresentadas, a representação social constitui um elemento indispensável para compreender os determinantes de comportamentos e práticas sociais, tornando-se relevante para as pesquisas sociais, sobretudo as pesquisas de cunho educacional.

2.2.2 Teoria do Núcleo Central

Abric (1998), tomando como base os estudos de Moscovici sobre a natureza figurativa e simbólica da RS, compreende que a representação social se organiza em torno do núcleo central e do sistema periférico. O Núcleo central seria um conjunto de elementos simbólicos que desempenha uma função organizadora e central na interpretação da própria situação, na avaliação dos elementos representacionais em jogo e na orientação das condutas. Portanto, o núcleo central tem papel preponderante na visão de mundo formulada pelos sujeitos.

Abric (1994) considera o núcleo central como a estrutura interna das representações, tendo duas funções importantes, a primeira, de gerar significado, ou seja, é através do núcleo central que demais elementos no campo representacional adquirem significado e valor para os indivíduos. A segunda função, definida por Abric é a organizacional, pois, segundo ele, “é em torno do núcleo central que outros elementos da representação se organizam. E é este mesmo núcleo que determina as relações que estes elementos mantêm entre si” (Rateau *et al.*, 2012, p. 08).

Já o sistema periférico, complemento indispensável do núcleo central, é constituído pelos demais elementos da representação, provendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central (Abric, 1994). Por outro ângulo, os elementos periféricos têm a função de atualizar e contextualizar as determinações normativas e consensuais do núcleo central, o que por sua vez, resulta na mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada das representações sociais. Difere-se do núcleo central, por ser sensível às demandas do contexto imediato. Tal flexibilidade permite regular e adaptar o núcleo central frente às características da situação concretam à qual o grupo se encontra confrontado.

Abric (1994) explica ainda que o sistema periférico é importante para proteger a significação central da representação, tendo em vista que, inicialmente, é o sistema periférico que vai absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de se colocar em questão o núcleo central. Além disso, o sistema periférico, dada a sua flexibilidade e elasticidade, favorece a integração das variações individuais ligadas à história e experiências pessoais dos sujeitos, elaborando, dessa maneira, as representações sociais individuais organizadas em torno de um núcleo central comum (Abric, 1994). Enquanto o núcleo central é entendido como a parte abstrata da representação, o sistema periférico é considerado como sua parte concreta e operacional (Rateau, 2012, p. 08).

Dessa maneira, Abric (1994) retoma os estudos de Moscovici sobre o núcleo figurativo da representação, e a partir dele, nos apresenta o núcleo central e sistema periférico das representações. Ao passo que Moscovici nos apresenta o núcleo figurativo, referindo-se a uma estrutura imagética em que se articulam de forma concreta, ou visualizável os elementos do objeto de representação selecionados pelos indivíduos ou pelos grupos, em função de critérios normativos e culturais (Sá, 1996), Abric nos apresenta o núcleo central das representações, deixando claro que ele não possui caráter imagético, como acontece com o núcleo figurativo.

À medida que o núcleo figurativo se refere a uma compreensão de todas as formas abstratas resultante de uma reconstituição (Moscovici, 1978), o núcleo central, para Abric, corresponde à estrutura dos elementos que dão significado a representação social, ou seja, uma maneira de ordenar as informações e que é composto de um ou mais elementos cuja ausência daria um sentido diferente à representação (Sá, 1996).

2.2.3 Funções das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, por sua interface com a sociologia e a psicologia, conquistou o interesse das Ciências Sociais, sendo identificada nos estudos da Sociologia; Antropologia; História; Geografia; Economia; Cognição e Linguística. Alves-Mazzotti (2008) destaca que, o estudo das representações sociais, levando-se em conta suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, parece ser um caminho promissor à pesquisa educacional.

A função de orientar as condutas e práticas sociais, faz das RS elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. À vista disso, “para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (Moscovici, 1990 *apud* Alves-Mazzotti, 2008, p. 20).

Moscovici (2004, p. 34), salienta que, as representações possuem duas funções primordiais, primeira, de convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Ou seja, as representações:

Lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (Moscovici, 2004, p. 34).

A segunda função das representações diz respeito à sua característica prescritiva, ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”. Para Moscovici, essa força consiste em uma “estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2004, p. 34). Sendo assim, as representações são partilhadas entre as pessoas, influenciando-as.

Abric (2000) adelaça a importância das representações na dinâmica das relações e práticas sociais e acentua que, as representações respondem a quatro funções, que as sustentam. Conforme Abric (2000, p. 28), as representações têm a função do saber, ou seja, permitem compreender e explicar a realidade, possibilitando que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem”.

Outra função atribuída por Abric (2000, p. 28) às representações, concerne à identidade e proteção da especificidade dos grupos, noutros termos, as representações têm por função “situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados”.

A terceira função das representações, de acordo Abric (2000), tem que ver com a função de orientação. Para ele, as representações guiam comportamentos e práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou aceitável em um determinado contexto social. Por fim, Abric (2000, p. 28) aponta a quarta função das representações, a qual, ele chamou de função justificadora, porquanto, as representações “têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles”.

Assentindo o que foi dito até aqui, as representações sociais permitem tornar familiar o não familiar, numa dinâmica em que os objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos (Leme, 2004). Moscovici considera os universos familiares como aqueles nos quais as pessoas desejam estar, por não haver conflito, isto é, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde tudo o que é dito ou feito em conformidade às crenças e interpretações já adquiridas, sendo possível compreender previamente os objetos, pessoas e acontecimentos (Moscovici, 2004).

Já o universo não-familiar seriam as ideias ou ações, para nós, perturbadoras e causadoras de tensão. Moscovici nos explica que a tensão entre o universo familiar e o não-familiar é sempre estabelecida em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. Moscovici (2004) sinaliza que o não-familiar pode ser assimilado, modificando nossas crenças. Nesse processo de reapresentação do novo, Moscovici acrescenta que dois outros processos básicos podem ser identificados como geradores de Representações Sociais, a objetivação e ancoragem, e sobre eles, dissertaremos a seguir.

2.2.4 Processos geradores das representações sociais: objetivação e ancoragem

Embora a Teoria das Representações Sociais seja de base cognitivista, Moscovici segue um caminho inverso à ciência positivista, que vai das premissas às conclusões, explicando que, no ato de representar, a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente e a resposta predomina sobre o estímulo. Ou seja, ao representar, transfere-se o que é estranho e perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o em uma categoria e contexto familiares. Nesse sentido, na perspectiva moscovicianiana, essa forma de pensamento, com

predomínio da memória e das conclusões pré-estabelecidas, propõe dois processos importantes, a objetivação e a ancoragem (Leme, 2004).

Jodelet (1984, 1988) explica que a objetivação e a ancoragem “são dois processos maiores que dão conta da forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a forma pela qual essa representação transforma o social” (Jodelet, 1984, 1988 *apud* Trindade; Santos; Almeida, 2014, p. 147). A objetivação consiste na reprodução de um conceito em uma imagem (Moscovici, 1984), ou seja, objetivar é transformar algo abstrato, complexo ou novo em algo concreto e significativo, que constituem a realidade.

Jodelet (1984) acrescenta que a objetivação materializa a palavra, tornando concreto, quase tangível o conceito (Jodelet, 1984). Contudo, Sá (2004) nos esclarece que, nem todos os conceitos podem ser ligados a uma imagem em razão do repertório delas ser menor. Por este motivo, “objetivar é reabsorver um excesso de significados” (Moscovici, 1976, p. 96). Logo, nesse processo de transformação de um conceito em imagem de uma coisa, dissociando-o de seu contexto original, tal conceito é simplificado, associando-o, assim sendo, ao contexto do conhecimento imagético do sujeito, ou do grupo (Trindade; Santos; Almeida, 2014, Alves-Mazzotti, 2001, Spink, 2004).

Em suma, o processo de objetivação implica na absorção do excesso de significações, na síntese, concretização e coordenação dos elementos da representação que, ao serem partilhados e confirmados através da conversação cotidiana, tornam-se o próprio real para aqueles que as constroem. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo (Mazzotti, 1995). Haja vista que, a teoria das representações sociais tem como base os pressupostos epistemológicos do cognitivismo, já o termo esquema, nos é apresentado associado ao núcleo figurativo.

Por seu turno, a ancoragem é um processo social, ou seja, “está envolvida com o estudo de estruturas mais complexas como sistemas de crenças e padrões culturais que demandaria uma abordagem multidisciplinar” (Leme, 2014, p. 52-53). Sá (2004) explica que a objetivação se processa em três fases, a saber:

- 1) seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos; (2) formação de um “núcleo figurativo”, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual; (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pelo qual, finalmente, as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referentes para o conceito (Sá, 2004, p.41).

O núcleo figurativo supramencionado por Sá, trata-se de um esquema básico, ou seja, o conteúdo esquematizado do objeto, e é formado no processo da objetivação, tornando concreto os elementos do objeto, por meio de metáforas e imagens. Dessa maneira, o núcleo figurativo traduz a realidade, sendo percebido como natural. Por esse motivo, o conceito de naturalização, definido como o processo que concede, de maneira geral, ao conceito abstrato, uma realidade percebida, e, particularmente, ao núcleo figurativo, um *status* de evidência. Assim sendo, a objetivação converte-se em um quadro cognitivo e um parâmetro à percepção e o julgamento (Moscovici, 1961).

A ancoragem, diferente da objetivação, não consiste na construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um repertório de crenças já construído (Alves-Mazzotti, 2001). Nesse sentido, a ancoragem, para Moscovici (1984), implica em um processo de classificação e rotulação para tornar familiar algo que nos é estranho e, conseqüentemente, ameaçador.

Leme (2004) explica que, ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado, ou seja, “tudo que permanece inclassificável e não rotulável parece não existente, estranho e, assim, ameaçador. Representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos” (Leme, 2004, p. 48).

A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que esse objeto mantém com sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado, quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes. Moscovici salienta que, pelo processo de ancoragem, “a sociedade transforma o objeto social em um instrumento que ela pode dispor, e este objeto é colocado sobre uma escala de preferências nas relações existentes. Podemos dizer que a ancoragem transforma a ciência em um quadro de referência e em rede de significações” (Moscovici, 1961; 1976, p. 170-171).

A ancoragem completa o processo de objetivação. Corresponde à maneira que um objeto encontra o seu lugar num sistema de pensamento individual ou grupal preexistente. Dependendo de um modo elementar de produção de conhecimento baseado em um princípio de analogia, o novo objeto é assimilado em formas que já são conhecidas e em categorias familiares e assim por diante. Ao mesmo tempo irá tornar-se identificado uma rede de significado já presentes A hierarquia de valores

pertencentes a diferentes grupos constitui uma rede de significados no qual o objeto será localizado e avaliado. O objeto será assim interpretado de diferentes maneiras, dependendo dos grupos sociais. Além do mais, essa interpretação se estende a qualquer coisa que remotamente refere-se a este objeto. Assim todos os grupos sociais anexam o objeto as suas próprias redes de significados responsáveis por suas entidades. Sendo assim um conjunto vasto de significados coletivos é criado em torno do objeto (Rateau *et al.*, 2012, p. 07).

É importante assinalar que, enquanto na objetivação a intervenção dos processos sociais se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação, na ancoragem, essa intervenção se traduz na significação e na utilidade que lhes são conferidos. Assim, a interação dialética entre ancoragem e objetivação permite compreender como a significação é conferida ao objeto representado, a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentalizada a conduta, e como se dá sua integração um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que aí se encontram (Jodelet, 1990 *apud* Alves-Mazzotti, 2001).

Logo, a objetivação e a ancoragem são dois processos que envolvem a elaboração e o funcionamento de uma representação social (Jodelet, 1984; 1988 *apud* Trindade; Santos; Almeida, 2014). Jodelet (1984; 1988 *apud* Trindade; Santos; Almeida, 2014) ressalta ainda que, o processo de objetivação, traz à tona a intervenção do social na representação que acontece no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação, enquanto a ancoragem, diz respeito à representação no social, sendo traduzida na significação e na utilidade que lhe são conferidos.

2.2.5 Abordagens principais da Teoria das Representações Sociais

O estudo da Teoria das Representações Sociais fomentou a constituição de diferentes abordagens teóricas. Dentre elas, três lograram maior espaço no Brasil, a saber: a abordagem estrutural, identificada como a Escola de Midi, liderada Jean-Claude Abric, que enfatiza a dimensão cognitiva e estrutural das representações sociais; a abordagem societal, dirigida por Willem Doise, também conhecida como a Escola de Genebra, que articula os estudos das representações sociais numa perspectiva mais sociológica e a abordagem processual ou culturalista, encabeçada por Denise Jodelet em Paris, e a mais fiel à teoria original.

Discípulos de Moscovici, esses três estudiosos trouxeram contribuições à teoria das representações sociais que nos permitiram interpretar e investigar as representações sociais em diferentes perspectivas. A seguir, apresentaremos as propostas teóricas de cada uma e daremos maior proeminência à abordagem processual ou culturalista, pois esse será o caminho tracejado nesta pesquisa.

A abordagem estrutural proposta por Abric (1998) destaca o caráter estrutural das representações, compreendendo que, a representação, constitui um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta pelos núcleos ora citados, que funcionam como uma entidade, de modo que, cada parte tem um papel específico e complementar (Machado; Aniceto, 2010). Nesse sentido, Abric (1998) salienta a existência de um núcleo central, em torno do qual a representação social se estrutura. Essa conclusão permitiu a Abric desenvolver a Teoria do Núcleo Central, outrora apresentada. Abric (1994, p. 188) explica ainda que: “a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica”.

Nessa seara, o dado externo não é algo acabado e unívoco, do contrário, é apreendido por meio da atividade mental, tendo a linguagem, a função de circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico (Moscovici, 1976, p. 26). Por esta razão, a representação fala, comunica e determina os comportamentos, definindo, tanto a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, quanto os significados atribuídos a eles.

Tomando como ponto de partida o processo de ancoragem proposto nos estudos de Moscovici, Doise (2002) *apud* Rateau et al (2012), em sua abordagem societal, entendeu que as representações são contempladas na dinâmica social, sendo a comunicação o veículo que insere os atores sociais nas situações interativas. Ainda segundo Doise (2002) *apud* Rateau et al. (2012, p. 09), “esta dinâmica social, quando elaborada em torno de questões importantes, suscita tomadas de posição específicas, com relação à integração social dos indivíduos”. Nessa amplitude as pertenças sociais do indivíduo determinam o seu posicionamento frente a uma dada questão, e tais posicionamentos dependem das situações nas quais são produzidas.

Na abordagem societal destacam-se as diferentes inserções sociais e como estas ancoram diferenças nas representações de determinado objeto. Para tanto, essa abordagem

ênfatiza o estudo comparativo entre grupos sociais distintos, objetivando identificar tanto os aspectos comuns, ou seja, os sentidos gerais e comuns circulantes em torno do objeto, quanto os aspectos singulares da representação entre diferentes grupos.

Ato contínuo, tomando os estudos de Moscovici sobre objetivação e ancoragem, Doise (2002) *apud* Rateau et al (2012) nos apresenta a possibilidade de analisar e avaliar o processo de construção das representações sociais, identificando como as representações de diversos objetos se ancoram na inserção social e na pertença grupal em contextos específicos. (Vasconcelos; Viana; Santos, 2007).

Doise (1993) *apud* Trindade, Santos e Almeida (2014) também assinala que Moscovici nos ofereceu uma “teoria das representações sociais a qual não é somente heurísticamente útil para analisar complexos fenômenos sociais, mas também capaz de reorganizar teoricamente campos tradicionais de estudo na psicologia social” (Doise, 1993, p. 161 *apud* Trindade; Santos; Almeida, 2014, p. 146). Para Doise, a teoria das representações sociais pode ser considerada uma grande teoria, posto que nos fornece “conceitos de base que devem atrair a atenção de pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares, e suscitar assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos” (Doise, 1990, p. 172 *apud* Trindade; Santos; Almeida, 2014, p. 145).

Tais eventos são apontados por Doise, como: processo intraindividual, ou seja, a maneira pelo qual o indivíduo organiza as suas experiências com o meio em que está inserido; processo situacional, em outros termos, os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais; o processo intergrupar, considerando as diferentes posições que os indivíduos assumem em suas relações sociais, bem como o processo pelo qual tais posições modulam os processos intraindividual e situacional e, por fim, o processo societal, que concentra os sistemas de crenças, representações, avaliações, normas sociais, considerando que as produções culturais e ideológicas atribuem significado aos comportamentos dos indivíduos criando diferenciações sociais.

Já a abordagem processual ou culturalista, composta por Denise Jodelet e adotada nesta pesquisa, é assim chamada, por considerar o estudo dos processos e dos produtos, mediante os quais, tanto os sujeitos, quanto os grupos, constroem e atribuem significado ao mundo. Jodelet compreende que o estudo das Representações Sociais precisa contemplar os discursos dos indivíduos e dos grupos, bem como seus comportamentos e práticas sociais, considerados por

Jodelet como suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. (Sá, 1998). Para além desses, Jodelet aponta como suportes:

Os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet – para a sua manutenção enquanto se transformam e para sua transformação enquanto se mantêm (Sá, 1998, p. 73-74).

Jodelet (2001, p. 32) explica que a representação social é “uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto”, objeto este que pode ser de natureza social, material ou ideal. Nesse sentido, o estudo das representações sociais sob o viés da abordagem processual considera três questões importantes: “Quem sabe e de onde sabe? “O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos” (Jodelet, 2001, p. 28), destacando a importância de tratar tais questões como processos, ou seja, busca compreender como as representações são produzidas e mantidas.

Sendo assim, a abordagem processual ou culturalista enfatiza a produção e circulação das representações sociais. Logo, o estudo das representações proposta nesta abordagem, integra na análise desses processos, o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito, distinguindo esta abordagem, de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica (Jodelet, 1989).

Jodelet (1989) salienta ainda que, as representações sociais, enquanto “teorias” socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem e, também, com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas (Jodelet, 2005). Tais elaborações, mesmo sendo espontâneas e situadas fora do saber erudito, não se fazem no vazio social, nem de maneira arbitrária.

Relativas a um objeto cuja pertinência é vital no campo das interações sociais, elas têm uma base social, um alcance prático e apresentam as propriedades de um verdadeiro conhecimento, que diz alguma coisa sobre o estado do nosso mundo ambiente e guia a nossa ação sobre ele. É preciso, pois, estudá-las como conhecimentos sociais e entender a sua ligação com os comportamentos dos indivíduos e dos grupos (Jodelet, 2005, p. 41).

Por carregar, além de uma imagem, também, um sentido simbólico, o ato de representar não é um processo simples. Jodelet (2001) caracteriza o ato de representar como a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), que tem como seu objeto a relação da simbolização (substituindo-o), e de interpretação (conferindo-lhe significações). Além disso, para Jodelet, “a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais, logo, ela é uma forma de conhecimento”. Jodelet acrescenta ainda que: “qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro” (Jodelet, 2001, p. 27)

Isto posto, podemos concluir que a abordagem processual ou culturalista de Jodelet (2001) enfatiza a dimensão prática das representações e suas funções, investigando como as mesmas se fazem presentes no cotidiano das pessoas, de maneira a influenciá-las e também sendo influenciadas, buscando compreender como as representações se constituem nas relações sociais e como os sujeitos se relacionam a partir de suas representações, tendo em vista sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem (Vasconcelos; Viana; Santos, 2007, p. 45).

Concluimos, por ora - visto que este percurso, como bem afirmou Jodelet (2001), é necessariamente incompleto e frequentemente alusivo - as considerações postas nesta primeira etapa de discussão teórica, entendendo que as representações sociais permitem, ao pesquisador que a abraça, um suporte teórico e metodológico que o viabilize desnudar o que está encoberto, fazendo emergir o que está silencioso, entendendo como os sujeitos constroem ativamente o seu conhecimento e a realidade, e como agem guiados pelas representações que constroem.

2.3 RELAÇÃO EDUCATIVA

Nossa confabulação teórica se concentrou-se na relação educativa, situando o ensino superior. Para tanto, instamos Postic (1984), e demais estudiosos que dialogam com ele, que nos apresentam a relação educativa e o processo de ensino e aprendizagem; a análise sociológica da relação educativa; os contrastes entre a abordagem tradicional e humanista e seus reflexos na relação pedagógica; os papéis e estatutos do professor e do estudante; o

contrato didático; a representação dos parceiros a categorização e expectativas do professor, a função do professor e sua relação com as condições institucionais e sociológicas e os novos papéis do professor.

Para além disso, apresentamos o funcionamento da relação educativa, contemplando os conflitos existentes na relação professor e estudante, a dinâmica do grupo-turma, a comunicação entre professores e estudantes, as características das intervenções do professor e o processo de interação, incluindo as expectativas e interdependência de papéis. Por fim, apresentamos uma breve descrição da evolução das concepções pedagógicas, situando a configuração da relação educativa em cada uma, dando ênfase nas novas formas de relação que existem, situando a concepção Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, por entendermos ser uma das tendências atuais.

2.3.1 O conceito de relação educativa e o processo de ensino e aprendizagem

Postic (1984, p. 12) define a relação educativa como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional”. Por muitos anos, a relação educativa foi considerada como uma questão periférica no tocante à aprendizagem.

A hegemonia da racionalização da pedagogia, influenciada pela filosofia cartesiana, que dicotomiza o sujeito e o objeto de conhecimento, assim como os discursos liberais e neoliberais, que seguem a linha de raciocínio disciplinar, se fizeram presentes nos espaços da sala de aula, orientando as práticas educativas e manifestando-se na relação educativa. Tal concepção pedagógica buscou o ajustamento da melhor maneira de aprender para o alcance de objetivos operacionais, ignorando as influências interpessoais resultantes do processo de interação que se exercem na situação pedagógica e que têm como suporte a matéria a aprender (Postic, 1984, p. 8-9).

Nessa perspectiva, o docente é reconhecido como manipulador dos estímulos e dos reforços, e o estudante, como um agente passivo que reage às solicitações, cujo comportamento está completamente sob a dependência de estímulos externos. Desse modo, desconsidera-se o estudante como aquele que manifesta comportamentos operantes através das suas atitudes e dos seus atos, afetando não apenas a sua própria aprendizagem, mas a daqueles com quem estão em

comunicação. No entendimento de Postic (1984), a racionalização da pedagogia propende a separar arbitrariamente o ato de ensinar e o ato de aprender, ignorando que ambos se efetuam num meio caracterizado sociologicamente e que ultrapassa o limite da turma e da escola.

Compreendendo-o como o processo que integra tanto o ato de ensinar, quanto o ato de aprender, Postic (1984) explica que o ato educativo, por sua intenção formadora, propõe a construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vetor orientado, e é nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo, que os indivíduos se descobrem, evoluem e se estruturam (Postic, 1984, p. 10-11).

Postic (1984) entende que as relações sociais que se estabelecem entre professor e estudante, tendo em vista o alcance dos objetivos e finalidades da educação, constituem a relação educativa e essa, para Postic (1984), é uma questão central à aprendizagem, entendida não como entidade abstrata, mas enquanto processo concreto, que se dá entre pessoas reais, cotidianas e únicas, que formam cada agrupamento humano em sala de aula.

Nesse seguimento, Postic (1984) compreende a relação educativa para além de uma comunicação entre professores e estudantes que acontece, especificamente, no ambiente da sala de aula. Ele a coloca “num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (Postic, 1984, p. 2).

Tal relação ocorre dentro de uma estrutura institucional e possui “características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (Postic, 2007, p. 27). Dessa maneira, o ato educativo se desenvolve quando professor e estudante se movem um em direção ao outro “educador e educando, educandos entre si, aproximam-se, situam-se, afastam-se” (Postic, 1984, p. 11), podendo transformar-se, compreendendo transformação como a “passagem de um estado para outro mais elaborado” (Postic, 1984, p. 12).

Especificamente no ensino, a relação pedagógica é estabelecida mediante o trabalho escolar e, através das condições em que se realiza o ato de ensinar, tal relação se difere, portanto, não é única, nem uniforme. Postic (1984, p. 55) sinaliza que o significado dessa relação varia conforme o nível de ensino e as diversas influências compartilhadas, “as do meio familiar, do contexto administrativo e escolar, as do sistema econômico e social”.

Tanto as estruturas da instituição educativa, quanto as ligações hierárquicas e funcionais influem na natureza das relações entre professores e estudantes, “ora facilitando-as ora, pelo contrário, travando-as ou canalizando-as de forma estrita” (Postic, 1984, p. 12). Em face disso, o contexto sociológico em que está situada a relação educativa, assim como as características da personalidade dos parceiros e objetivos e tarefas do ato educativo, são alguns dos elementos sociológicos e psicológicos que atravessam a relação educativa e que, portanto, precisam ser considerados em sua análise. Tais elementos serão contemplados nos próximos tópicos do nosso diálogo teórico.

2.3.2 Análise sociológica da relação educativa

Ao analisarmos a relação educativa, é imperativo não a separarmos do contexto social e histórico em que ocorre, tendo em vista que o sistema escolar reflete a marca da sociedade que o produziu e se organiza de acordo a concepção da vida social, dos organismos da vida econômica e das relações sociais que movimentam a sociedade (Postic, 1984). Na concepção sociológica da educação, especialmente difundida por Durkheim (1978), o sistema educacional visa integrar o indivíduo às estruturas da sociedade.

Desse modo, a sociedade determina os fins da educação. O professor, nesse contexto, é considerado representante da sociedade, atua em nome do Estado, que, por sua vez, lhe confere uma posição de relativa autoridade sobre o estudante (Postic, 1984). Nessa ambiência, a relação professor e estudante se caracteriza pela dominação necessária do professor, assemelhando-se à estabelecida entre colonizadores e colonizados (Postic, 1984), pautada na regulação daquilo a que se chama de disciplina e das coações morais impostas pela sociedade (Postic, 1984, p. 15). Mollo (1970 *apud* Postic, 1984, p. 46) destaca que: “o modelo de aluno ideal, pela sua passividade, pela sua obediência, e pela sua docilidade, valoriza um modelo de professor autoritário, origem e fim da atividade pedagógica”.

Mollo (1970) nos faz lembrar o estudo de Foucault (2008) sobre os mecanismos de poder na sociedade, qualificando o poder disciplinar. Para Foucault, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis", verificando-se uma relação vertical do professor para com os estudantes. Na condição de absoluta passividade, como que sob o efeito de uma hipnose, o estudante se encontra colocado artificialmente neste liame, e o professor,

por sua vez, representante da cultura instituída e agente de seleção cultural, através da palavra, que, para Durkheim, é sutil e eficaz à manutenção de uma sociedade hierarquizada, onde a classe privilegiada detém o saber, o saber-fazer e, sobretudo, o saber-dizer, colabora na conservação do poder cultural da mesma classe (Postic, 1984; Bourdieu; Passeron, 1964, 1970).

Bourdieu e Passeron (1964, 1970) traçam uma análise do funcionamento do sistema, procurando os fatores determinantes na reprodução de uma discriminação sociocultural. Passeron, citado por Postic (1984), destaca a característica antidemocrática, ou seja, unilateral e autoritária e, simultaneamente, pouco eficaz na transmissão de informações manifestadas na relação educativa, defendendo a necessidade do docente de renunciar à sua independência e deixar o monólogo, para se ensejar às expectativas dos estudantes.

Lourau (1971 *apud* Postic, 1984) complementa Passeron, afirmando que a função burocrática do docente emerge das suas ações de conservação, difusão, controle e sanção do saber. Ao adquirir uma autoridade do saber, reflexo ideológico da sociedade dominante, o professor encarna a coação do Estado e do seu poderio, e é colocado numa situação de ascendência sobre o aluno, reproduzindo na aula os modelos usados na sociedade que representa.

Nesse sentido, a estrutura da relação pedagógica reflete a estrutura social hierarquizada e torna-se produto de uma ordem racional. Mollo (1975 *apud* Postic, 1984, p. 48) expressa, em um de seus estudos, que o estudante, ao estabelecer uma relação educativa pautada na dominação do docente, tende a conceber o *locus* de aprendizagens formais como um mundo fechado, em que a situação vivida é angustiante.

Tal percepção, segundo Mollo, constitui o sinal de uma certa relação que os estudantes estabelecem com o sistema educativo e, por isso, com o sistema social. A percepção do ambiente de aprendizagem como um meio hostil, indica que os estudantes se sentem cercados, estritamente vigiados e controlados na sua evolução intelectual. Postic (1984) aponta que, para os sociólogos, a natureza da relação pedagógica está diretamente relacionada com a instituição:

As formas da relação são determinadas a partir de modelos em vigor numa dada sociedade. Emprega-se aqui a palavra modelo para designar modos de pensar, tipo de comportamento comuns a um grupo social, transmitidos e confirmados pela educação. O modelo age sobre o indivíduo social e impõem-se-lhe através de condições objetivas, sociais e econômicas. Aplica-se a comportamentos, quer alimentares, quer

intelectuais, a maneiras de viver e de reagir a situações sociais, bem como a modos de compreender e interpretar fatos sociais (Postic, 1984, p. 45-46).

No bojo de discussões acerca dos elementos sociológicos imbricados na relação educativa, Postic (1984) nos apresenta a corrente da análise institucional, que aponta a necessidade de analisar a relação que o docente mantém com as instituições, tanto a estabelecida com a natureza da tarefa, quanto com o seu desenvolvimento. O autor destaca que a qualidade da relação dos estudantes com os professores passa pela qualidade da que estes estabelecem entre si. Quando conseguem resolver as suas tensões e organizar-se para a elaboração de projetos pedagógicos e a definição de objetivos e processos, a relação educativa torna-se mais personalizada e confiante (Postic, 1984).

Percebemos até aqui, que Postic (1984) expõe um dos modelos da relação educativa pautados na transmissão da herança cultural e no repasse de modelos de pensamento e comportamento aos estudantes, sendo o professor a autoridade simbólica que encarna o conhecimento, estabelecendo, dessa maneira, uma relação educativa mais intelectual, do que afetiva.

Sem desconsiderar a importância da crítica à relação professor e estudante tradicional, fomentada pelas pedagogias não-diretivas, Postic (1984) resgata o professor como elemento indispensável da relação educativa. Não obstante, a importância da troca de saberes entre os grupos de estudantes no processo educativo, Postic (1984) relativiza seu poder de assegurar, por si mesmo, a regulação do processo e a aprendizagem de todos, como espera a pedagogia centrada no estudante.

2.3.3 A relação pedagógica e a abordagem humanista

A abordagem humanista da pedagogia centrada no estudante, entende que o homem é um ser que está em constante desenvolvimento e a relação com seus grupos sociais aumenta as possibilidades de crescimento e descoberta de si mesmo. “Em vez de se dirigir ao conhecimento de objetos de estudo separando-se deles, esta psicologia do desenvolvimento, da realização de si mesmo restabelece o papel da experiência pessoal em que nos encontramos profundamente implicados e que é restituída a outrem com autenticidade” (Postic, 1984, p. 66). Rogers (1972; 1977; 1997; 2009), um dos precursores da pedagogia humanista propõe um modelo de

apropriação pessoal do conhecimento, ou seja, a aprendizagem é experimental que integra aspectos cognitivos e afetivos.

Nesse contexto, a relação educativa é marcada pela mediação entre professor e estudante, sendo de natureza afetiva, e não de ordem intelectual. O professor, nessa relação, percebe e aceita o outro como um ser independente, “que tem sua liberdade, os seus direitos pessoais”, e compreende o ponto de vista do outro, ou seja, deve “descentrar-se e desviar-se de toda a referência universal.

Ele ouve para libertar o outro, interroga-se sobre o sentido da caminhada que este ser segue, considera-se, tal como ele, um ser em contínua evolução e tenta resolver com ele os conflitos e chegar a uma conciliação provisória” (Postic, 1984, p. 66). A afetividade torna-se, então, uma das marcas da relação educativa e, segundo Carl Rogers, a interação entre professores e estudantes demanda do professor, autenticidade, empatia e aceite incondicional do estudante, três condições básicas que formam a conhecida tríade rogeriana. Para Rogers, tais condições, são facilitadoras da aprendizagem, pois:

Não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (Zimring, 2010, p. 43).

Rogers explica que, quando o professor se apresenta na relação educativa como uma pessoa real, sem máscaras ou fachadas, ou seja, autêntico, encontrando-se direta e pessoalmente com o estudante, “constitui, para os seus estudantes, uma pessoa, não a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (Zimring, 2010, p. 44).

Esse olhar diferenciado para o papel do professor, que passa da mediação intelectual à mediação afetiva, tonifica a necessidade percebida de restaurar a afetividade no ato de ensinar e aprender, e uma relação humana que não dicotomiza a razão dos sentimentos. Rogers tonifica o apreço, a aceitação e a confiança na relação educativa como condições para a aprendizagem. Ele os define como:

Apreciar o estudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança [...] é o apreço por um estudante como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. O apreço pelo estudante ou a sua aceitação, por parte do facilitador, constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança essenciais na capacidade do organismo humano (Zimring, 2010, p. 48).

Percebemos que, para a pedagogia humanista, sobretudo, nos estudos de Carl Rogers, as relações sociais são importantes para o desenvolvimento do indivíduo. A qualidade da relação professor e estudante é predominante nesse processo, contribuindo para a motivação, podendo gerar resultados satisfatórios ou insatisfatórios à aprendizagem.

A partir deste momento, nosso diálogo teórico se desenvolverá com os elementos pertinentes à análise psicossocial da relação educativa.

2.3.4 Papéis e estatutos do professor e do estudante

Ao investigar os determinantes da relação educativa, Postic (1984) nos apresenta os conceitos de estatuto e de papel. Para ele, o estatuto está relacionado com o lugar em que o indivíduo ocupa em um sistema caracterizado, num dado momento; lugar este que é adventício e não se define em relação a outras posições (Postic, 1984, p. 89). Desse modo, um indivíduo pode possuir inúmeros estatutos, variando conforme cada sistema de organização em que ele participa, atualizando o estatuto em que atua e deixando latente os demais.

Já o conceito de papel é explicado por Postic (1984), como os atos que podem ser observados nos indivíduos e que possuem uma posição definida numa organização social. Na perspectiva psicológica, os papéis são comportamentos constantes numa situação relacional determinada, enquanto, na perspectiva sociológica, os papéis são determinados segundo as exigências da organização social em que se desenvolve a relação. Ademais, os papéis são um tipo de comportamento pedido ou esperado do indivíduo que ocupa uma determinada posição social (Postic, 1984).

Nesse contexto, Postic (1984) nos direciona à discussão acerca da hierarquização das posições introduzidas pela pedagogia tradicional. Nesse cenário, o professor, utilizando-se da autoridade que lhe foi conferida, assume o lugar de superioridade e os alunos em consequência,

assumem o lugar de inferioridade. O que constitui o estatuto de professor, nesse modelo, é a autoridade que exerce sobre os estudantes.

Segundo Postic (1984), essa hierarquização baseada na desigualdade das diferenças de estatutos, manifesta-se na relação educativa, bloqueando a reciprocidade das trocas e dificultando a instauração do diálogo. Ferry (1969), citado por Postic (1984), complementa que essa autoridade conferida ao professor, denota que ele, além de possuir um saber superior aos estudantes, possui o poder de classificar, controlar e sancionar que, por sua vez, são as bases de um sistema cuja tônica é a vigilância e seleção.

Nessa perspectiva, Postic (1984) nos dá o exemplo do sistema de avaliação que, nesse modelo de hierarquização, funciona como uma penalidade, e não como um instrumento de retificar o erro, nem muito menos como uma possibilidade de regulação da comunicação, denunciando a vigilância, a sanção, o controle de tempo e de espaço, enfim, uma forma de classificar, punir e corrigir (Foucault, 2008). Desse modo, manifesta-se na relação educativa, a habilidade do professor em manejar “a valorização ou o desprezo, a atenção ou a indiferença e reforça o comportamento de submissão do estudante pela permanência do seu julgamento” (Postic, 1984, p. 91).

As correntes pedagógicas que se contrapõem a esse modelo hierarquizado das posições, defendem a modificação e até a invalidação desta relação hierárquica dos estatutos. Nessa perspectiva, a autoridade do professor é entendida como coerentemente democrática:

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, 1996, p. 57).

Notamos, a partir das considerações de Freire (1996), que o estatuto do professor permanece nas correntes pedagógicas progressistas, com a diferença que, contrariamente, ao modelo da hierarquização, não é imposto por delegação administrativa, mas é reconhecido como tal pelos estudantes, de maneira que, as qualidades técnicas se articulam com as qualidades humanas. Assim, a autoridade intelectual e moral do professor é colocada democraticamente a serviço do estudante (Postic, 1984; Freire, 1996).

Consentimos com o ponto de vista de Postic (1984), ao explicar que, para além dos estatutos na sala de aula, professores e estudantes são seres históricos e, portanto, não podem ser considerados apenas em sua dimensão cognitiva, mas, sobretudo, precisam ser considerados em sua dimensão afetiva e relacional. Dessa maneira, a relação educativa precisa ser construída com vistas a permitir a aproximação entre professores e estudantes, considerando-os como sujeitos que compartilham de um mesmo espaço e tempo, onde o diálogo é uma tônica, proporcionando a formação de sujeitos que vivem e constroem a sociedade, e não apenas produtores e operacionalizadores de uma profissão.

Agora que já arrazoamos sobre o estatuto do professor, conversaremos sobre o estatuto do estudante. Para Postic (1984), uma de suas características é a transitoriedade, que se explica pela hierarquização proveniente dos diferentes níveis de aprendizagem e as mudanças de grupo, sala e professores, demandando novos ajustes. No contexto universitário, essa transitoriedade se apresenta nas diferentes áreas de conhecimento, no deslocamento a cada semestre, nas atividades de pesquisa, extensão, estágios e atividades complementares e no movimento de curso dos componentes curriculares, dos básicos até os específicos, bem como nas condições de permanência na universidade.

A vivência na universidade permite ao estudante assumir diferentes papéis, influenciando na forma como será percebido pelos professores, assim como as expectativas que estes lhe depositam. Postic (1984) aponta também que o estatuto pessoal do estudante depende da posição em que ele se encontra na estrutura não formal do grupo de colegas e na estrutura formal da turma. A estrutura não-formal do estudante, segundo Postic (1984) está relacionada às apreciações subjetivas dos seus pares e que são provenientes do jogo de simpatias, afinidades ou rejeições manifestadas no grupo.

Já a estrutura formal, segundo Postic (1984), é proveniente dos juízos de critérios racionais feitos pelos professores com relação ao desempenho de aprendizagem dos estudantes. Consciente ou não da estrutura formal que ele introduz em sala de aula por uma hierarquização dos estudantes, o professor colabora no distanciamento dele para com os estudantes, dos estudantes para com o professor e dos estudantes para com eles próprios.

A imagem construída pelo docente sobre o estudante, com o passar do tempo, afeta a qualidade da intervenção do professor sobre ele, de tal maneira, que os demais colegas da turma conseguem prever as atitudes, os comportamentos, as intervenções e até mesmo o tom com o

qual o professor terá para com ele (Postic, 1984). Por esta razão, é indispensável analisarmos a representação do professor para com o estudante e do estudante para com o professor. Antes de dialogarmos acerca desta representação, se faz necessário discutirmos sobre o contrato pedagógico e sua importância em esclarecer os papéis e funções na relação educativa.

2.3.5 O contrato pedagógico

Os papéis e funções na relação educativa podem ser esclarecidos mediante o estabelecimento de um contrato, que aqui chamaremos de contrato didático (Freitas; Gessinger, 2008). Postic (1984) cita o estudo de Filloux (1973, 1974), quando explica que a turma é uma sociedade regida por regras que definem as relações entre os seus membros.

Nesse sentido, o contrato “exprime as expectativas mútuas dos parceiros” (Postic, 1984, p. 172), tendo como função, determinar as posições de cada membro, reconhecer o lugar do professor e reduzir incertezas quanto às expectativas e atuações recíprocas dos dois contratantes, professor e estudante, nas suas funções (Postic, 1984 *apud* Filloux, 1973; 1974).

Logo, o contrato é estabelecido em toda a relação educativa, implícita ou explicitamente, construído na dinâmica relacional dos professores e estudantes, permeado pela tensão entre sujeitos que possuem lógicas, estatutos e papéis heterogêneos, proporcionando que todos os envolvidos construam uma relação de parceria no alcance de um objeto comum (Postic, 1984).

Freitas e Gessinger (2008, p. 60) nos apresentam o contrato didático, conceituando-o como “uma negociação contendo regras e compromissos que precisam ser assumidos deliberadamente”. Tais regras e compromissos, quando construídos com base no diálogo, na turma, são passíveis de ajustes e modificações, podendo ser desfeitos, estabelecendo, dessa maneira, novas regras e compromissos:

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).

Na perspectiva de Freitas e Gessinger (2008), o contrato didático gerencia as relações entre os elementos que integram a relação educativa, ressignificando a perspectiva tradicional

em que as regras e compromissos são determinantes, irrevogáveis e apresentados pelo professor e que devem ser obedecidas passivamente pelo estudante. Nesta lógica, o estudante assume um papel ativo, colaborando na construção das regras e normas, tendo em vista o alcance dos objetivos e finalidades educacionais, oportunizando uma vivência mais positiva em meio às tensões ocorrentes entre a autonomia do estudante universitário e a obrigatoriedade no cumprimento das regras estabelecidas pelo fazer universitário, além de todos os fatores macrossociais implicados no ensino superior (Freitas; Gessinger, 2008).

Em síntese, o contrato didático proposto pelo professor e construído com a participação do grupo de estudantes, por seu caráter dinâmico, dialógico e inacabado possibilita minimizar a ocorrência de tensões no espaço da sala de aula que dificultam a relação educativa e prejudicam a aprendizagem.

2.3.6 A representação dos parceiros

Em seu estudo acerca da relação educativa, Postic (1984) não se limita a considerar apenas a importância do professor nesse processo. Ele entende que as relações que se estabelecem em sala de aula são mútuas e, por essa razão, professores e estudantes são parceiros, cuja interação é permeada pela comunicação. Warschauer (1993, p. 299) afirma que:

Ser parceiro não significa anular a própria individualidade. Pelo contrário, no dinamismo de alteridade, a individualidade caminha para se diferenciar plenamente. É através dessa diferenciação que o indivíduo se torna capaz de considerar a posição do outro, a ponto de poder se relacionar com ele dentro da parceria.

Postic (1984) pondera que, não se pode ignorar o estudante e suas expectativas, representações e desejos. Por isso, ele chama a atenção para as representações que os estudantes possuem da situação educativa em geral, da tarefa proposta, dos professores e colegas. Para Postic (1984), essas representações constituem um aspecto da relação educativa que precisa ser considerado ao analisarmos a natureza das inter-relações que se dão nos espaços das instituições de ensino. A percepção que o professor tem dos estudantes em geral, de cada estudante em particular e a percepção que cada estudante tem dos seus colegas e professores na situação educativa, determinam sua maneira de agir e reagir (Postic, 1984).

Postic (1984) resgata o conceito de representação empregado pela Psicologia Social, que compreende as representações como o “modo de apreensão de um dado objeto social por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos” (Postic, 1984, p. 99). Segundo o referido autor, as representações podem ser expressas, organizadas e analisadas em seu conteúdo, mediante o acesso à linguagem e às metáforas utilizadas pelos indivíduos. Para as pesquisas que se ocupam em analisar as relações educativas, as representações podem ser úteis à apreensão dos mecanismos que motivam o aparecimento de comportamentos.

Postic (1984) explica, ainda, que as representações hauridas pelos professores sobre os estudantes são influenciadas pelo estatuto destes que, por sua vez, é definido pelo nível de aprendizagem que ele julga que deve ser atingido. Gilly (1972) comenta que o papel profissional do professor o conduz a construir sua representação do estudante a partir da sua expectativa dos resultados de aprendizagem, porque a instituição privilegia certos valores. Visto que, os valores estão vinculados à realização de objetivos profissionais determinados pela instituição, e esta representação do professor privilegia os aspectos cognitivos, em detrimento das qualidades afetivas e relacionais.

De maneira oposta, o estudante, em suas representações, atribui maior importância às qualidades humanas e relacionais do professor, exemplificadas por Gilly (1972) como compreensão, doçura, atitudes e comportamentos que favorecem a individualização das relações que encorajam os estudantes na tomada de iniciativas, do que às qualidades relativas à técnica pedagógica. Gilly (1972) sinaliza uma possível contradição na representação recíproca entre professor e estudante. Enquanto o primeiro se centra nas condições institucionais para ensinar, o segundo se centra nas condições que gostaria para aprender.

Na relação pedagógica, essa contradição aparece na frustração dos estudantes diante da sua solicitação afetiva. Na mesma proporção que as necessidades dos estudantes se podem exprimir em termos objetivos, as suas expectativas permanecem informúladas. “Elas se situam no plano imaginário porque correspondem ao seu desejo de dar a conhecer ao professor a sua própria pessoa” (Postic, 1984, p. 103). Limitando-se a uma categorização simples do estudante, o professor, centralizando-se em si mesmo, não procura compreender a situação sob o ponto de vista do estudante. Mas o que seria essa categorização?

2.3.7 Categorização e expectativas do professor

Para Postic (1984, p. 103), quando atribuímos certas características a outrem com “base na sua ligação a categorias socioeconômicas, socioculturais e raciais”, estamos categorizando esse outrem, conferindo-lhe uma identidade social de acordo a percepção que se tem do grupo social ao qual ele pertence. A categorização, para Pagés (1972), citado por Postic (1984, p. 104) trata-se de uma interpretação do meio social diretamente influenciada pelo sistema de valores da pessoa, sendo uma “necessidade que todo indivíduo experimenta de estruturar o seu campo de ação físico e social para se situar e se orientar numa dada situação, mas toma a forma de uma avaliação com ressonâncias emocionais particularmente intensas”. Na relação educativa, a categorização dos objetos ou acontecimentos sociais se manifesta num dicotômico processo de estereotipagem.

Para Postic (1984, p. 105), categorizar o estudante é “recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado para além daquele em que é encerrado; é para o educador, desligar-se voluntária e definitivamente dele, é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se”. Postic (1984) chama atenção para a importância de se compreender o potencial dos estudantes, ter fé neles e na educação, respeitando a sua liberdade. Contudo, isso dependerá da concepção que o professor tem da sua função, levando em consideração as forças institucionais e sociológicas.

2.3.8 Função do docente e as condições institucionais e sociológicas: novos papéis do professor

Segundo Postic (1984) o conceito de função está ligado ao conceito de papel e de estatuto e essa função, num sentido amplo, corresponde à ação do docente ou do administrativo no sistema da instituição de ensino e no sistema social, relativamente ao papel que assume. Num sentido mais particular, tal função corresponde ao conjunto de atos pedagógicos, organizados buscando atingir um fim muito preciso. Para a Sociologia da Educação, o professor assume a sua função em nome da sociedade instituída e por ter relação com as finalidades, valores e imagem da sociedade, ela é, portanto, uma função simbólica (Postic, 1984).

Considerando a sociedade instituída como o palco de conflitos entre forças opostas, o professor, segundo Postic (1984), se depara com a contraditória situação de estabelecer a

relação educativa num panorama consolidado pela instituição de ensino que busca integrar os estudantes num sistema social, mesmo que tenha como tarefa, enquanto professor, de transformar as relações humanas, tornando-se um agente de progresso, iniciando o estudante em novas ideias ou métodos, tendo em vista prepará-lo para se adaptar às mudanças sociais. O autor destaca, ademais, que uma relação educativa frutuosa é correlata da confiança que o estudante deposita nos professores, que exercem sua função de conduzi-los ao mundo social, bem como do envolvimento pessoal de ambos no processo de aprendizagem.

Considerando que o professor é o mediador entre o mundo social e os estudantes, o seu papel é crucial e desafiador pois, segundo Postic (1984), a ele compete o cuidado de desmistificar as ideias preconcebidas que são tomadas como verdades pelos estudantes, possibilitando o confronto dos fatos, ordenando-os, recolocando-os numa perspectiva histórica e extraindo o seu significado. Nesse sentido, o professor precisa desempenhar novos papéis, objetivando motivar os estudantes, provocando na turma a discussão de questões-problema, analisando-as metodicamente em todos os aspectos e incentivando a pesquisa acadêmica. O professor assume a nova função, que ultrapassa a de ser o dispensador do saber. Ele é, sobretudo, o organizador e estimulador da aprendizagem.

2.3.9 Conflitos existentes na relação professor e estudante

Conflito, termo derivado do latim “*conflictu*”, de “*confligere*”, que tem como significado, choque, embate de pessoas, oposição (Santos, 2019, p. 813), é um fenômeno inerente à condição humana. Para Chrispino (2007), o conflito se origina na diferença de interesses, desejos e aspirações, relacionado a posições diferentes frente a outras, também diferentes, e faz parte da vida e a atividade social e, portanto, se manifesta nos diversos espaços de convívio interpessoal, incluso as instituições de ensino, especificamente, se materializando no cotidiano da sala de aula.

Para Martinelli e Almeida (2014), Wagner e Hollenbeck (2012), Chrispino (2007) e Moscovici (1997), o conflito é considerado um fenômeno que colabora nas relações interpessoais. Santos (2019, p. 813) destaca que “o conflito não deve ser enxergado como um fim, com uma conotação negativa, e sim como um meio de transformação para um estado

melhor de coisa, de forma a ser comparado com uma ponte que liga o estágio de ignorância ao estágio de esclarecimento e mudanças, resultando na evolução do ser”.

Silva (2009) comenta que, na relação professor e estudante, os conflitos, muitas vezes, são gerados a partir de uma visão equivocada que se tem sobre o professor. Já Souza e Ribeiro (2017, p. 167) apontam que, a ausência de flexibilidade ocasiona o conflito na relação educativa, visto que o indivíduo inflexível “tende a enxergar apenas as suas razões e não cede nem um pouco às ponderações do outro”. Silva (2009) complementa que, as relações conflituosas entre professor e estudante podem afetar a atividade intelectual, gerando, conseqüentemente, baixo rendimento acadêmico.

Os dissensos que também ocorrem na relação educativa são previstos pelo paradigma da complexidade e pela Teoria das Representações Sociais, devido à liberdade e diversidade de pensamento inerentes aos grupos sociais. Pichon-Rivière (1998) explica que, no trabalho em grupo, é possível a integração, a elaboração de conhecimentos, o questionamento, a crítica à realidade, a abertura para dúvidas, a construção coletiva de soluções para os problemas e mudança. Logo, as relações grupais se caracterizam pela dialética e contradições.

O consenso, por sua vez, é construído através do diálogo no grupo. Para a Teoria das Representações Sociais, ao compartilhar saberes, levantar dúvidas, promover reflexões e construir hipóteses, os grupos sociais, através da conversação, buscam a solução dos seus conflitos. Souza (2016) destaca a importância do diálogo na relação educativa como meio para se conhecer o que pensam os parceiros na relação educativa e, dessa maneira, resolver os conflitos e diminuir o distanciamento entre estudantes e professores.

Silva (2009), corroborando com Souza (2016) reforça a importância do diálogo para se conhecer as inseguranças, opiniões, medos, perspectivas e expectativas e facilitar a condução dos conflitos. Quando o docente permite que os sujeitos envolvidos no conflito tragam as suas ideias, sem o constrangimento de serem ridicularizados diante da classe, diminui o medo de errar e de se sentir inferior diante dos demais colegas. Essa construção em parceria se constitui relevante, pois permite que o professor ouça as vozes de cada estudante, reflita sobre suas ideias e sentimentos e compreenda melhor o mundo (Souza, 2016, p. 105).

Circunstâncias geradoras de tensões no cotidiano da sala de aula interferem na aprendizagem, e a ação assertiva do professor nesse processo, tem relevância na medida em que ele assume o papel de mediador na condução dos conflitos emergentes no grupo. Souza e

Ribeiro (2017) comentam que, a falta de mediação e de liderança do professor desperta, nos acadêmicos, a percepção de distanciamento do profissional em relação a um de seus grandes papéis, que é gerir conflitos.

Souza (2016) acrescenta que, quando a mediação do professor é atravessada pela afetividade, revelando atitudes acolhedoras, de incentivo, motivação, atenção e respeito, reafirmando valores éticos e morais, propicia uma prática educativa eficiente, equilibrada, autorregulada, colaborando na solução dos conflitos de forma consciente, ativa, autônoma e criativa. Souza (2016) salienta ainda que, o professor, representado como afetivo pelos estudantes, exercita o diálogo buscando conhecer os estudantes e demonstra capacidade de gerenciar os conflitos que acontecem na relação educativa.

2.3.10 A comunicação entre professores e estudantes

Postic (1984) explica que, conhecer como a comunicação se estrutura, permite compreender as posições do professor e do estudante, esclarecer o modelo pedagógico e a influência que o professor exerce na dinâmica comunicacional, como, por exemplo, quais normas introduz e qual margem de liberdade concede para a comunicação.

Particularizando, a estrutura comunicacional presente nas relações educativas pode ser observada através dos sinais de comunicação verbal, que incluem a informação e a maneira como é apresentada e os sinais de comunicação não-verbal, englobam gestos indicadores de um estado ou intencionalidade, como “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 [...] as posturas corporais que indicam surpresa, expectativa, o interesse, a decepção, etc.”. Todos esses sinais são codificados pelos estudantes em sinais positivos ou negativos, convidando-os ou distanciando-os na comunicação com o professor (Postic, 1984, p. 131).

Postic (1984) entende que, para a comunicação na relação entre professor e estudante se estabelecer, mediante a variada troca de saberes, com discussões em grupo, com oportunidade para escuta, onde o saber do outro é valorizado, tendo em vista o despertar à pesquisa, pondo em relação os estudantes e não esquemas repetitivos de ações, dependerá de como o professor se relaciona com o seu saber, com o seu domínio do assunto, com o significado que atribui a este saber, bem como da maneira como se relaciona com os estudantes.

Nesse sentido, repousa sobre o professor o compromisso de desencadear e orientar a ação dos estudantes e assim o faz, por meio da comunicação que estabelece com eles.

2.3.11 O processo de interação: expectativas e interdependência de papéis

Entendendo que cada turma é um microsistema social, as interações que acontecem nela podem ser analisadas pela dimensão institucional, incluindo as regras e normas coletivas e pela dimensão dos indivíduos, incluindo as expectativas e necessidades pessoais (Getzels *apud* Postic, 1984). Pormenorizando, a nível operatório, as interações podem ser analisadas tendo em consideração os problemas do professor e do estudante, as respostas do estudante e as intervenções espontâneas, e a nível latente, tendo em conta as expressões afetivas, como exemplo, a inquietação, interesse, desinteresse, pretensões afetivas, agressividade (Postic, 1984, p. 131).

Postic (1984) define interação como “uma reação recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida, segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (Postic, 1984, p. 139), e que ocupa um lugar no sistema didático, por meio da influência da ação do professor sobre o estudante, e no sistema mais amplo da turma, por meio da relação que o indivíduo estabelece com o grupo.

A categorização, conceito discutido anteriormente em nosso diálogo teórico, sugere o tipo de relação social esperado ou um comportamento a ser mantido, caracterizando dessa maneira a relação educativa. A exemplo disso, Postic (1984) nos apresenta que na interação educativa, um estudante situa os novos professores com base na representação que construiu dos professores anteriores, representação essa, que tem ligação direta com a categorização que lhe foi atribuída.

Postic (1984, p. 140) destaca que o estudante “possui indicações precisas, elaboradas no passado, através de satisfações ou de insatisfações que ele experimentou ao longo de sequências de interação em situações semelhantes”. À consequência disso, dois comportamentos distintos do estudante e do professor repercutem na interação. Enquanto o primeiro paralisa, esperando a punição prevista que receberá do professor, o segundo aguarda a confirmação de sua previsão. Diante disso, o entrave é inevitável, prejudicando, desse modo, a relação educativa.

O estudante manifesta expectativas explícitas, ou seja, as necessidades em termos objetivos ou expectativas latentes, que se situam no plano imaginário. Postic (1984) explica que, ambas as expectativas, diferem quanto à função de uma determinada disciplina e experiências anteriores com o professor dela, e que tais expectativas dos estudantes podem ser frustradas quando o professor “não souber ir além da expectativa ou não descobrir o seu significado” (Postic, 1984, p. 140- 141).

Outra questão apontada por Postic (1984) é a interdependência dos papéis que ocorre na interação, sugerindo a complementaridade entre os papéis do professor e do estudante:

Ao papel preferencial do docente corresponde o papel complementar do aluno; se o docente é só informador, o aluno recebe e restitui a informação; se o docente quer ser guia, espera que o aluno tome a ação à sua conta. Segundo o tipo de organização funcional estabelecido pelo docente, segundo o grau de aceitação pelo aluno do papel complementar que lhe é proposto ou imposto, esta interdependência de papel torna-se efetiva ou não. O grupo dos alunos intervém aqui ativamente (Postic, 1984, p. 141).

Dependendo do grau de coesão do grupo e das relações entre seus membros, a complementaridade dos papéis é possível e importante, permitindo que cada estudante se sinta integrado, tendo o seu próprio papel a desempenhar no grupo, articulando-o com o papel dos outros. Para Postic (1984), a complementaridade de papéis vai depender das ações do professor, privilegiando os estatutos da instituição de ensino, provocando clivagens e bloqueando as possibilidades de organização espontânea, ou possibilitando o aparecimento de papéis funcionais, desencadeando um processo ativo. Sobre o professor, Postic (1984, p. 141-142) salienta que “é ainda preciso que ele mostre, pelos seus atos, que faz um jogo franco, que não procura de uma forma indireta manter as rédeas, que não favorece o aparecimento de tal chefe, que não se desvia, em seu proveito, a energia do grupo”.

Ações docentes caracterizadas pela dominação, rigidez, objetivos inalteráveis, recusa em admitir a contribuição dos outros, ignorância voluntária dos seus desejos, da sua experiência, dos seus juízos na determinação dos objetivos que lhes dizem respeito, formam ações estudantis passivas, distraídas e até agressivas. Do contrário, ações docentes que solicitam a cooperação voluntária dos estudantes, convidando-os a descobrir os projetos a realizar, respeitando a sua personalidade, estimulam a participação ativa dos estudantes (Postic, 1984).

Postic (1984) comenta ainda que, o professor por vezes, pode acreditar que suas ações incentivam a autonomia e desenvolvimento do estudante, contudo, as suas ações mostram, de fato, a tendência a conservar ações dependentes por parte dos estudantes. Portanto, Postic

(1984) se posiciona a favor da interação da turma, caracterizada pela interdependência de papéis, onde a comunicação entre os parceiros seja uma tônica e a adaptação e a reformulação encontrem o seu lugar para o estabelecimento de uma relação educativa saudável.

2.3.12 Evolução das concepções pedagógicas e as novas formas de relação que existem

Ao longo do nosso diálogo, notamos que a relação educativa recebeu configurações distintas em cada momento histórico e influências dos paradigmas dominantes. Behrens e Oliari, (2007) aponta que, nos séculos XIX e XX, predominava o paradigma conservador, em que o professor assume o papel de autoridade, superioridade e “dono do saber”, silenciando a fala do estudante, “reduzindo-o ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedindo-o de expressar suas ideias” (Behrens; Oliari, 2007), estabelecendo dessa maneira uma relação hierarquizada, antidialógica e de distanciamento entre professores e estudantes.

Para além disso, com currículos lineares e reducionistas, o resultado ou o produto eram o objetivo do processo de ensino e aprendizagem, de maneira que o erro tinha como consequência a punição e a coação, Chegando, em alguns casos, com esta visão austera, à tortura física ou psicológica do estudante por parte do professor (Behrens; Oliari, 2007).

Não nos interessa, aqui, demonizar o paradigma conservador, mesmo por que, ele trouxe vantagens, como o desenvolvimento científico-tecnológico atual que, por sua vez, “possibilitou a democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta” (Behrens; Oliari, 2007, p. 60).

Contudo, destacamos que, a relação professor e estudante, neste modelo, sofreu “perdas do processo de humanização” visto que professores e estudantes eram considerados como máquinas ou como partes de uma engrenagem (Behrens; Oliari, 2007, p. 60):

Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado. A crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo não considerou as consequências para a sociedade, a natureza e o próprio ser humano. Também ruíram os alicerces religiosos que davam sustentação aos valores, repercutindo num modelo de vida e de ciência “materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política (Moraes, 1997, p. 43).

Somente no final do século XX intensifica-se um movimento de transição paradigmática, buscando um novo paradigma que dê conta de uma sociedade cada vez mais complexa, imprevisível, dinâmica, sistêmica e pluralista. Nesse sentido, o paradigma emergente ou paradigma da complexidade parte do pressuposto de que o ser humano é um ser complexo e integral, buscando uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (Behrens, 2006, p. 21). Nesse sentido, a complexidade é entendida como:

Um princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (Moraes, 2004, p. 20).

Nesse sentido, a relação professor e estudante demanda que ambos, professor e estudante, sejam participativos, ativos, criativos, construindo e reconstruindo o conhecimento através de uma relação interativa e dialógica. Para Morin (2015, p. 96):

Trata-se de manter ou reencontrar uma missão insubstituível, a da presença concreta, da relação de pessoa a pessoa, do diálogo com o aluno [...]. missão pessoal que permite o reconhecimento da qualidade humana do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção, não a rejeição, inserindo-o na categoria dos cretinos e dos débeis mentais.

Vieira e Moraes (2015) consentem com Morin e completam que no paradigma emergente ou da complexidade o professor estabelece uma relação com o estudante que possibilita a manifestação de afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. Desse modo, “as relações construídas em sala de aula e vividas na maturidade amorosa, promovendo a subjetivação que liberta, potencializam a pedagogia da solidariedade, que inscreve educador e educando como companheiros na busca do saber” (Vieira; Moraes (2015, p. 61).

Dessarte, concluímos que, o paradigma emergente ou paradigma da complexidade, que por sua vez dialoga com a Teoria das Representações Sociais e com os estudos de Postic (1984) sobre a relação educativa, onde o contexto social, suas relações, complexidade e incertezas são considerados, respeitando o homem como um agente sócio-histórico e ativo na sociedade é,

portanto, considerada a concepção pedagógica mais coerente na contemporaneidade. Nesse contexto, entendemos que a relação professor e estudante se configura (ou precisa se configurar) como uma relação harmônica, bilateral e dialógica, tendo o professor como o mediador e o estudante como participante em todo o processo de aprendizagem.

2.4 EM BUSCA DE SÍNTESE

Bzuneck (2010) nos clarifica que, motivar os estudantes é um desafio possível de ser atingido, a começar, pela motivação do próprio professor. Para tanto, é imprescindível que os docentes reflitam sobre sua prática pedagógica, reavaliando seus comportamentos e ações em sala de aula, suas crenças e seus conhecimentos, tendo em vista aperfeiçoar a sua prática e colaborar na motivação da aprendizagem.

É fundamental, nesse processo, o conhecimento, por intermédio de sua formação inicial ou continuada, dos processos motivacionais implicados no ato de ensinar e aprender. O estudante, por sua vez, “precisa ver significado e importância das aprendizagens; sentir-se desafiado; ter o professor como modelo de entusiasmo; perceber que suas realizações são reconhecidas e que seus pequenos fracassos podem ser superados” (Bzuneck, 2010, p. 37).

Frente ao exposto, a motivação da aprendizagem no ensino superior pode ser influenciada pela relação que os estudantes estabelecem com seus professores. Portanto, é importante que tal relação se consolide na parceria, comprometimento, acolhimento, diálogo e incentivo, contribuindo, dessa maneira, para um processo de aprendizagem significativo e que colabora na motivação, prazer em aprender e no engajamento estudantil durante o curso.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

É objetivo deste capítulo, apresentar o delineamento metodológico, responsável pelo sustentáculo da presente pesquisa. Inicialmente, mostraremos os aspectos epistemológicos, situando o paradigma científico no qual esta pesquisa está ancorada. Em seguida, daremos a conhecer o *locus*, os (as) protagonistas da pesquisa e os aspectos éticos. Logo após, apresentaremos os dispositivos escolhidos para a produção dos dados, bem como o método adotado para analisá-los.

3.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Considerando não haver, epistemologicamente, nas Ciências Humanas, um acordo paradigmático unitário (Veiga-Neto, 2002a), explicaremos onde estamos, e falamos, quais os instrumentos que adotamos e de qual amplitude tiramos os elementos constituintes do nosso objeto de pesquisa, apresentando, dessa forma, em que paradigma estamos nos movimentando.

A história do pensamento científico é marcada por transformações, envolvendo questões metodológicas e epistemológicas. O modelo de racionalidade revelado no século XVI caracteriza a predominância das ciências naturais, apoiadas pela abordagem quantitativa, cuja objetividade distancia o sujeito do objeto de estudo.

A integração desse modelo de racionalidade às Ciências Sociais, no século XIX, tornou difícil a resolução dos problemas da humanidade. Kuhn (1998) salienta que, diante da complexidade e incerteza que caracterizam os acontecimentos e eventos sócio-históricos, a crise paradigmática denuncia a impossibilidade para conceber, conhecer e explicar o mundo através da razão.

Nesse sentido, Morin (2003) apresenta uma visão epistemológica que gera um pensamento do contexto e do complexo, que liga e enfrenta as incertezas, substituindo o pensamento unidirecional característico do paradigma dominante. A compreensão dos fenômenos, nesta ótica, considera os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, o externo e o interno, com a ciência e consciência e outras tantas contradições possíveis.

Em outras palavras, o pensamento complexo sugere que a pesquisa científica analise os fenômenos, considerando o contexto temporal e social, as relações de todo e parte e a possibilidade de articular distintos conhecimentos para compreender uma dada realidade (Portilho *et al.*, 2018).

Vale sinalizar, que não se pretende menoscabar ou descartar as contribuições das pesquisas científicas pautadas no paradigma moderno de ciência e o impacto destas na sociedade. Destacando o cenário social contemporâneo marcado fortemente pela pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), anunciada pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, foi possível perceber a importância do rigor do método científico, ao que permitiu a honestidade e eficácia dos resultados das pesquisas, desde a criação de uma vacina, à produção de fármacos, protocolos de tratamento e medidas de prevenção, embasando, inclusive, a tomada de decisões socioeconômicas e políticas.

Contudo, em face das explicações e argumentos expostos e, sobretudo, em razão da natureza do nosso objeto de estudo outrora apresentado no capítulo da problemática, entendemos que o paradigma da ciência moderna, não dá conta de compreender o fenômeno proposto para análise em nossa investigação, bem como de responder o nosso problema de pesquisa. Por esta razão, situamos a nossa investigação no paradigma emergente (Sousa Santos, 2002), que dialoga com o paradigma da complexidade (Morin, 2003).

Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) se posiciona propondo o enfrentamento da problemática, envolvendo as dicotomias sujeito/objeto. A concepção da TRS pelo sociólogo francês Serge Moscovici é situada na década de 60, um período histórico marcado pela tentativa de superação do paradigma científico que menosprezava e descredibilizava o saber do senso comum e diminuía o valor das crenças e conceitos construídos culturalmente. Com Moscovici (2012), os estudos acerca da origem e organização do pensamento social ganharam destaque na Psicologia Social.

Diferente das perspectivas marxistas e positivistas, Moscovici (1961, 1978) *apud* Almeida, Santos e Trindade (2014), compreende o pensamento social como um saber prático pelo qual os grupos humanos constituem a realidade e com ela convivem. Para ele, as representações sociais possuem um caráter conservador e inovador, que, sob uma lógica singular, permite a um determinado grupo social, não apenas compreender o mundo que o rodeia, mas sobretudo, o saber lidar com os problemas nele identificados, ou seja, um saber que

organiza um modo de vida e que por si mesmo adquire dimensão da realidade (Moscovici, 1961 *apud* Almeida; Santos; Trindade, 2014, p. 13).

Diante do exposto, validamos a escolha teórica pela TRS para o presente estudo, pois este focalizará a atenção no conhecimento do senso comum construído pelos participantes da pesquisa, considerando-o imprescindível para a compreensão do cotidiano dos mesmos na relação educativa. Contextualizando com o nosso objetivo de pesquisa, acreditamos que a TRS auxiliou no esclarecimento de como ocorre e como é assimilada e compreendida a relação educativa no ensino superior, além de nos ajudar na compreensão de como o conhecimento construído sobre a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem é expresso através da comunicação.

Nesta linha de raciocínio, e consentindo com Minayo (2004, p. 22), quando afirma que o “objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”, aderimos ao delineamento qualitativo, pois, tais pesquisas lidam com significados, crenças e valores de um determinado grupo ou classe social (Minayo, 2004, p. 28). Por sua natureza subjetiva, situando historicamente o indivíduo e enfatizando a visão de mundo a partir da compreensão e percepção de cada um sujeito, estudando a “história, as relações, representações, crenças, percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p. 57). Logo, a abordagem qualitativa mostrou-se pertinente à presente pesquisa pois possibilitará melhor compreensão das representações dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem no ensino superior.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi escolhida como o *lócus* desta pesquisa. Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19-12-86 e Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14-12-2004, a UEFS concentra suas ações no centro-norte baiano, alcançando estudantes de cerca de 150 municípios baianos.

Além do compromisso com a formação dos universitários, a UEFS busca promover através do ensino, da pesquisa e da extensão, o desenvolvimento das ciências, das letras, das

artes e da tecnologia, servindo de instrumento de promoção de desenvolvimento cultural, social e econômico da região de Feira de Santana (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013). Atendendo à Resolução CONSU 008/2020 (DOE 19/06/2020) são ofertadas 2.187 (duas mil cento e oitenta e sete vagas) por ano, em trinta e um cursos de graduação, dentre eles, dezessete na modalidade de bacharelado e quatorze na modalidade de Licenciatura, contemplando diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, os cursos de Licenciatura da UEFS abrangem todas as áreas do conhecimento, são eles: Licenciatura em Letras Vernáculas; Licenciatura em Letras com Inglês; Licenciatura em Letras com Espanhol; Licenciatura em Letras com Francês; Licenciatura em Música; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Química e Licenciatura em Química².

No Plano de Desenvolvimento Institucional, identificamos a preocupação da UEFS com o fortalecimento dos cursos de licenciatura, sinalizando nesse documento, diretrizes específicas para os cursos de licenciatura que contemplam metas, visando, por exemplo, o incentivo e a ampliação da pesquisa docente e discente voltada ao processo de ensino e de aprendizagem e à formação de professores na UEFS. Na tentativa de colaborar no cumprimento desta meta, a presente pesquisa propõe investigar o seu objeto de estudo nos cursos de licenciatura da UEFS.

3.3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, dez estudantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, do 2º ao 8º semestre, por acreditarmos, com base na análise dos componentes curriculares do curso, que tais estudantes já cursaram ou estejam cursando componentes curriculares que contemplam os fundamentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos e aqueles voltados à formação de professores. A escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Vernáculas se deu, considerando que os estudantes desse curso estudam no currículo, as metáforas, tendo experiências de escrita e leitura metafóricas, tanto nos textos científicos, quanto nos textos literários e, por esta razão, pensamos que estes estudantes acessariam com mais facilidade as metáforas, expressando as representações por meio delas.

² Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>

Podemos inferir que, os (as) protagonistas selecionados para esta pesquisa, formam um grupo social, visto que compartilham de um objetivo comum, a formação para a docência. Conheçamos agora os protagonistas da pesquisa identificados por imagens/personagens escolhidos por eles para serem representados.

Figura 12 – Protagonistas da pesquisa

	QUEM É	POR QUÊ SE IDENTIFICA COM O/A PERSONAGEM?
BOB ESPONJA 1	PERSONAGEM DO DESENHO ANIMADO INFANTIL BOB ESPONJA CALÇA QUADRADA	"PORQUE ELE É MUITO SENTIMENTAL.. EU SOU MUITO SENTIMENTAL, TENHO UM CORAÇÃO ENORME QUE NÃO CABE DENTRO DO PEITO". (BOB ESPONJA 1, 2023)
BOB ESPONJA 2	PERSONAGEM DO DESENHO ANIMADO INFANTIL BOB ESPONJA CALÇA QUADRADA	"PORQUE EU ME CONSIDERO UMA PESSOA ENGRAÇADA, ALEGRE, MAS QUE SEMPRE ESTÁ ALI BUSCANDO UM OBJETIVO. EU ACHO QUE O BOB ESPONJA É ASSIM. POR MAIS QUE ELE SEJA ENGRAÇADO, SEMPRE ESTÁ ALI BUSCANDO ALGO. ENTÃO EU ME CONSIDERO BOB ESPONJA. ENGRAÇADA, DE BOA COM A VIDA, ACOLHEDORA, DE BOA COM TODO MUNDO". (BOB ESPONJA 2, 2023)
DOCINHO	PERSONAGEM DO DESENHO ANIMADO INFANTIL AS MENINAS SUPERPODEROSAS	"PORQUE AS VEZES EU SOU MUITO A DOCINHO, AS VEZES EU SOU SUPER ESTRESSADA". (DOCINHO, 2023)
BORBOLETA	ARTRÓPODES PERTENCENTES À CLASSE INSECTA	"PELO PROCESSO QUE ELA PASSA, DESDE O MOMENTO EM QUE ELA ESTÁ NO CASULO ATÉ O AMADURECIMENTO PARA QUE ELA GANHE ASAS E TAL. EU ACHO BONITO ESSE PROCESSO. EU QUERO CHEGAR NA FASE EM QUE A BORBOLETA ESTÁ BONITONA E BOA". (BORBOLETA, 2023)
EMY	PERSONAGEM DA SÉRIE DE TELEVISÃO DE COMÉDIA POLICIAL AMERICANA BROOKLYN NINE-NINE	"EU ME IDENTIFICO BASTANTE COM A EMY PORQUE ELA AO MESMO TEMPO QUE É METÓDICA, GOSTA DE SE ORGANIZAR E AO MESMO TEMPO. NÃO SEI, NÃO CAPTA MUITAS IRONIAS, NÃO SEI, EU ME IDENTIFICO COM A PERSONALIDADE DELA. SEMPRE ASSIM ESTUDIOSA E EU SEMPRE ME CONSIDERO NERD TAMBÉM, IGUAL A ELA". (EMY, 2023)

Continua na próxima página

	QUEM É	POR QUÊ SE IDENTIFICA COM O/A PERSONAGEM?
MIRABEL	PERSONAGEM DO FILME ENCANTO, DA WALT DISNEY ANIMATION STUDIOS	"PORQUE ELA É ANIMADA, GOSTA DE AJUDAR OS OUTROS E AS VEZES POR ESSA QUESTÃO DE QUERER TANTO AJUDAR OS OUTROS, ACABA SE PREOCUPANDO MUITO COM A OPINIÃO ALHEIA". (MIRABEL, 2023)
BLAIR	PERSONAGEM DA SÉRIE DE TV AMERICANA GOSSIP GIRL	"EU NÃO SEI. ACHO QUE EU SOU UMA PESSOA QUE TEM RISADA FÁCIL, EU DOU RISADA MUITO FÁCIL. ENXERGO NELA ALGUMAS COISAS QUE EU JÁ PASSEI, QUESTÃO DE REJEIÇÃO, DE INSEGURANÇA, DE SEMPRE QUERER ESTAR NO CONTROLE DAS COISAS". (BLAIR, 2023)
CATARINA BATISTA	PERSONAGEM DE O CRAVO E A ROSA, TELENÓVELA BRASILEIRA PRODUZIDA PELA TV GLOBO	"PORQUE SOU ESPONTÂNEO COMO ELA". (CATARINA, 2023)
MAFALDA	PERSONAGEM DE UMA TIRA CRIADA PELO CARTUNISTA ARGENTINO QUINO	"EU ACHO QUE ELA É MUITO QUESTIONADORA, ENVOLVIDA EM QUESTÕES POLÍTICAS, E ESTAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA HOJE É UMA QUESTÃO POLÍTICA, OCUPAR UM ESPAÇO DESSE É MUITO IMPORTANTE. GOSTO MUITO DA PERSONAGEM, DESDE SEMPRE. DESDE PEQUENA EU LIA MUITO OS QUADRINHOS DA MAFALDA E HOJE EU CARREGO ESSA IMAGEM DELA COMIGO". (MAFALDA, 2023)
WANDA	PERSONAGEM DO FILME DOUTOR ESTRANHO NO MULTIVERSO DA LOUCURA DA MARVEL STUDIOS	"WANDA É UMA PERSONAGEM QUE DURANTE A TRAJETÓRIA DELA, QUANDO ELA É CRIANÇA ELA PERDE O PAI E A MÃE E POSTERIORMENTE PERDE UM IRMÃO. DEPOIS PERDE O MARIDO E DEPOIS PERDE OS FILHOS". (WANDA, 2023)

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas da entrevista semiestruturada

A figura 13 mostra o perfil profissiográfico do grupo de estudantes que protagonizaram esta pesquisa.

Figura 13 – Perfil profissiográfico dos protagonistas da pesquisa



Continua na próxima página



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas do questionário profissiográfico

Como mostrado na figura 12, o grupo social investigado é composto majoritariamente por estudantes do sexo feminino, com faixa etária entre 20 a 26 anos. A maior parte declarou ser de cor/raça preta/negra e também, em sua maioria, ingressantes no semestre 2022.1 Ainda com base na figura 12, a escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Vernáculas foi a primeira opção para a maioria dos estudantes, sendo que o maior número deles, também, ainda não atua na profissão como professor. Sobre aspectos relacionados à rotina pessoal, identificamos que a maior parte dos estudantes mora com familiares, e no município de Feira de Santana, local onde a UEFS se encontra. Todos os estudantes declararam não ter filhos.

3.4 DISPOSITIVOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Para o alcance dos objetivos propostos da nossa pesquisa recorreremos ao questionário do perfil profissiográfico e a entrevista semiestruturada com indução de metáforas.

As metáforas tornaram-se objeto de interesse das ciências humanas a partir da década de 70 (Lakoff; Johnson, 2002), e são caracterizadas pela forte carga emocional e poética que carregam e pela proximidade e parentesco que guardam com as experiências vivenciadas (LUCAS *et al.*, 2013). Para além de uma figura de linguagem, a metáfora é uma figura de pensamento, ou seja, um recurso cognitivo que nos permite falar, ver e agir sobre determinados fenômenos de uma maneira, e não de outra. (Lakoff; Johnson, 2002). Ou seja, a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra (Lakoff; Johnson, 2002, p. 24).

Muitos estudiosos da TRS (Lakoff; Johnson, 2002; Oliveira; Mazzotti, 2000; Gergen, 1989; Mazzotti, 2002; Moscovici, 1998) têm se valido da indução de metáforas. Elas funcionam, no caso das representações, potencializando a interpretação do pensamento social (Lakoff; Johnson, 2002; Mazzotti, 2002), “transformando um determinado objeto em algo que se apresenta como imagem, materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou âncora das significações postas na metáfora” (Mazzotti, 1998, p. 04).

Moscovici (1978) afirma que: "toda representação é composta de figuras e expressões socializadas", e que "uma representação social é a organização de imagens e linguagem" (p. 25). Mazzotti (2002) salienta ainda que, a identificação das metáforas é tarefa central para apreensão do núcleo figurativo das representações sociais. Dessa maneira, as metáforas são compatíveis com os núcleos figurativos das RS, assemelhando-se ao processo de objetivação. Assim, o recurso da indução de metáforas pode contribuir para uma melhor compreensão das práticas sociais de um determinado grupo.

Já a entrevista, técnica mais usada no processo de trabalho de campo (Minayo, 2004), é definida por Kahn e Cannell (1962) apud Minayo (2004, p. 108-109), como uma “conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. A escolha por este instrumento se justifica pelo fato de que, segundo Minayo (2004, p. 110-111), a entrevista consiste num:

Instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

As entrevistas semiestruturadas apresentam como vantagem, a combinação de perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistador interagir e comentar o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (Minayo, 2004), além de permitir o colhimento de informações necessárias para o alcance dos objetos da pesquisa, possibilita um ambiente favorável e motivador para os entrevistados discorrerem livremente sobre suas representações acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

3.5 EM BUSCA DAS METÁFORAS³

Chegando ao *lócus* da pesquisa, me dirigi ao colegiado do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, tendo em mente, acessar o quadro de horários de aulas, para verificar a possibilidade da visita às turmas, em busca dos estudantes que desejariam participar da pesquisa. Em seguida, nos dias e horários combinados com alguns professores, visitei todas as turmas do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas apresentando, brevemente, a proposta da minha pesquisa e convidando os estudantes para participarem.

Aqueles que decidiram livremente participar da pesquisa, escolheram dia e horário para a realização da entrevista, que aconteceu no *lócus* da pesquisa, de forma presencial e em um local apropriado. Além disso, elaborei um card explicativo contendo informações da proposta da pesquisa e, com o apoio dos líderes de cada turma, divulguei nos grupos de WhatsApp, a fim de garantir que todos os estudantes do curso tivessem conhecimento da proposta da pesquisa e, dessa maneira, alcançar o maior número possível de participantes.

Para assegurar a adesão livre dos participantes à pesquisa, inicialmente, solicitei que o (a) estudante realizasse a leitura do Termo de adesão e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em atendimento às orientações postas no Art. 17. da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Ministério da Saúde, contendo esclarecimentos suficientes e claros acerca dos cuidados éticos para com a pesquisa.

Este último, foi adaptado do TCLE já aplicado pela pesquisa, intitulada Relação professor e estudante na universidade, que está em andamento no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU – UEFS), a qual está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, Parecer nº 3.413.070. A pesquisadora, bem como os (as) protagonistas da pesquisa, assinaram o TCLE conforme o Apêndice 2 e o Termo de Adesão conforme Apêndice 3, em concordância com os termos explicitados, aderindo participação à pesquisa. Os (as) protagonistas também foram informados, nesse momento, sobre os resultados, assim como a apresentação da dissertação. Em seguida, solicitei aos (as) estudantes que respondessem ao questionário profissiográfico, que, por sua vez, revelou o perfil do grupo entrevistado, apresentado na figura 12.

³ Nesta subseção a pesquisadora narrará como aconteceu o processo de colheita dos dados e por esta razão a narrativa será apresentada na primeira pessoa.

Logo depois, demos início à entrevista com indução de metáforas, e para que cada estudante entrasse no clima da proposta da entrevista, ou seja, falar em termos de imagem, solicitei que pensasse ou criasse um (a) personagem que mais se identificasse e que o (a) caracterizasse durante a entrevista. Em seguida, de certa maneira lúdica, incentivei (o) a estudante a falar em linguagem figurada, expressando suas representações através de metáforas acerca da relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem, conforme roteiro que consta no apêndice I.

A entrevista ocorreu em um clima agradável e descontraído, sem interferências acústicas ou climáticas e todos os (as) estudantes demonstraram estarem bem e sentindo-se à vontade para participarem da entrevista. Os dados produzidos foram gravados em aplicativo de gravador de voz no smartphone da pesquisadora, sem ocorrência de problemas técnicos e guardados para posterior organização e análise. O tempo dedicado para a ida à UEFS, em busca dos (as) estudantes e a realização da entrevista, foi de quarenta e sete dias entre os meses de setembro a novembro do ano de 2022. Cada entrevista teve duração média de vinte e cinco minutos e, após transcritas e impressas, renderam trinta e cinco páginas.

3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a impressão da transcrição das entrevistas, demos início ao processo de análise dos dados, tomando como base a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), por ser considerada o conjunto de técnicas mais utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2010). Bardin (1977, p. 31) nos explica que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Ao realizar inferências, este conjunto de técnicas de análise busca acessar as condições, ou seja, intenções, representações, pressupostos e quadros de referência, de produção das comunicações em análise (Hogenraad, 1984 *apud* Amado, 2000). Logo, a Análise de Conteúdo contribui para o conhecimento das motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, sentidos e posicionamentos acerca da relação professor estudante e a motivação da aprendizagem no

ensino superior. Dentre as modalidades encontradas no leque de possibilidades da Análise de Conteúdo, adotamos a modalidade da Análise Temática, pela possibilidade de comportar um feixe de relações que podem ser apresentadas graficamente através de uma palavra, frase ou resumo (Minayo, 2010).

A figura 14 mostra as três etapas que constituem a Análise Temática e que foram realizadas na presente pesquisa.

Figura 14 – Etapas da Análise de Conteúdo na modalidade Análise Temática



Fonte: Elaboração própria com base em Bardin (1977)

À vista disso, iniciamos a etapa de pré-análise, que se trata da organização do material a ser analisado. Inicialmente, os áudios gravados durante as entrevistas foram transcritos, utilizando a função transcrever, disponível na versão web do Microsoft Word, oferecida pelo pacote de programas Microsoft 365, rendendo trinta e cinco páginas. Em seguida, realizou-se a leitura flutuante de todo o corpus produzido pelos protagonistas da pesquisa. Esta etapa inicial foi importante para a organização do material, permitindo verificar e corrigir possíveis erros de transcrição e selecionando os trechos que faziam sentido analisar, ou seja, constituindo o *corpus*, com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na etapa seguinte, a de exploração do material, os trechos selecionados na etapa anterior foram recortados e inseridos em uma matriz de análise elaborada pela pesquisadora no

Microsoft Word. Seguidamente, com o auxílio do marcador de texto do Microsoft Word, foram selecionadas as unidades de contexto e de registro. Após leitura exaustiva destes dados, foram criadas as categorias temáticas levando em consideração critérios semânticos e expressivos. Essa etapa foi finalizada agrupando os trechos selecionados em tais categorias, que, por sua vez, foram organizados em uma segunda matriz de análise, também elaborada pela pesquisadora no Microsoft Word.

Na sequência, cumprindo a terceira e última etapa da análise, iniciamos o exercício de análise crítica e reflexiva para interpretação qualitativa dos dados da pesquisa. Por meio da inferência buscamos os significados manifestos e latentes das representações acerca da motivação da aprendizagem na relação professor e estudante, dialogando com as teorias basilares desta pesquisa.

A síntese da análise dos dados está apresentada no capítulo 4: “Metaforizando a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante”.

CAPÍTULO 4

METAFORIZANDO A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE

Salientamos, que esta pesquisa teve como objetivo, conhecer e analisar as representações dos graduandos do curso de Letras Vernáculas da UEFS acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. Para tanto, inicialmente, identificamos as representações dos estudantes sobre a motivação da aprendizagem e, em seguida destacamos, nestas representações, a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. Os dados produzidos durante as entrevistas foram organizados em 5 categorias e 13 subcategorias de análise, que serão explicitadas, separadamente. A figura 14, apresenta o desenho que sintetiza o nosso entendimento de como as representações estão articuladas.

Figura 14 – Síntese das representações dos estudantes acerca da motivação da aprendizagem na relação professor e estudante



Fonte: Elaboração própria

Os elementos da relação professor e estudante, apontados pelos graduandos como obstáculos à motivação da aprendizagem, podem ser vistos no lado esquerdo da figura 14. Já os elementos da relação professor e estudante, que segundo os graduandos, colaboram na motivação da aprendizagem, podem ser observados no lado direito da figura 14. Ademais, em suas representações, os graduandos apresentaram situações da relação professor e estudante que apontam para a complexidade da docência, fazendo emergir nesse contexto, a formação docente como um caminho possível para que os saberes da docência e os próprios sujeitos se transformem, contribuindo, dessa maneira, para uma relação educativa que favorece a motivação da aprendizagem, diminuindo a complexidade da docência observada nas representações dos graduandos.

Doravante, apresentaremos a síntese da análise dos dados produzidos e que foram organizados nas seguintes categorias: Na categoria 1, intitulada: “Bora Lula Molusco!”, analisaremos as representações dos graduandos sobre a motivação e desmotivação da aprendizagem. Na categoria 2, intitulada: “O prêmio da loteria”, analisaremos os elementos da relação professor e estudante que colaboram na motivação da aprendizagem. Na categoria 3, intitulada: “O café preto sem açúcar”, analisaremos os elementos da relação professor e estudante que dificultam a motivação da aprendizagem. Na categoria 4 intitulada: “A doação de sangue”, discutiremos a complexidade da docência. E, finalmente, na categoria 5 intitulada: “O florear da motivação da aprendizagem na relação professor e estudante”, discutiremos as contribuições da formação docente para uma relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem.

Vale esclarecer que o leitor encontrará, ao longo deste capítulo, os termos “metáfora”, “imagem” e “comparação”, porque percebemos que os graduandos livremente decidiram utilizar, além de metáforas, imagens e comparações para compartilhar as suas representações. Gostaríamos ainda de lembrar, que para a análise dos dados desta pesquisa, nos aproximamos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), o que permitiu à pesquisadora, fazer inferências sobre os elementos apresentados nas metáforas, imagens e comparações expressas nas representações dos graduandos.

4.1 “BORA LULA MOLUSCO!”

Nessa categoria analisamos os sentidos da motivação e desmotivação da aprendizagem compartilhados pelos graduandos em suas representações. Decidimos chamar de “sentidos”, ao invés de “significados”, por entendermos, com base nos estudos de Vygotsky (2009), sobre pensamento e linguagem, que o sentido é produzido nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito, integrando “dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais” (Barros *et al.*, 2009, p. 179). Não pretendemos esgotar a complexidade desse assunto, contudo, é válido compartilhar as considerações de Vygotsky (2009, p.465) quando explica que:

O sentido de uma palavra se trata da soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Desse modo, os sentidos podem ser variados e “vão se produzindo nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações”, bem como, “no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos”, seguindo uma certa “lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis”. (Smolka, 2004, p. 12).

À vista disso, o conceito de sentido aponta para a cisão do dualismo interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcou as correntes naturalistas e idealistas da Psicologia dos anos 20, aceitando as constantes transformações qualitativas inerentes à formação social do ser humano (Barros *et al.*, 2009). Isto posto, convidamos o leitor para desembrulhar os presentes (metáforas, imagens e comparações), que nos foram presenteados pelos estudantes a fim de conhecer os sentidos da motivação e desmotivação da aprendizagem.

Vejamos o excerto a seguir:

Quando penso em um estudante motivado para aprender a imagem que vem em minha mente é a de um **livro**, talvez, porque seja o caminho mais assertivo da gente chegar a um certo conhecimento. Desde a educação infantil a gente sempre se depara com livros, seja de história em quadrinhos, seja de algum personagem de história infantil

[...] A gente se depara com o livro até o fim das nossas vidas a gente conhece outros tipos de gêneros de livros. Então, **um estudante motivado seria um estudante imerso a livros** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Percebemos que o graduando Catarina Batista escolhe a imagem de um livro para objetivar a motivação da aprendizagem. Nesse sentido, um estudante motivado seria aquele que tem acesso a fontes de conhecimento, como o livro. Qual seria o sentido de motivação ilustrado por Catarina Batista? Seria uma motivação extrínseca por uma regulação identificada, em que o estudante reconhece a importância e utilidade da aprendizagem para o alcance de seus objetivos? (Rufini; Bzuneck, 2019, Ryan; Deci, 2000). Podemos pensar também, que essa representação de motivação pode ter sido influenciada pela representação que circula em nossa sociedade, à qual, comunica que o estudante motivado, seria aquele imerso a livros. Contudo, refletimos que estar imerso a livros, não necessariamente, assegura que o estudante, se aproprie dos mesmos e os leia.

Conheçamos mais uma narrativa:

Quando penso em um estudante motivado pra aprender na faculdade me vem a imagem de um **aluno sentado** em uma mesa de estudo com suas atividades, com *notebook*, sem se distrair com outras coisas e **fazendo o que foi proposto de fato** (Emy, 2022, grifos nossos).

Em sua representação, a graduanda Emy nos apresenta a imagem de um estudante sentado, aparentemente concentrado, com uma postura corporal que pode revelar uma atitude passiva e obediente frente às situações de aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais considera não apenas as expressões faciais, as mímicas, mas também os movimentos corporais, as posturas, os gestos, o que se denomina cinésica (*kinésique*), que tem, ao lado da palavra, uma função comunicativa essencial. Jodelet (2006) defende que os comportamentos não verbais têm a função simbólica que completa o processo de comunicação e ajuda a atualizar as representações que o locutor quer comunicar. Esta autora evidencia que as pistas que o corpo fornece, mesmo que às vezes de maneira inconsciente, são codificadas no âmbito social.

Será que este corpo que faz tudo o que lhe foi proposto, representado no excerto da graduanda Emy, está ancorado na motivação extrínseca por regulação externa? Ou seja, uma condição em que o estudante é movido por estímulos externos como a evitação de punições, incentivos e recompensas ou para cumprir uma obrigação (Bzuneck; Boruchovitch, 2016)?

Um sentido semelhantemente foi identificado no discurso da graduanda Borboleta. Observemos:

Ao pensar em um estudante motivado para a aprendizagem eu consigo ver a imagem de um **estudante numa sala, anotando tudo o que o professor fala e sem estar pegando no celular** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Do mesmo modo que Emy, a graduanda Borboleta corporifica a motivação da aprendizagem apresentando a imagem de um estudante em uma sala de aula anotando tudo o que o professor fala. Reconhecemos que é possível que o estudante esteja concentrado nessa condição. Contudo, também pensamos na possibilidade de o sentido de motivação aqui representado estar orientado por uma regulação externa ao sujeito e não a uma condição intrínseca de autodeterminação e autonomia para a aprendizagem. Se assim for, podemos inferir que esta representação de motivação pode ter sido influenciada pelas representações sociais que circulam em nossa cultura, segundo as quais, o estudante motivado assume uma postura receptiva e passiva de informações que podem não se transformar em conhecimentos que servirão para a resolução de novos problemas e tarefas.

Ademais, esta representação de motivação também pode ter sido influenciada pela prática pedagógica conservadora que se fez (e se faz) presente nos espaços da sala de aula universitária. Tal prática se manifesta na relação educativa mediante o controle e regulação do professor, que manipula os estímulos e reforços produzindo corpos dóceis e submissos, conduzidos para desempenhar variadas tarefas conforme lhe são impostas (Postic, 1984; Foucault, 2008).

Na condição de absoluta passividade, como que sob o efeito de uma hipnose, o estudante se encontra colocado artificialmente nesta relação e o professor, por seu turno, representante da cultura instituída e agente de seleção cultural através do instrumento que é a palavra, para Durkheim é sutil e eficaz à manutenção de uma sociedade hierarquizada onde a classe privilegiada detém o saber, o saber-fazer e sobretudo o saber-dizer, colabora na conservação do poder cultural da mesma classe (Postic, 1984).

Vale destacar ainda no depoimento da estudante Borboleta, o uso do celular em sala de aula como um obstáculo na motivação da aprendizagem. É incontestável que as tecnologias digitais revolucionaram a sociedade criando novas formas de agir, de se comunicar, de se relacionar com as pessoas e de acessar informações. Segundo dados da Pesquisa nacional por

amostra de domicílios contínua - PNAD Contínua, publicados em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁴, o celular é o principal meio de comunicação, informação e acesso à internet no Brasil.

Não obstante, pesquisas apontam que o celular além de não ser utilizado para fins educacionais o seu uso em sala de aula tem sido muitas vezes proibido pelo próprio professor (Khaddage *et al.*, 2015 *apud* Kurtz, 2019), revelando representações socialmente construídas, segundo as quais o celular atrapalha o ensino e a aprendizagem em sala de aula, comprometendo a concentração e a motivação da aprendizagem.

Sem intenção de esgotar a discussão a respeito desse assunto, chamamos a atenção para a resignificação do uso de tais tecnologias em sala de aula, de maneira a beneficiar a aprendizagem. O uso de dispositivos móveis como ferramentas cognitivas em sala de aula, devem colaborar na promoção do papel ativo do estudante, estimulando uma aprendizagem autônoma, reflexiva e metacognitiva, ajudando-o a elaborar o seu próprio conhecimento a partir da interação com outras pessoas e/ou recursos digitais (Salmon, 2002), o que contribui na motivação da aprendizagem. Logo, pensar na utilização de tecnologias móveis e digitais nas práticas pedagógicas passa a ser um desafio necessário a docentes e instituições de ensino superior.

Outras posturas corporais indicam, segundo a graduanda Docinho, o estar motivado para a aprendizagem. Vejamos o excerto:

A imagem que mais me ocorre quando penso em um estudante motivado para a aprendizagem é de um estudante com dúvida, com cara de interrogação, **um estudante curioso**, que enquanto o professor está explicando ele está ali com a pergunta na cabeça e **tentando formular, entender como é que aquilo acontece**. Imagino um menino na sala de aula **com a mão na cabeça, fazendo caras e bocas diante de um assunto, uma ideia que ainda não foi apresentado** (Docinho, 2022, grifos nossos).

A graduanda Docinho nos apresenta outra postura corporal do estudante representado por ela como motivado: “mão na cabeça, fazendo caras e bocas”. De fato, estudar e pesquisar exige concentração, de modo que Docinho apresenta a imagem de um estudante curioso que

⁴ Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. ISBN 978-85-240-4543-. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf.

elabora perguntas buscando por esclarecimentos, ou seja, um estudante envolvido com a situação de aprendizagem proposta, indicando a presença de motivação intrínseca.

Ao nos mostrar a imagem de um estudante curioso, que elabora perguntas buscando por esclarecimentos, ou seja, um estudante envolvido na situação de aprendizagem proposta, desejoso por aprender, a graduanda Docinho nos apresenta um estudante intrinsecamente motivado (Alonso Tapia, 2005, Deci; Ryan, 1985, 2004, Ryan; Deci, 2017).

Considerando o papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem mais ou menos motivadores pela forma como conduzem o processo educativo (Guimarães, 2009b, Alonso Tapia, 2005, Bzuneck, 2009), nos questionamos se o professor do estudante representado por Docinho assumiu o papel de mediador do conhecimento, atentando-se para o interesse do estudante e colaborando para que o mesmo sanasse suas dúvidas e compreendesse o que estava sendo proposto em sala. Dito de outro modo, será que este estudante encontrou o que buscava, experimentando dessa maneira uma experiência exitosa de aprendizagem, que sustenta a sua motivação intrínseca estimulando a busca por outras tantas experiências de aprendizagem?

Notemos que, de modo semelhante a graduanda Mirabel representa a motivação da aprendizagem:

Um estudante motivado é **aquele que se planeja e tem gosto de seguir aquele planejamento**. Ele **gosta de levantar-se, ir pra faculdade, de fazer perguntas**. Então, uma imagem que eu tenho de um estudante motivado é, numa sala de aula, um aluno que levanta a mão e que conversa, que **participa da aula**. Eu acho que isso é um pouco do aluno motivado, é aquele que **gosta de estudar e que vem e que gosta do que tá acontecendo** (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Vejamos que para Mirabel, a postura corporal do estudante motivado é levantar a mão, conversar, participar da aula. Nessa representação identificamos a presença destacada da participação ativa do estudante e de manifestações de alegria e satisfação com o que estão aprendendo, sinalizando o prazer em aprender, característica marcante de um estudante autodeterminado, ou seja, intrinsecamente motivado (Guimarães, 2009a, Alonso Tapia, 2005). Nesse sentido, as ações são realizadas pelo prazer proporcionado pela atividade, em que esta é vista como um fim em si mesma (Guimarães; Bzuneck, 2008; Leal; Miranda; Carmo, 2013).

As metáforas de Docinho e de Mirabel indicam a importância da participação ativa do estudante como indicadores e reforçadores da motivação da aprendizagem. Isto nos lembra

Masetto (2012), Deci *et al.* (1981) e Reeve, Bolt e Yi Cai (1999) citados por Guimarães (2009b) quando explicam que a participação ativa dos estudantes nas aulas é estimulada pela prática pedagógica pautada na mediação, parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Ao adotar tal prática, o professor torna-se um promotor da autonomia estudantil, o que colabora para a autodeterminação e percepção de competência dos estudantes, favorecendo a motivação da aprendizagem. Nesse sentido, a autoridade intelectual do professor é colocada democraticamente a serviço do estudante, construindo uma relação educativa de proximidade entre estudantes e professores em que o diálogo é uma tônica (Postic, 1984, Freire, 1996).

Conheçamos mais um excerto:

Eu poderia dizer que o estudante motivado é aquele que lê muito, que estuda muito, mas acho que isso não define um estudante. Porque **na escola a gente aprende que estudante é aquele que vai para a escola, que lê livro, que escreve, que participa das atividades. Mas um bom estudante é aquele que está em busca de aprendizagem [...]. Um estudante motivado para aprender é aquele que vai, que está buscando sempre conhecimento, buscando sempre aprendizagem.** A imagem seria o **Homem de Ferro**. Porque ele **busca sempre aprimorar os conhecimentos dele**. Ele não para em um único conhecimento. Ele é um homem comum que cria primeiro uma máquina para ele administrar, mas ele não fica nessa máquina. Ele **tem sede de conhecimento para ajudar o mundo**. Ele vai criando novas máquinas. Muitas vezes não dá certo, mas ele vai criando novas e aprimorando o que ele já tem (Wanda, 2022, grifos nossos).

Em sua representação o graduando Wanda destaca que a motivação é definida não apenas pelo acesso aos espaços educacionais e instrumentos de transmissão do conhecimento, mas também pela participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Ademais, Wanda destaca que a aprendizagem é um processo contínuo que não se limita ao espaço da sala de aula e acontece em diferentes contextos sociais.

A imagem do Homem de Ferro foi escolhida por Wanda para objetivar a motivação da aprendizagem. Assim como o Homem de Ferro, o estudante motivado para Wanda é aquele que está sempre em busca de aprimorar os seus conhecimentos para ajudar o mundo, representando o sentido de motivação ancorado na regulação identificada. Ou seja, o homem de ferro – personagem escolhido por Wanda para objetivar a um estudante motivado – parece reconhecer a importância e utilidade da aprendizagem para o alcance dos seus objetivos e metas pessoais. Poderíamos pensar também, que o sentido de motivação aqui representado pode estar ancorado

na motivação intrínseca, contudo não fica claro que o Homem de Ferro busca aprimorar seus conhecimentos pelo prazer da atividade em si.

Podemos notar que Wanda reflete sobre sua própria representação e a reformula. Inicia afirmando que estar motivado seria o estudante que lê e estuda muito. Mas, em seguida, avança e representa o estar motivado com a imagem do “Homem de Ferro”, aquele que não fica com o novo conhecimento para si, mas para ajudar o mundo, o que Sousa Santos (2002) vai chamar de princípio da comunidade com as dimensões denominadas de solidariedade (relacionada à ética) e participação (relacionada à política), a racionalidade estético-expressiva (o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva). Assim, quem produz o conhecimento não o faz para si, mas para a coletividade, não o faz para o agora, mas para o futuro.

Em outras palavras, Wanda enquanto estudante e futuro professor, acentua a importância de sua participação no social, sua solidariedade sobretudo com as pessoas que estão precisando de maior conhecimento, já que, por estarem à margem, esse conhecimento não foi socializado com elas, a exemplo das comunidades carentes, indígenas ou afrodescendentes. De que vale um conhecimento para si?

Podemos inferir que o conhecimento produzido pela universidade e pela ciência deva estar a serviço de uma causa social, para melhoria dos reais problemas pelos quais passam as populações mais carentes como aquelas de países africanos e do nosso próprio país em que vemos crianças, adolescentes e idosos vivendo em situação de rua, sem abrigo seguro, sem condições de higiene, sem acesso à saúde, sem emprego e, muitas vezes sem ter o que comer.

Ao que tudo indica, essa mesma perspectiva relacionada aos aspectos sociopolíticos é expressa no discurso de Bob Esponja 2. Vejamos:

Hancock é um filme de super-herói. Ele é um personagem negro. Tinha tudo para não ser um super-herói. Andava com a cabeça baixa, bêbado. E aí **algumas pessoas lhe motivaram**. Ele encontrou pessoas que acabaram mostrando para ele que é possível ele ser uma pessoa que iria salvar outras pessoas. E ele não sabia disso. **Ele sempre se via como bêbado, jogado, mas quando ele encontrou essas pessoas que acreditaram nele, e ele começou a aprender com essas pessoas, ele conseguiu chegar ao objetivo que era ser um super-herói**, salvar outras pessoas. Então eu vejo um estudante de licenciatura, assim: um estudante que antes de entrar na graduação, acha que não pode **mudar a sociedade**. Mas quando ele entra na graduação, quando ele está na educação, tendo contato com os alunos, com os professores também, todo mundo que faz parte do âmbito educacional, ele entende que ele é, sim, uma **ferramenta de construir e desconstruir sujeitos**. E de também estar fortalecendo outras pessoas, para que as pessoas também possam alcançar os sonhos delas (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

A narrativa da graduanda Bob Esponja 2 ilustra de maneira breve e parcial o *continuum* da regulação motivacional, que segundo Deci e Ryan (1985) vai desde a falta de motivação, passando por vários níveis da motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca, por meio da introjeção e da integração dos regulamentos externos. No caso do personagem Hancock, observamos que ele parece sair de um estado de amotivação (ausência de competência, contigência e intenção) evoluindo para a motivação extrínseca regulada por identificação (Deci; Ryan, 1985). Isto significa dizer que o personagem Hancock, escolhido para objetivar o sentido de motivação, passa a reconhecer a importância e utilidade da aprendizagem para o alcance de seus objetivos e metas pessoais.

Ao dizer que “algumas pessoas lhe motivaram”, Bob Esponja 2 destaca a influência das relações sociais como incentivo para a motivação da aprendizagem, um dos aspectos apontados na Teoria Social Cognitiva. Esta teoria entende o indivíduo como integrante de um grupo, que influencia e é influenciado pelo mesmo (Torisu; Ferreira, 2009). Desse modo, a motivação dos estudantes pode ser obstaculizada, promovida ou facilitada por pessoas significativas do ambiente (Deci; Ryan, 2004). Destacamos nesse contexto o papel do professor nas interações em sala de aula promovendo experiências de aprendizagem prazerosas e de qualidade, tendo em vista estimular o desenvolvimento de crenças mais robustas e favoráveis à motivação dos estudantes (Torisu; Ferreira, 2009).

Outro aspecto que merece destaque na narrativa da estudante Bob Esponja 2, é que os objetivos e valores do personagem Hancock giravam em torno de uma mudança social. Acerca dessa questão, Ribeiro e Sales (2020, p. 576) comentam que a universidade exerce um papel importante com a socialização do saber, sobretudo aos grupos socialmente marginalizados. As autoras explicam que “a universidade deve primar pela formação integral dos sujeitos, tanto no que se refere à formação profissional quanto à formação pessoal e social, de modo a possibilitar que esses interfiram no seu contexto, propondo soluções para os problemas da realidade”.

Nesse contexto, o professor torna-se um agente de progresso e símbolo de emancipação para os estudantes na medida em que colabora para o desenvolvimento de competências e habilidades de pensamento tendo em vista a modificação de sua realidade numa perspectiva crítica e reflexiva, preparando-o para se adaptar às mudanças sociais. Dessa maneira, a relação educativa torna-se frutuosa na medida em que o estudante deposita confiança nos

professores que exercem sua função de conduzi-los ao mundo social (Postic, 1984, Ribeiro; Sales, 2020).

Vejamos agora a metáfora criada por Bob Esponja 1:

A imagem que me vêm à mente quando penso em um estudante motivado para a aprendizagem é uma **árvore florida, cheia de frutos, muito bonita** (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

A imagem de uma árvore florida e cheia de frutos para objetivar a motivação da aprendizagem nos permite inferir que, para a graduanda Bob Esponja 1, o estudante motivado, produz frutos, ou seja, produz conhecimento. Levando em consideração que produzir fruto é um dos propósitos de uma árvore, podemos inferir que o sentido de motivação no qual a representação de Bob Esponja 1 está ancorada aponta para a motivação extrínseca regulada por identificação. Em outras palavras, para a graduanda, o estudante motivado se envolve em situações de aprendizagem na busca de concretizar seus objetivos e metas pessoais.

E assim como o fruto contém dentro dele sementes que podem produzir novos frutos, as experiências exitosas de aprendizagem colaboram para o desenvolvimento de crenças mais robustas de autoeficácia e estas crenças sustentam a motivação do estudante estimulando o interesse e o esforço na busca por novas aprendizagens, potencializando seu desempenho acadêmico (Torisu; Ferreira, 2009, Alonso Tapia, 2005, Bandura, 1997). Quando observamos que esta árvore também é florida, pensamos que para Bob Esponja 1, a motivação da aprendizagem tem um caráter estético da arte, conferindo beleza ao aprender.

Um sentido análogo foi identificado na representação de Mafalda. Vejamos:

Um estudante motivado está **sempre aberto a florear, crescer e se permitir, se abrir para novos aprendizados** (Mafalda, 2022, grifos nossos).

Do mesmo modo que Bob Esponja 1, a graduanda Mafalda escolhe elementos da natureza para representar a motivação da aprendizagem. Ao que tudo indica, o estudante motivado é representado como uma semente que, plantada em terreno fértil, poderá crescer, florescer e se abrir para novos desafios, “novas aprendizagens”. Embora haja uma linha tênue entre a regulação identificada e a regulação integrada, parece que nessa representação, estamos diante de um sentido de motivação que se aproxima da motivação extrínseca por regulação integrada. Isto significa que, os valores pessoais parecem ser congruentes com os valores atribuídos à aprendizagem, pois, ao que parece, a graduanda se reconhece como uma pessoa

que busca o crescimento intelectual e acadêmico e, por esta razão, se envolve em situações de aprendizagem.

Vale lembrar que, por ser a forma mais autodeterminada da motivação extrínseca, a regulação integrada aproxima-se da motivação intrínseca, contudo, não coincide com ela, pois nessa regulação, o que ampara a realização da atividade é a importância atribuída à conquista de metas e valores internalizados e não necessariamente pelo prazer e satisfação advindos do envolvimento nessa atividade.

Quando a graduanda Mafalda nos apresenta o processo de floração e crescimento que evidenciam o desenvolvimento de uma planta, entendemos que a motivação da aprendizagem colabora no desenvolvimento do estudante, por estimular o seu crescimento acadêmico. Isto nos lembra o estudo de Rogers (1961) e Maslow (1954) ao considerar que a motivação está relacionada à autorrealização, vinculada ao “desejo de crescimento pessoal e desenvolvimento das capacidades e talentos considerados herdados” (Schwartz, 2019, p. 20-21). Nesse sentido, Guimarães (2009a), Deci e Ryan (1985), Ryan e Deci (2017) e Ryan e Deci (2000) explicitam que o ser humano é um organismo ativo, dirigido para o crescimento e a motivação intrínseca colabora impulsionando a aprendizagem, a adaptação e o crescimento no desenvolvimento humano.

Se por um lado, a motivação da aprendizagem confere beleza ao aprender, sendo associada a aprendizagens exitosas que favorecem o crescimento e desenvolvimento do estudante, por outro lado, o estudante desmotivado é representado pela graduada Bob Esponja 1 num sentido oposto. Observemos:

A imagem que me vêm à mente quando penso em um estudante desmotivado para a aprendizagem é uma **árvore sem folhas** (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

Analisando a metáfora da árvore sem folhas apresentada por Bob Esponja 1, pensamos nos motivos que provocam a perda de folhas nas árvores. A carência de nutrientes, ameaças ambientais - secas, baixas temperaturas, falta de luz solar, incêndios florestais, pragas, bem como ameaças humanas como a exploração da madeira ou ainda a atuação do ácido abscísico - hormônio vegetal que mata a células dos pecíolos foliares, provocando a queda das folhas na estação do outono - são as causas mais comuns. Este processo de perda de folhas das árvores pode ser sazonal, como acontece com as árvores caducifólias, como proteção do frio e redução

de seu gasto de energia, na estação do outono ou pode ser um processo gradativo levando à morte da árvore.

À vista disso, podemos inferir que o sentido de desmotivação representado pela graduanda Bob Esponja 1 está ancorado a uma condição ameaçadora da aprendizagem e da vida acadêmica. Ames (1990), Ames e Ames (1984) e Brophy (1983) citados Bzuneck (2019) sinalizam a possibilidade de variações na motivação de acordo com os interesses e objetivos do estudante, ou das circunstâncias e pessoas envolvidas no processo (Cunha; Boruchovitch, 2012, Ryan; Deci, 2000, Wolters, 2011).

Dito de outro modo, assim como a queda das folhas nas árvores é provocada por fatores internos e externos, a motivação da aprendizagem do estudante é influenciada por diversos fatores que incluem aspectos intrínsecos e contextuais. Estaria este estudante vivendo a estação do outono em sua vida acadêmica, quero dizer, uma fase momentânea da desmotivação? Ou, poderia então ser o caso de que situações conflitantes inerentes ao contexto pessoal, profissional ou acadêmico estejam ameaçando sua motivação, de tal maneira, que ele já não vê mais sentido em aprender, sinalizando uma condição negativa de diminuição ou até extinção da motivação (Bzuneck, 2009)?

Em ambos os casos, são estudantes que não cumprem as atividades acadêmicas ou não as realizam com presteza, relutam em participar das propostas de aprendizagem, não conseguem manter a concentração nos estudos, não participam dos debates ou trabalhos em grupo, adotando posturas desafiadoras ou de fuga frente às situações de aprendizagem e gerando conflitos na sua relação com os colegas e professores (Bzuneck, 2009). Deci e Ryan (1985) e Bzuneck (2009) apontam que os níveis de motivação do estudante podem variar em termos quantitativos e qualitativos, que vão desde a falta de motivação, passando por vários níveis da motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca pelo processo de internalização, introjeção e integração de regulamentos externos. Contudo, a frequência ou persistência da motivação diminuída ou apagada é uma condição negativa que preocupa visto que ela antecede a desistência dos estudos.

Uma árvore sem folhas, no Nordeste do Brasil, pode parecer morta. Todavia, basta uma chuva que ela se regenera e, em uma semana, “volta à vida” e à floração, para depois, produzir frutos. Talvez, no caso dos estudantes, uma relação educativa pautada na afetividade que se manifesta pela parceria, comprometimento, incentivo e acolhimento, bem como a escolha dos

professores por estratégias didáticas que estimulam a motivação e colaboram na crença de autoeficácia sejam como uma chuva que faz renascer e regenerar a motivação da aprendizagem.

Observemos mais uma narrativa:

Um estudante que chega atrasado, falta muito às disciplinas, mesmo sabendo que tem as responsabilidades de cumprir os trabalhos a serem feitos. **Não se importa muito**, deixa pra última hora tudo ou às vezes até não faz as atividades. É um aluno, assim, **largado em algum lugar**, assim, **deitado** e **ignorando tudo que ele deveria estar fazendo** (Emy, 2022, grifos nossos).

A graduanda Emy destaca o desinteresse pelas situações de aprendizagem como característica do estudante desmotivado. Esse aluno é representado, novamente, por uma postura corporal diferenciada. Neste caso, “largado, deitado”, mortificado, como a árvore da graduanda Bob Esponja 1. Emy nos mostra um corpo que fala, que revela pensamentos, sentimentos e reações frente a determinadas situações ou condições. O corpo largado e deitado expresso nessa representação revela descaso, displicência e desleixo de um estudante cuja motivação para aprender parece lhe ter abandonado.

Mirabel também nos apresenta o desinteresse pela aprendizagem como indicativo da desmotivação. Analisemos:

Aquele que se sente desmotivado pra acordar e vir pra faculdade. É aquele que desde a hora que ele acorda **não quer levantar pra vir**. Tanto que uma imagem que eu tenho é um meme do **Pato Donald**, que ele tá deitado, o despertador toca e ele fica com aquela cara de, ai, não quero, vou voltar a deitar. É muito isso do aluno desmotivado ou, ele vem pra aula e **só fica no celular, não participa** e, às vezes, por não vir, não participar ainda assim se acha no direito de reclamar, de falar mal, de só procurar as características ruins. Eu acho que isso é um aluno desmotivado, que **ele não dá o seu melhor e também o que não tem forças pra vir pra faculdade estudar** (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Mirabel resgata o personagem Pato Donald para representar imagetivamente o estudante desmotivado. A falta de sucesso (perdendo sempre para o Mickey e seus sobrinhos), o mal humor, a preguiça e a irritabilidade característicos deste personagem icônico da Disney nos permitem inferir que, para Mirabel, o sentido de desmotivação da aprendizagem está associado à falta de sucesso acadêmico, gerando afetos desprazerosos como o mau humor e irritabilidade, evoluindo para o desinteresse pela aprendizagem. Teria esta falta de sucesso acadêmico relação com dificuldades de aprendizagem? Seria esse desinteresse expresso através da falta de

dedicação aos estudos, reclamações e ausência nas aulas um subterfúgio do estudante para fugir de demandas as quais ele não consegue dar conta?

Deci e Ryan (1985) e Biddle et al., (2001) explicitam que os comportamentos “amotivados” contam com a ausência de intenção e pensamento proativo. Ou seja, o indivíduo percebe uma inexistência de contingências entre as ações e os resultados, não existindo motivos para a continuação da prática da atividade em questão. Não pretendemos aqui aprofundar a discussão sobre as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem no ensino superior, contudo, nos interessa destacar que tais dificuldades são explicadas por questões intrínsecas ao estudante e por questões de ordem interacional, demandando uma intervenção adequada que auxilie o estudante a se desenvolver (Saravali, 2005).

Para Ribeiro (2020a, p. 04) no ensino superior, o professor lida com indivíduos que trazem experiências pessoais, valores, interesses e dificuldades particulares, muito diferentes uns dos outros e, portanto, se faz necessário que a relação educativa esteja pautada na “empatia, no diálogo, na capacidade de escutar, perceber as dificuldades e inquietações, compreender, refletir sobre a aprendizagem”, colaborando dessa maneira para a motivação da aprendizagem. Alonso Tapia (2005) também sinaliza que o comportamento do professor diante dos problemas e dificuldades dos estudantes podem contribuir ou não para o aumento do interesse e esforço dos estudantes para a aprendizagem, melhorando as suas expectativas de sucesso e sua autoestima.

Vale destacar que a graduanda Mirabel também menciona o uso do celular como um obstáculo à motivação da aprendizagem. Percebemos que tal discurso está crivado de aspectos das representações sociais de professores e estudantes do século passado, aqui no Brasil. Naquela época, os estudantes que “ousavam” utilizar o celular na sala de aula eram convidados a guardar ou até se retirar daquele ambiente para não perturbar a aula. Hoje, todavia, o celular pode ser utilizado em benefício da aprendizagem. Identificamos um sentido semelhante no excerto da graduanda Borboleta:

Um estudante desmotivado para a aprendizagem no ensino superior seria aquele que se **senta no fundo, conversa muito e falta bastante as aulas e fica no celular a aula toda** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Entendemos que os estudantes dos cursos de formação de professores precisam mudar as representações sobre o uso do celular em sala de aula, tendo em vista que na prática docente

as mídias podem ser utilizadas a serviço das aprendizagens. Além do mais, os professores em formação precisam também dominar esses multiletramentos a fim de motivar as representações e as práticas. Mas, todas as posturas desse estudante sinalizam um estado de desmotivação pois, mesmo que os professores não estimulem o uso dos celulares para as pesquisas em sala de aula, o corpo desse indivíduo apresenta sinais de desmotivação pelo sentar-se ao fundo, conversar – provavelmente sobre outro assunto fora daquele tratado na aula – além de ausentar-se constantemente das aulas.

Vejamos como Mafalda representa a desmotivação da aprendizagem:

A imagem que eu penso para representar um estudante desmotivado é uma **poça com lama**. Uma coisa que te **suga**, sabe, que é um **obstáculo** que **você tem que passar** e que se você passar por cima é **aquela coisa que vai te sujar, que você não vai ficar agradável com você mesmo** (Mafalda, 2022, grifos nossos).

A graduanda Mafalda objetiva a desmotivação da aprendizagem com a imagem da poça de lama. Assim como acontece com qualquer um de nós, cruzar com uma poça com lama em nosso caminho pode ser um obstáculo que gera desconforto e aborrecimento visto que a lama é algo que faz uma marca suja e facilmente visível.

Nesse sentido, podemos inferir que para Mafalda, a desmotivação na trajetória acadêmica torna-se um obstáculo para a aprendizagem, gerando afetos desprazerosos como o medo do fracasso, frustração e irritação decorrentes de pressões ou emoções negativas que influenciarão no seu desempenho (Bzuneck, 2009; Guimarães, 2009a). Assim como a sujeira que marca a travessia por uma poça com lama, a desmotivação do estudante torna-se visível em seu comportamento, gestos e expressões revelados sobretudo no cotidiano da sala de aula e na sua relação com o professor.

O trecho do excerto de Mafalda: “é um obstáculo que você tem que passar”, nos permite inferir ainda, que o estudante desmotivado já não vê sentido e prazer em aprender, cumprindo as demandas acadêmicas por obrigação, conferindo um valor negativo às situações de aprendizagem. Nesse trecho percebemos uma aparente contradição na representação de Mafalda. Embora a graduanda tenha se referido à desmotivação da aprendizagem, sua representação é ampliada para caracterizar a condição mais primitiva de motivação: a motivação extrínseca por regulação externa. Entendemos que essa aparente contradição se justifique pela linha tênue existente entre a desmotivação e a motivação extrínseca por

regulação externa, visto que esta última se encontra no extremo do *contínnum* de autorregulação, condição muito próxima do estado de amotivação (Deci; Ryan, 1985).

Essa aparente contradição também foi percebida no discurso da graduanda Blair:

Imagino um estudante desmotivado como uma **pessoa apática**, uma pessoa que não esboça uma reação, sabe? [...] **Uma pessoa que vem por obrigação**, e eu acho que **a feição do rosto acaba mostrando isso** algumas vezes (Blair, 2022, grifos nossos).

Outra vez identificamos que os graduandos, ao formularem sua representação sobre a desmotivação da aprendizagem, apresentam características de um estado de motivação por regulação externa, ou seja, os estudantes realizam as atividades acadêmicas não por desejarem realizá-las, mas por serem obrigados devido a demandas externas. Neste caso, quando os estudantes se sentem obrigados por fatores externos a realizar algo, “tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca” (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 145).

Notamos também que, mais uma vez, os graduandos corporificam a desmotivação da aprendizagem. A graduanda Blair destaca, nesse corpo, a apatia estampada no próprio rosto, indicando desânimo, abatimento, desinteresse, inatividade e indiferença. Navarro e Karlins (2008) explicam que as emoções produzidas diante de uma determinada situação que vivenciamos nos mobilizam para lidar com o que deflagrou a emoção, enviando sinais, mudanças nas expressões, na face, na voz e na postura corporal. Logo, a linguagem não-verbal é capaz de revelar pensamentos, sentimentos e intenções reais de uma pessoa.

Para Bzuneck (2009) a apatia revela uma motivação diminuída frente às demandas acadêmicas e é visível no comportamento dos estudantes manifestando-se no não cumprimento de atividades, mesmo aquelas valendo nota, relutância em iniciar uma determinada atividade, resistência em participar das aulas e através do comportamento desordeiro ou de se esconder e dormir durante as aulas.

Vejamos um sentido semelhante na representação da graduanda Docinho:

A imagem que mais me ocorre para representar um estudante desmotivado para a aprendizagem é a de uma **pessoa presente de corpo, mas com a mente em outro lugar. Uma pessoa desconectada**, que está no lugar **porque realmente tem que ir**, mas você vê que **ele está e não está ali**. Muitas vezes pode ser cansaço ou realmente dúvida se deve ou não estar ali. Imagino uma pessoa assim no cantinho da parede, estando naquele lugar, mas **só de corpo presente e a cabeça em outro lugar** (Docinho, 2022, grifos nossos).

Uma vez mais os estudantes corporificam a motivação como “um estar sem estar, um corpo sem cabeça”. Notamos, nas palavras de Docinho, uma dicotomia entre corpo e cabeça, isto é, entre corpo e mente. Como elementos separados da corporeidade, o corpo aparece aprisionado no espaço da sala de aula, enquanto a mente tem liberdade para transportar-se para outros lugares. Tal estudante desmotivado é representado como estar e não estar, como um corpo desconjuntado que precisa de atenção de um profissional que possibilite a integração dessa corporeidade.

Este estudante ausente, desligado, inativo, parece não se sentir pertencente ao espaço da sala de aula. Lembramos de Rufini e Bzuneck (2019), quando consideram que o senso de pertencimento é para a Teoria da Autodeterminação uma das necessidades psicológicas subjacentes à motivação intrínseca. Guimarães (2009b) explica que, a necessidade dos estudantes de pertencer ou de se sentir parte do contexto da sala de aula é promovida pela interação com o professor, que deve, portanto, dispensar atenção, cuidado e aceitação aos estudantes. O professor que estabelece esse tipo de relação educativa com os estudantes, colabora para estimular o interesse pela aprendizagem (Alonso Tapia, 2005).

Ao nos dizer que o estudante desmotivado está em sala de aula porque tem que estar, a graduanda Docinho nos mostra um comportamento regulado por variáveis externas, o que mais uma vez aponta que a desmotivação e a motivação por regulação externa transitam por uma linha tênue.

Vejamos mais um depoimento:

Para um estudante ir para a universidade e estar realmente motivado a estudar ele tem que ter uma condição de vida muito boa, porque o que eu vejo é que muito estudante tem que, às vezes, deixar de pegar matéria porque tem que trabalhar. Então eu acho que **é uma rotina muito cansativa, que acaba não motivando** essa galera, porque tem que conciliar estudo, trabalho, conta para pagar... Então eu acho que esse estudante teria uma condição muito boa, enfim, não precisasse trabalhar. Imagino **uma pessoa com uma mochilinha muito feliz, sorrindo** (Blair, 2022, grifos nossos).

Analisando a narrativa da graduanda Blair, percebemos que o sentido de desmotivação está ancorado a uma condição de exaustão, consequente de uma rotina pessoal e profissional paralela à rotina acadêmica. A graduanda traz à tona a realidade específica ao Ensino Superior que consiste no fato de que a maioria dos estudantes necessita exercer atividades profissionais enquanto estuda, para suprir suas necessidades financeiras e permanecer no curso, tendo em

vista que a permanência prolongada e a evasão na universidade, muitas vezes se dá pela necessidade do estudante de trabalhar e sustentar a sua família.

Percebemos também que a representação imagética de uma pessoa sorrindo, feliz e que não precise trabalhar, escolhida por Blair, caracteriza um estado de motivação intrínseco, em que o estudante se envolve nas situações de aprendizagem com prazer. Tal representação evidencia que a rotina do estudante universitário pode se avolumar com atividades acadêmicas e extra-acadêmicas que consomem o tempo e a energia física e psíquica do estudante e ocasionam esgotamento físico, mental e emocional, uma das causas para o estresse, cujos efeitos nocivos podem afetar, inclusive, a motivação intrínseca da aprendizagem.

Um sentido semelhante foi observado no discurso do graduando Wanda:

A desmotivação desse estudante vai ter alguma relação com o mundo, ele não é desmotivado do nada. **Eu não sou desmotivado do nada, tem sempre uma relação com o cotidiano dele.** A imagem que eu pensaria é uma **balança** que dê equilíbrio, **tipo uma gangorra**. Porque o que vai definir esse estudante motivado vai ser o outro lado, se ele vai ter essa motivação ou não, vai ser **a relação dele com o mundo**, com cotidiano com as pessoas, ele não é desmotivado do nada. Por exemplo, um estudante pode ser considerado como desmotivado como aquele que não faz as atividades, que não tem compromisso, mas muitas vezes o estudante está atarefado, pensando no contexto de crianças mesmo, **muitas vezes trabalhando pra ajudar a mãe**. Dentro da universidade, pode ser alguma **estudante que seja a mãe**, que tenha trabalho, então, o que vai pesar nesse estudante desmotivado é a sua relação com o mundo (Wanda, 2022, grifos nossos).

O graduando Wanda escolhe a balança e a gangorra como metáforas para representar a desmotivação da aprendizagem. Tais objetos possuem uma característica em comum: ambos podem apresentar variáveis de medida, no caso da balança e de posição, no caso da gangorra, conforme o peso que é posto sobre eles. Logo, podemos inferir que o sentido de desmotivação apresentado por Wanda está ancorado numa condição que passa por variações conforme a influência de diversos fatores. Isto nos lembra Bzuneck (2009), quando aponta que a motivação da aprendizagem é multifatorial, influenciada por aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. Dentre esses fatores, a graduanda Wanda destaca as questões socioeconômicas dos estudantes como um peso significativo para definir a motivação da aprendizagem.

Com efeito, na pesquisa realizada pelo Núcleo de estudos e pesquisa sobre pedagogia universitária - NEPPU, Lima *et al.* (2022, p. 316) identificaram que, aproximadamente, 88% dos estudantes universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana precisam buscar recursos para se manter na universidade. Assim, a UEFS – que “apresenta indícios de uma

universidade composta de uma concentração de extratos de baixa renda” - tem desenvolvido programas “de caráter formativo, que, além de promover recursos, qualificam a aprendizagem do estudante como as bolsas de programas e os estágios” (Lima *et al.*, 2022, p. 308), de modo a assegurar a permanência dos estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Frente à realidade apontada por Wanda (2022), a motivação da aprendizagem pode estar fortemente associada ao contexto social do estudante, manifestando-se através de comportamentos no cotidiano da sala de aula e revelando, por vezes, conflitos na relação com seus professores. Bzuneck (2009), quando nos aconselha a tomarmos cuidado ao afirmar que o estudante é desmotivado visto que, como afirmou Wanda, o estudante universitário que apresenta comportamentos classificados como indicadores da desmotivação da aprendizagem pode estar com dificuldades para conciliar a rotina acadêmica, pessoal e profissional, por vezes exaustiva, o que se torna um obstáculo à motivação e, conseqüentemente, à sua persistência no curso.

A graduanda Wanda também deixa nas entrelinhas que esta realidade precisa ser considerada pelos professores, nos permitindo inferir ainda que a postura sensível e acolhedora deles frente aos desafios e dificuldades do estudante universitário constitui um dos fatores importantes para a motivação da aprendizagem.

Percebemos que o graduando Catarina Batista também cria uma metáfora que marca a rotina acadêmica exaustiva, associando-a à desmotivação da aprendizagem.

Algo bem chato, tipo um relógio. A gente tem 24 horas e o tempo a gente divide para se dedicar a todas as atividades e incluir o descanso. Então, **o tempo pode ser um amigo, mas também um inimigo do estudante**, principalmente se ele tiver que passar por alguma dificuldade, passar por algum problema, algum perrengue, tem algumas outras atividades além da universidade, da escola, então isso tudo dificulta **o tempo que pode ser um inimigo** do aluno nesse trajeto (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Em sua representação, Catarina Batista objetiva a desmotivação da aprendizagem com o relógio. O graduando considera o relógio como algo chato, por marcar o tempo que, frequentemente, é escasso devido ao avolumamento das demandas acadêmicas. Assim sendo, o sentido de motivação é ancorado na dificuldade de gerenciamento do tempo de estudo, que gera como consequência afetos desprazerosos frente às situações de aprendizagem. Nestes casos, a motivação intrínseca é comprometida visto que está relacionada a afetos prazerosos,

como a satisfação e o prazer recorrentes do próprio processo de aprendizagem (Guimarães, 2009a).

Catarina Batista também representa o tempo como um inimigo, ou seja, o *Chronos*, aquele que é subordinado ao relógio, ao qual os estudantes não podem fugir. Considerando que o relógio foi um dos símbolos dos tempos modernos, podemos inferir que a representação de Catarina Batista aponta para uma realidade ainda marcante no cotidiano acadêmico: o ritmo frenético de atividades e produções que se aproxima da perspectiva tecnicista de educação. Pela consequente exaustão, por vezes, esta rotina resulta na desmotivação para aprender. Todavia, o que se necessita para que a aprendizagem seja prazerosa, contribuindo na motivação para novas aprendizagens é o tempo *Kairós* que suscita uma aprendizagem que acontece durante toda a vida tornando-a memorável.

Conheçamos agora o discurso da graduanda Bob Esponja 2 que, a propósito, inspirou a criação do título desta categoria. Vejamos:

O estudante desmotivado é aquele que reclama de tudo, nunca está motivado com nada. Sempre acha que nada ali vai dar certo. **Lula Molusco** é assim, né? Bob Esponja todo feliz com ele, “bora Lula Molusco caçar ali uma água viva...” Ele não, **sempre mal-humorado**. Então, um estudante desmotivado é Lula Molusco mesmo. Está ali sempre, “eu não vou, eu não vou conseguir. Eu não vou conseguir...”, **não acredita em si mesmo**. Eu acho que sim, Lula Molusco representaria muito bem (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Em seu discurso, a graduanda Bob esponja 2 elege o personagem Lula Molusco para objetivar a desmotivação da aprendizagem. A graduanda o descreve como um personagem mal-humorado e desanimado. À vista disso, podemos inferir que o sentido de desmotivação está ancorado a um estado emocional raivoso ou irritável, em que falta entusiasmo, coragem e ação.

A graduanda Bob Esponja 2 faz emergir a crença de autoeficácia, um dos elementos centrais para a consolidação e regulação da motivação da aprendizagem e que por sua vez, é construída a partir da percepção que o estudante tem de suas competências (Bandura, 1986, Torisu; Ferreira, 2009). Ao que tudo indica, a graduanda nos apresenta uma crença de autoeficácia construída com base em experiências anteriores negativas, e/ou pela ausência de incentivos feitos por outras pessoas, ou talvez, influenciada por estados de humor, estresse, ansiedade, gerando como consequência, a desmotivação da aprendizagem.

Nesse contexto, o professor, na relação com os estudantes, pode contribuir para a satisfação da necessidade de competência dos mesmos, oferecendo desafios em nível adequado

às capacidades dos estudantes, reconhecendo os resultados positivos através do feedback e evitando a atribuição de erros e fracassos à falta de capacidade (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Concluindo a análise desta categoria, percebemos, que todos os sentidos atribuídos à motivação da aprendizagem metaforicamente apresentados nas representações dos estudantes, contemplam aspectos que entrecruzam as teorias motivacionais contemporâneas e a relação professor e estudante, indicando forte relação com as referências teóricas estudadas.

Para objetivar a motivação da aprendizagem, os graduandos escolheram as metáforas do personagem Homem de Ferro, do personagem Hancock, da árvore florida, cheia de frutos e bonita, do livro e de estados emocionais como a alegria e prazer recorrentes do ato de aprender. Além disso, os graduandos corporificaram a motivação, objetivando-a como um estudante, ora sentado em uma sala de aula escrevendo, ora com caras e bocas mostrando curiosidade diante do conteúdo que está estudando, ou participando de maneira comprometida e ativa nas aulas.

Compreendemos que, de modo geral, a motivação da aprendizagem foi representada pelos estudantes pela motivação autônoma que contempla a regulação identificada e integrada e a motivação intrínseca. Dito de outro modo, os graduandos parecem ancorar o sentido de motivação da aprendizagem na autonomia e autodeterminação na busca pela aprendizagem, reconhecendo sua importância para o alcance dos seus objetivos pessoais. Ademais, a motivação da aprendizagem também parece estar ancorada nos afetos prazerosos como alegria e satisfação no aprender.

Também identificamos em alguns discursos, a presença de motivação extrínseca por regulação externa. Isto nos causou estranheza, visto que no ensino superior espera-se que o estudante seja pessoalmente mais responsável pelas atividades de aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

Por outro lado, a desmotivação da aprendizagem foi objetivada nos estados psíquicos de desânimo, tristeza, apatia, mau humor, irritabilidade, desinteresse e indiferença. Nessa perspectiva, a desmotivação da aprendizagem é ancorada como um obstáculo que ameaça a aprendizagem e o sucesso acadêmico. As intensas demandas acadêmicas e os desafios relacionados ao contexto social do estudante também foram aspectos que transversalizaram as representações dos estudantes acerca da desmotivação da aprendizagem.

Vale destacar que, por vezes, os graduandos se utilizam de características da motivação extrínseca por regulação externa para se referir à desmotivação da aprendizagem. Acreditamos

que essa aparente contradição nas representações dos graduandos se justifique pela semelhança entre os dois níveis no *continuum* de autorregulação motivacional, ou por não ser comum o estado de motivação extrínseca por regulação externa no ensino superior, o que permite ser confundido com o estado de desmotivação. Além do exposto, percebemos que a relação professor e estudante emergiu nesse contexto como elemento importante na motivação da aprendizagem. As análises subseqüentes enfatizarão os elementos pertinentes à relação professor e estudante e sua influência na motivação da aprendizagem.

Figura 15 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre os sentidos da motivação e desmotivação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

4.2 O PRÊMIO DA LOTERIA

Nesta categoria, analisaremos os elementos da relação professor e estudante que, segundo os graduandos, colaboram na motivação da aprendizagem. Iniciaremos conhecendo o excerto da estudante Bob esponja 2, que inspirou a nomeação desta categoria.

Para mim, foi como **ganhar na loteria**. Nossa, um ser humano incrível. Ele é humano mesmo. **Além de ser professor, ele é humano** (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Em sua representação, Bob Esponja 2 objetiva a relação educativa que colabora na motivação da aprendizagem no prêmio da loteria. Para muitos, ganhar na loteria é a realização de um sonho ou ideal. Além disso, é também sorte, considerando a probabilidade não muito alta de ganhar o prêmio entre milhões de pessoas tentantes, o que torna o evento algo raro e especial para o ganhador. Nesse sentido, julgamos que este tipo de relação é idealizada e esperada pelos graduandos, e por vezes, rara no cotidiano acadêmico.

Os graduandos ancoraram a relação professor e estudante “Prêmio da loteria” no acolhimento; no diálogo; na escuta; na empatia; no interesse do professor pela aprendizagem dos estudantes; na flexibilidade do planejamento docente; nas práticas de mediação do conhecimento e de avaliação formativa; no domínio da Didática e na assiduidade e comprometimento do professor, que caracterizam o profissionalismo docente.

Portanto, é sobre esta relação idealizada e esperada pelos graduandos e que segundo eles, colabora na motivação da aprendizagem, que conversaremos a seguir. Com esse intuito, subdividimos esta categoria em cinco subcategorias, as quais, intitulamos: o bolo de cenoura, o professor que não solta a mão de ninguém, o ônibus, a luz no fundo do túnel e-uma saudade.

4.2.1 O bolo de cenoura

Criamos esta primeira subcategoria para analisarmos a afetividade na relação educativa e sua influência na motivação da aprendizagem. Ribeiro (2010) e Souza (2016) salientam que a afetividade se manifesta no contexto universitário mediante uma relação de proximidade e acolhimento. Nesse sentido, os professores afetivos são humanos, próximos, acolhedores, escutam as necessidades dos estudantes e colocam-se disponíveis a ajudá-los, estão abertos ao diálogo e à compreensão, centram-se na pessoa do estudante, aceitam críticas, são pacientes, pacíficos, flexíveis, empáticos e humildes, reconhecem o potencial dos estudantes e estimulam os a construir conhecimentos.

Iniciaremos conhecendo o discurso da graduanda Blair:

É como um **bolo de cenoura**. Não é aquela coisa extremamente doce e enjoativa, cansativa de comer, sabe? **E esse professor é incrível e dá um equilíbrio muito bom.**

Um acolhimento sem precisar fazer nada. Que nem bolo de cenoura (Blair, 2022, grifos nossos).

A relação professor e estudante representada por Blair é comparada a um bolo de cenoura. Nesta relação, o acolhimento é uma tônica, conferindo equilíbrio e contribuindo para a motivação da aprendizagem. Ferreira (2004) relaciona o conceito de equilíbrio à harmonia, estabilidade e comedimento. Logo, podemos inferir que para Blair a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem é aquela que se manifesta de maneira harmônica e estável. Colaborando nessa discussão, Souza (2016) salienta que uma relação educativa equilibrada, eficiente e autorregulada é importante para a solução dos conflitos de forma consciente, ativa, autônoma e criativa e é decorrente de uma prática educativa atravessada pela afetividade, em que professor assume posturas acolhedoras, que envolvem o incentivo, o respeito e a motivação.

Veamos agora o discurso das graduandas Borboleta e Bob Esponja 2:

Eu tive bons professores, que são pessoas que a gente consegue ter uma aula boa, respeitosa. **Um bom professor não é só saber ensinar o conteúdo, mas conseguir criar um clima agradável na sala de aula** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

É bom ter técnica, **é bom ser um professor com uma ótima didática, mas as vezes não é só teoria.** Eu acho que ele **deveria ser mais humano, mais acolhedor** (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

As graduandas Borboleta e Bob Esponja 2 sinalizam que as qualidades humanas e relacionais do professor são tão importantes quanto o domínio da Didática. Dessa maneira, para os graduandos, o bom professor é aquele que além de saber ensinar estabelece uma relação de respeito com os estudantes. Isto significa dizer, que quando a relação entre professores e estudantes não é harmônica e respeitosa, a aula não é satisfatória e assim sendo, não estimula a aprendizagem. Logo, o professor humano e acolhedor é mais do que um professor técnico, é um professor que estabelece uma relação de proximidade e respeito com os estudantes colaborando na motivação para aprender.

Isto nos lembra Postic (1984) ao ratificar que para além dos estatutos na sala de aula, professores e estudantes são seres históricos e, portanto, não podem ser considerados apenas em sua dimensão cognitiva, mas, sobretudo, precisam ser considerados em sua dimensão afetiva e relacional. Isto nos lembra a Pedagogia humanista que integra os aspectos cognitivos e afetivos, onde o professor se apresenta na relação com os estudantes como uma pessoa real e

autêntica, encontrando-se direta e pessoalmente com o estudante e não “a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (Rogers, 1972; 1977; 1997; 2009; Zimring, 2010, p. 44).

Souza (2016) observa que os valores humanísticos estão se perdendo nos dias atuais. A solidariedade e o interesse pelo coletivo estão sendo substituídos pelas emergências do capitalismo e do mundo globalizado. Não é à toa que os graduandos reconheçam que o professor com qualidades humanas seja raro assim como é raro ganhar em um prêmio de loteria.

As representações que abordam o acolhimento na relação entre professores e estudantes continuam. Observemos mais um excerto:

Ela ajudou muito a gente principalmente porque foi no primeiro semestre, então a gente estava chegando com toda aquela tensão, aquele nervosismo, aquela ansiedade e ela funcionou como um urso de pelúcia. A aula dela era como se fosse um **abraço** e essa relação ajudou muito a gente poder criar um pouco as raízes logo no início do curso. **A gente chega cheio de muita coisa**, de muitos sentimentos, tem gente que chega aqui com medo, eu mesmo entrei aqui com muito medo, eu achava que eu nunca conseguiria apresentar um seminário, medo, ansiedade, chega muito aflito preocupado com algumas coisas [...]. Então **acredito que a relação do professor influencia muito na aprendizagem** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Em sua representação, o graduando Catarina Batista focaliza o momento de sua entrada na universidade e objetiva este momento na ansiedade, tensão e nervosismo. Moretti e Hubner (2017) apontam em seu estudo que, aquisições de novas responsabilidades, sobrecarga de trabalho e falta de tempo próprias da vida acadêmica, especialmente quando vivenciados no ingresso do ensino superior podem produzir respostas de medo e ansiedade, capazes de repercutir negativamente na capacidade adaptativa, provocando prejuízos funcionais ou consequências na qualidade de vida, nas relações sociais e mesmo no desempenho acadêmico. Santos e Ribeiro (2023) comentam que, nesse contexto, as relações educativas são importantes, facilitando a adaptação e vivência desse momento de transição importante e desafiador.

Ao escolher a metáfora do abraço e do urso de pelúcia o graduando Catarina Batista ancora a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem na afetividade. Levando em consideração a afetividade como a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo meio interno ou externo, experienciando sensações agradáveis ou desagradáveis (Wallon (1975; 1998), podemos inferir que assim como o abraço e o urso de pelúcia proporcionam conforto, sensação de segurança, podendo até mesmo reduzir a solidão e

a ansiedade, para Catarina Batista, a relação educativa pautada na afetividade, sobretudo nos primeiros semestres, proporciona aos estudantes a segurança de que precisam para não desistirem do curso e permanecerem motivados para aprender.

Isto nos lembra Alonso Tapia (2005), Guimarães (2009b) e Ribeiro (2010) quando concordam com Piaget (1983) ao enfatizar a importância da afetividade, considerando-a como a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação. Conheçamos agora o depoimento da graduanda Blair:

A rotina de faculdade já é muito exaustiva. Muitas matérias, muita coisa que você tem que dar conta. E **quando você tem aquele professor que acolhe, eu acho que torna a rotina mais fácil**, menos cansativa. Porque você pensa, não, **aquele professor ali sabe que a gente está se esforçando** (Blair, 2022, grifos nossos).

Em sua representação, a graduanda Blair menciona a rotina exaustiva da vida acadêmica e afirma que o professor acolhedor é importante para tornar as experiências vividas na universidade mais leves e tranquilas. A graduanda acrescenta que o professor acolhedor colabora na motivação da aprendizagem por ser capaz de reconhecer o esforço dos estudantes. Segundo Bzuneck (2010), o reconhecimento do professor pelo esforço e persistência do estudante colabora na motivação da aprendizagem pois diante desse reconhecimento o estudante tende a repetir o empenho e a persistência mesmo em face de dificuldades. Logo, o professor acolhedor é ancorado no professor cujo olhar é sensível e atencioso às necessidades formativas dos estudantes.

Notamos um sentido semelhante no depoimento da graduanda Bob Esponja 2. Vejamos:

O professor lida em uma sala de aula com alunos de diferentes histórias, diferentes contextos culturais, sociais. E **se o professor pensar em ser um professor acolhedor e que consiga enxergar a particularidade de cada aluno, acho que as coisas iriam fluir melhor**. O aprendizado seria muito melhor. Porque não adianta chegar na aula e dar várias teorias e não se atentar para alguns alunos que não vão conseguir aprender nada por questões mesmo subjetivas. **Se o professor parasse um pouco para analisar cada aluno individualmente, a aprendizagem seria muito mais significativa** (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Do mesmo modo que Blair, a graduanda Bob Esponja 2 reforça a importância de uma relação próxima entre professores e estudantes e destaca que esta proximidade é necessária para que o professor consiga enxergar o estudante em sua singularidade, estando atento a suas dificuldades. Alonso Tapia (2005) sinaliza que o comportamento do professor diante tais

dificuldades pode contribuir ou não para o aumento do interesse e esforço dos estudantes para a aprendizagem, melhorando as suas expectativas de sucesso e sua autoestima.

A graduanda Bob Esponja 2 amplia a sua representação nos dizendo que não adianta o professor se ocupar apenas em cumprir com as aulas teóricas e ao mesmo tempo desconsiderar o aluno que não aprende. Nesse sentido, podemos inferir que o professor acolhedor é aquele professor que se preocupa com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Contudo, não podemos deixar de considerar que a dificuldade do professor em acolher os estudantes nem sempre se justifica pela indisposição do mesmo em aproximar-se deles.

A pesquisa de Souza (2016) aponta que os encargos e as muitas atribuições docentes dificultam e até mesmo impedem que o professor dê atenção aos universitários em suas necessidades formativas. Além disso, o quantitativo de estudantes na turma e a concentração do professor na pesquisa e não na docência são fatores que também comprometem o olhar atento deste profissional para o estudante.

Vejamos o excerto da graduanda Mafalda:

Imagino **um círculo com pessoas dando as mãos, formando um círculo, como se fosse uma ciranda. Todo mundo junto, criando uma canção, uma dança, mas todo mundo junto**. Antes, eu tinha pensado em um laço, mas eu acho que ainda não construímos esse laço, eu estou no segundo semestre agora, então acho que ainda estamos começando ensaiando uns passinhos ainda. Eu percebo que os professores são bastante **acolhedores**, mas a gente ainda está se conhecendo (Mafalda, 2022, grifos nossos).

A representação imagética da ciranda nos comunica um grupo de pessoas de mãos dadas, posicionados lado a lado, em um movimento que é síncrono, harmônico, onde cada membro da roda depende um do outro para que a dança flua de maneira satisfatória. Nesse sentido, a imagem da ciranda, escolhida pela graduanda Mafalda para objetivar o acolhimento na relação entre professor e estudante, aponta para uma relação horizontalizada, dialógica e de proximidade entre ambos.

Postic (1984) esclarece que para além dos estatutos, ou seja, dos lugares que professores e estudantes ocupam em sala de aula, a relação educativa precisa ser construída com vistas a permitir a aproximação entre professores e estudantes, considerando-os como sujeitos que compartilham de um mesmo espaço e tempo, onde o diálogo é uma tônica (Postic, 1984).

Em seguida Mafalda amplia a sua representação, enfatizando que esta relação não é espontânea, mas sim, construída gradativamente no cotidiano acadêmico.

Conheçamos outras narrativas com sentidos semelhantes:

No meu curso a conexão de professor e aluno, ela é uma **via de mão dupla**, então, **para se conectar precisa estar os dois andando juntos**. (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

Acho que tem que ser um **compromisso de aluno e professor para os dois que seja bom, no trabalho e na parceria, que vai levar para a vida**. A gente tem professores que levam para a vida e eu acho muito bom quando isso se firma. **Na universidade a gente não caminha sozinho, a gente caminha com os nossos colegas e com nossos professores**, principalmente se a gente for fazer pesquisa, se a gente for seguir a área acadêmica de mestre, de doutora, a gente precisa ter esse apoio deles (Mafalda, 2022, grifos nossos).

E acho que quando a gente quebra essa hierarquia, **coloca todo mundo no nível, na mesma posição, lado a lado, a gente entende que todo mundo ali pode contribuir de algum jeito para o processo de aprendizagem**. Uma das configurações que eu mais gosto é nesse sentido mesmo de roda de conversa, a gente olhar um para o outro sem ter aquela questão, ah, o professor está certo e o aluno está errado. (Docinho, 2022, grifos nossos).

Percebemos que as representações são unânimes ao caracterizar a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem pela horizontalidade, parceria e a reciprocidade. Aqui nos lembramos de Morin (2015) ao defender a manutenção ou reencontro de uma missão insubstituível, “a da presença concreta, da relação de pessoa a pessoa, do diálogo com o aluno [...]. missão pessoal que permite o reconhecimento da qualidade humana do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção” (Morin, 2015, p. 96).

Desse modo, o professor, ao invés de assumir um estatuto constituído de superioridade, caminha lado a lado com o estudante na busca e produção do conhecimento. Como nos disse certa vez Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” caracterizando uma relação educativa onde “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13).

Sobre o lugar ocupado pelo professor e pelos estudantes e sua relação com a motivação da aprendizagem, vejamos o que nos disse a graduanda Mirabel:

Uma coisa que influencia na nossa relação com os professores é a questão da hierarquia. A gente, às vezes, não sabe até onde se pode ir, a gente acaba tendo um receio de se aproximar. **A questão da hierarquia deixa a gente um pouco com medo**. Com o professor a gente sempre costuma ser mais formal, usar vírgula, usar ponto, principalmente no nosso curso de Letras Vernáculas, a gente tem muito isso com medo do julgamento [...]. **Quando a gente se sente mais descontraído por essa aproximação, a gente se sente mais à vontade pra tirar dúvidas, pra conversar**

sobre outros assuntos. Às vezes a relação aluno-professor não é só a questão do conteúdo, também tem as relações interpessoais (Mirabel, 2022, grifos nossos).

A graduanda Mirabel salienta a importância de uma relação acolhedora, ou seja, de proximidade entre estudantes e professores, contrastando-a com uma relação de hierarquização das posições introduzidas pela pedagogia tradicional. Postic (1984) nos explica que quando o estatuto do professor é constituído pela autoridade que exerce sobre os estudantes, a reciprocidade das trocas e o diálogo são bloqueados na relação educativa.

A respeito do diálogo na relação entre professores e estudantes, vejamos o que nos disseram as graduandas Emy e Bob Esponja 1:

Eu gosto bastante quando o professor percebe que a gente não está dando conta, ou que a gente não está conseguindo fazer o que ele propôs, e ele senta e conversa sobre o que está acontecendo, dentro do curso. Quando o professor está aberto a diálogo, a gente vem pra aula até de forma mais leve, não fica aquele peso na consciência, poxa, não consegui fazer tudo que ele pediu, ou, ah, ele só vai reclamar porque a gente não conseguiu ler, ou porque não conseguiu entregar no prazo (Emy, 2022, grifos nossos).

Eu sou uma pessoa que bem reclusa, sabe? Eu não sou uma pessoa que gosta de falar, então, essa **proximidade dos professores me ajuda bastante**, porque eu me sinto segura em me expressar. Então estou lá tentando falar, tentando superar os meus desafios (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

De acordo Souza (2016), mediante o diálogo, torna-se conhecido o pensamento dos parceiros na relação educativa permitindo resolver os conflitos e diminuir o distanciamento entre estudantes e professores. Silva (2009) concorda com Souza (2016), e acrescenta que o diálogo caracteriza o professor afetivo, permitindo-lhe conhecer as inseguranças, opiniões, medos, perspectivas e expectativas e facilitar a condução dos conflitos. Portanto, uma relação professor e estudante aberta ao diálogo permite que os estudantes apresentem as suas ideias, sem medo de serem ridicularizados de se sentirem inferior diante dos demais colegas.

Nessa contextura, Freire (1996) dialoga com Postic (1984) explicitando que o diálogo é um encontro amoroso, humilde, de fé e confiança entre os seres humanos. É além disso, reconhecer que não é autossuficiente, pois a razão do diálogo é o encontro dos homens para ser mais, mediante a troca de saberes, com oportunidade para escuta, valorizando o saber do outro. Nesse sentido, não pode haver diálogo se nada esperamos do outro. Se assim for, o encontro entre professores e estudantes será vazio e estéril, burocrático e enfadonho.

Estabelecendo relação estrita com o diálogo, a escuta apareceu nas representações dos graduandos como outro elemento que caracteriza a relação professor e estudante “Prêmio da loteria”. Analisemos as narrativas:

Eu tive os meus problemas principalmente por conta do meu transtorno. Não é fácil lidar. Eu não sei me organizar. É uma coisa muito difícil pra mim. Teve um período em que meu notebook deu problema. Meu celular foi roubado. E eu tinha uma pesquisa pra entregar dentro do prazo. **Eu estava em pânico. Eu não sabia o que fazer.** Eu conversei com ela, contei a história pra ela e **ela falou: por que você não me disse isso antes? É muito simples. A gente resolve. Ela me acalmou.** Depois daquele dia, em dois meses, eu fiz o projeto que eu tinha que ter feito em um ano [...]. Com o outro orientador eu não podia perguntar. **Ele não tinha paciência pra responder.** Já com ela, eu podia. Ela sempre gravava áudio me explicando alguma coisa. **Hoje eu estou no segundo ano de pesquisa e o meu rendimento é outro,** completamente diferente. Então afeta muito, porque **a maneira como a gente enxerga a disciplina, a maneira como a gente se dedica ao trabalho, tudo tem uma relação** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Carlos é uma ótima pessoa, porque é um professor que gosta de escutar, ele quer ajudar a gente (Mirabel, 2022, grifos nossos).

As vezes a gente fica assim, passando por um problema, mas não consegue falar com o professor porque tem aquela imagem da autoridade que não vai atender a gente. O professor também tem que se colocar no lugar de escuta desse aluno, sabe? **Não só passar o conhecimento, que é muito importante, mas também escutar o aluno, entender as bagagens que ele traz e formar um laço muito leve para os dois** (Mafalda, 2022, grifos nossos).

Tem professor que demonstra um lado mais afetivo. Isso ajuda um pouco porque ele **procura entender a nossa realidade,** de onde a gente vem, de onde a gente fala e a partir dali ele consegue ter um trabalho bem melhor (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

No curso de Física eu percebi que os professores eram mais autoritários, tradicionais, não conversavam com o aluno, o que importava mais era o conteúdo e quando eu mudei eu percebi uma diferença significativa porque a maioria, não todos que não tem como todos ser assim, mas **a grande maioria são professores que conversam com o aluno, entende o lado do aluno** (Wanda, 2022, grifos nossos).

É unânime nas representações dos graduandos, o valor dado a uma relação em que o estudante pode ser escutado pelos professores em seus medos, dúvidas e dificuldades. Segundo os graduandos, uma relação professor e estudante pautada na escuta, colabora na motivação da aprendizagem. Ribeiro (2020a) salienta que uma relação educativa de proximidade, tendo em vista a empatia, o diálogo, a capacidade de escuta e percepção das dificuldades e inquietações dos estudantes, torna a convivência mais leve, com confiança, reciprocidade e troca de experiências.

Os excertos acima enfatizam o desejo dos graduandos em contar com um professor afetivo, disponível para a escuta e o diálogo e empático, de maneira a colocar-se no lugar dos estudantes. Em contraste ao professor afetivo, o graduando Wanda menciona o professor conservador, objetivado no autoritarismo, estabelecendo uma relação com os estudantes sem abertura para o diálogo, preocupando-se apenas com a transmissão do conteúdo.

Identificamos aqui o que Gilly (1972) apontou como contradição recíproca entre professor e estudante. Enquanto o professor se centra nas condições institucionais para ensinar, o estudante se centra nas condições que gostaria para aprender. Tal contradição se manifesta na relação educativa com a frustração dos estudantes diante da sua solicitação afetiva. Nesse sentido, as expectativas dos estudantes “se situam no plano imaginário porque correspondem ao seu desejo de dar a conhecer ao professor a sua própria pessoa” (Postic, 1984, p. 103). Limitando-se a uma categorização simples do estudante, o professor, centralizando-se em si mesmo, não procura compreender a situação sob o ponto de vista do estudante.

Podemos concluir na análise desta subcategoria, que a afetividade na relação professor e estudante foi objetivada no “bolo de cenoura”, sendo ancorada pelo acolhimento; proximidade; parceria; reciprocidade; diálogo; escuta; empatia; respeito e interesse pela aprendizagem dos estudantes. Desse modo, concluímos que, para os graduandos, a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem possibilita a manifestação de afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem.

Foi interessante observar que tais representações se aproximam das concepções preconizadas pelo paradigma emergente ou da complexidade, que aponta a possibilidade da manifestação de afetos, sentimentos e emoções, construindo uma relação professor e estudante vivida na maturidade amorosa, que promove a subjetivação que liberta e potencializa a pedagogia da solidariedade, que coloca o educador e o educando como companheiros na busca do saber.

4.2.2 O professor que não solta a mão de ninguém

As altas demandas acadêmicas e a complexidade que envolve a aprendizagem no Ensino Superior por vezes configuram-se em desafios e dificuldades difíceis de lidar na rotina

estudantil. Nesse contexto, os graduandos destacaram em suas representações, a importância da flexibilidade na relação professor e estudante para a motivação da aprendizagem.

Para os graduandos a flexibilidade é possível em uma relação democrática, dando voz ao estudante para que exponha suas dúvidas, dificuldades e opiniões sobre o planejamento de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais leve e satisfatório colaborando na motivação da aprendizagem. Portanto, nesta subcategoria analisaremos a flexibilidade como um dos elementos da relação professor e estudante “Prêmio da loteria”. Começaremos analisando o excerto da graduanda Mafalda:

Magnolia não solta a mão de ninguém, é aquela professora que tá lá pra escutar. Que tá lá pra planejar de novo, pra ver como a gente tá se sentindo [...]. Eu tenho uma professora que toda aula, ao final da aula, ela quer que a gente dê as nossas considerações sobre como foi a aula, como tá sendo o nosso andamento. Então, **a professora que não solta a mão de ninguém é aquela que tá sempre escutando e se adaptando** (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Identificamos na representação da graduanda Mirabel que a flexibilidade foi objetivada pela imagem do professor que não solta a mão de ninguém. Tal imagem reflete uma relação horizontalizada, de parceria, escuta, diálogo e que permite a participação ativa do estudante no planejamento de ensino. Nesse sentido, a flexibilidade na relação professor e estudante é ancorada numa relação educativa democrática. Ao que tudo indica, o estudante motiva-se mais para a aprendizagem quando é escutado pelos professores e a partir do diálogo com eles, tem oportunidade de participar na tomada de decisões ou nas mudanças necessárias das propostas de aprendizagem. O diálogo é representado pelos estudantes como um dos elementos condicionais para a flexibilidade docente pois oportuniza ao estudante participar das decisões do programa da disciplina.

Sobre a construção coletiva deste programa, vejamos o que nos disse a graduanda Emy:

Quando ele (professor) vê que, que aquela forma de atividade não está dando certo com a turma, ele pensa em outra proposta, ou pergunta a nossa opinião também de como que a gente gostaria de ser avaliado dentro de algumas opções, por exemplo, qual seria o mais confortável dentro daquelas que a gente mais se identifica. Então, **quando a gente escolhe, e ajuda nessa escolha de como a gente vai ser avaliado, eu acho que de certa forma incentiva, porque a gente pensa, eu votei, eu escolhi que fosse assim, então, eu tenho que fazer, eu participei desse processo** (Emy, 2022, grifos nossos).

Observamos que a graduanda Emy destaca a importância da participação do estudante no planejamento de ensino. Zabala (1998) explica que, quando o professor leva em conta as contribuições dos estudantes, permitindo-lhes participar na tomada de decisões, estando aberto a replanejar as suas propostas de ensino, o nível de envolvimento dos estudantes e os seus próprios processos de aprendizagem aumentam porque passam a entender o porquê das tarefas propostas, responsabilizando-se pelo processo autônomo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, as regras e compromissos construídas com base no diálogo, são assumidos deliberadamente e são passíveis de ajustes e modificações de acordo a necessidade da turma. Na relação professor e estudante onde há flexibilidade, o professor desenvolve uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, planejando o curso juntos, e considerando os universitários como adultos que podem se cor-responsabilizar por sua formação profissional (Freitas; Gessinger, 2008, Postic, 1984, Masetto, 2014).

A graduanda Emy também enfatiza a importância de o professor rever a sua prática. Sobre esta questão, Prado (2003) assevera que a forma de pensar e agir do professor torna-se flexível quando ele se dispõe a refletir sobre sua prática. Isso não significa perda de sua autoridade docente em sala de aula, mas revela que possui uma concepção democrática de docência, utilizando estratégias de enfrentamento e resolução dos problemas de aprendizagem, mediante o diálogo com seus pares e com os estudantes na sala de aula universitária.

Observemos um sentido semelhante no discurso da graduanda Mirabel:

Quando o professor tem a escuta ativa, ele tem a flexibilização, que é uma coisa que a gente está estudando bastante na aula de didática, a gente se sente com certeza muito motivado. **Quando o professor está sempre aberto a nos escutar, a conversar, a replanejar, é muito importante pra nossa motivação e pra nossa prática também, nossa vivência.** Mesmo que seja um assunto que a gente pense que não vai entrar na nossa cabeça, a gente não vai conseguir, a gente consegue se esforçar pra pelo menos atender os requisitos, pra conseguir sobreviver à matéria, por causa da ajuda que o professor dá (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Compreendemos que, para a graduanda Mirabel, a flexibilidade é possível a partir da disposição do professor em escutar os estudantes e replanejar as propostas de aprendizagem de acordo as dificuldades de aprendizagem da turma. Zabala (1998) explica que o planejamento docente flexível, tendo vista a adaptação às necessidades dos estudantes em todo o processo de aprendizagem, constitui uma das funções dos professores no conjunto das relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem, o que conseqüentemente poderá colaborar na motivação da aprendizagem.

Enquanto a graduanda Mirabel enfatiza a importância do replanejamento docente diante da dificuldade dos estudantes com a complexidade das atividades, os graduandos Wanda e Emy acentuam a necessidade da flexibilidade em razão das altas demandas acadêmicas. Vejamos:

Muitas vezes, demorou de entregar uma atividade. Aí ele muda o prazo. Ou muitas vezes ele marcou aquela atividade, mas **pela turma estar atarefada ele mudava o planejamento para que todos entregassem** (Wanda, 2022, grifos nossos).

Cada professor, mesmo tendo que cumprir com os mesmos requisitos que o outro, **um se planeja com essa abertura maior**, tipo, com dias, já supondo que se o prazo não der, reserva um momento a mais, mas outros já planejam certinho aquele cronograma e que se não acontecer, embola tudo e sobrecarrega mais a gente. E alega que já estava planejado, então não tem como adiar (Emy, 2022, grifos nossos).

Podemos inferir que a necessidade de flexibilização do professor quanto aos prazos para entrega das atividades apresentada nas representações anteriores revela a preocupação dos estudantes em realizar as atividades propostas com empenho e dedicação, necessitando pra isso de um tempo maior. Nesse sentido, compreendemos que para os estudantes, para o professor que colabora na motivação da aprendizagem, mais importante que o cumprimento dos prazos previamente postos em seu cronograma é a aprendizagem e o rendimentos dos estudantes.

Entendemos, também, que os graduandos não estão desconsiderando a necessidade dos prazos, afinal, eles são importantes e fazem parte do tempo de formação. Contudo, os graduandos questionam a rigidez do planejamento que nos lembra o modelo conservador de ensino. O tempo é um dos recursos mais escassos principalmente quando se trata da vida universitária. Quando as demandas acadêmicas se avolumam os estudantes tendem a negligenciar algumas atividades para dar prioridade a outras e ao cumpri-las, muitas vezes faz de maneira descuidada apenas para entregá-las no prazo, sem tempo suficiente para que a aprendizagem seja consolidada. Em ambos os casos, a motivação da aprendizagem fica prejudicada.

Vejamos agora o contraste entre uma relação professor e estudante onde há flexibilidade e outro tipo de relação em que não há espaço para a flexibilidade apresentado na representação da graduanda Mirabel:

A relação, com cada professor é diferente. **Tem aquele professor que, a princípio, a gente achou que ele não ia ser um professor que ia ajudar, mas ele consegue ser flexível aos poucos, às vezes pela dinâmica que tem com a turma ou por ele ser uma pessoa flexível mesmo. Mas tem aquele que se mantém firme, que é irredutível.** [...] Uma imagem seria **uma sala em semicírculo, e geralmente os**

professores que mais se importam com a gente, com as nossas opiniões, são aqueles que colocam a sala em semicírculo pra todo mundo ter um panorama, todo mundo se ver, todo mundo conversar entre si e o professor que é irredutível, uma sala em fileiras (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Na representação imagética de Mirabel, observamos a sala de aula organizada em fileiras representando o modelo conservador de ensino, apontando que as práticas que se assemelham ao modelo conservador de ensino ainda são vigentes na universidade. Na perspectiva tradicional, as regras e regras e compromissos são determinantes, irrevogáveis e apresentados pelo professor devendo ser obedecidas passivamente pelo estudante.

Já a sala em círculo é representada imageticamente por Mirabel aponta para a relação entre professores e estudantes onde há flexibilidade no planejamento de ensino. Nesta relação, a flexibilidade se concretiza em ações como o estabelecimento do contrato pedagógico, em que o estudante assume um papel ativo, colaborando na construção das regras e normas, tendo em vista o alcance dos objetivos e finalidades educacionais, proporcionando que todos os envolvidos construam uma relação horizontal, de parceria, escuta e corresponsabilidade no alcance de um objeto comum (Freitas; Gessinger, 2008, Postic, 1984, Masetto, 2014).

A análise dos excertos anterior nos permitiu constatar que os graduandos objetivam a flexibilidade na relação professor e estudante na imagem do professor que “não solta a mão de ninguém”, ancorando-a numa relação democrática. Tal representação orienta práticas pedagógicas que permitem a mudança dos prazos em razão das intensas demandas acadêmicas e das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Entendemos também que a flexibilidade na relação educativa é possível mediante a escuta, o diálogo e a participação ativa do estudante no planejamento de ensino. Na representação dos estudantes, uma relação assim caracterizada colabora na motivação da aprendizagem.

4.2.3 O ônibus

Dedicaremos esta subcategoria para analisar a mediação do conhecimento na relação professor e estudante e sua importância para a motivação da aprendizagem. A mediação se contrapõe à transmissão do conhecimento pronto e inacabado, típico do modelo conservador de ensino. Em interação com os estudantes, o professor mediador do conhecimento transforma o

conteúdo em algo que move o interesse do estudante para o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e criticidade na construção dos conhecimentos.

Ribeiro (2010) e Souza (2016) salientam que a motivação da aprendizagem está sujeita às estratégias de ensino. Portanto, o professor que adota em sua prática a mediação do conhecimento, conduz os estudantes à aprendizagem, utilizando perguntas e questionamentos que os levam à reflexão e à busca por respostas, valorizando o protagonismo discente e beneficiando a motivação da aprendizagem (Ribeiro, 2010; Souza, 2016).

Decidimos chamar esta subcategoria de “O ônibus” inspiradas no discurso da graduanda Bob Esponja 2. Vejamos:

A gente tem ali um **ônibus** com um destino e que vai passar por outros destinos. Por exemplo, eu vou entrar em um ônibus, eu tenho um destino, mas eu vou encontrar ali outras pessoas com outros destinos que passaram pelo meu e também passaram pelos destinos delas. E o ônibus é justamente pra isso, pra carregar essas pessoas de um lugar pra outro. E o professor, hoje na licenciatura, eu acho que ele está em uma sala de aula com vários alunos, com diferentes objetivos. E **é ele quem vai conduzir, ser um mediador do conhecimento, até o conhecimento chegar a esses alunos**. E aí cada um vai pegar seu destino (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

A estudante Bob Esponja 2 nos entrega a metáfora do ônibus para representar a mediação do conhecimento na relação professor e estudante. Para a condução de um veículo com pessoas é essencial o conhecimento da rota, atenção em todo o percurso, responsabilidade na direção e paciência e respeito aos passageiros.

Nesse sentido, concluímos que, para os estudantes, o professor mediador é aquele que se compromete com a aprendizagem, respeitando a singularidade e história de cada um, tendo como meta, guiá-los e motivá-los no percurso da rota necessária para chegar ao conhecimento e alcançar os seus objetivos de formação profissional, que por sua vez, é o destino e objetivo dos estudantes.

A representação de Bob Esponja 2 nos lembra do estudo de Vygotsky (2007, 2008, 2009) acerca da dimensão social da aprendizagem, concebendo-a como resultado da interação entre os seres humanos, destacando a importância da mediação na aprendizagem. Nessa contextura, Roncaglio (2004) comenta que o professor mediador indica o caminho aos estudantes e eles vão seguindo, numa relação democrática de partilha de ideias, e de autonomia entre professores e estudantes. O incentivo à busca pelo conhecimento que decorre de uma

relação educativa pautada na mediação do conhecimento também foi uma tônica no depoimento de Bob Esponja 1. Vejamos:

O professor de crítica **me enche de interrogaõezinhas na cabeça. Influencia você querer saber mais** (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

A estudante Bob Esponja 1 menciona as estratégias de ensino promovidas pelo professor mediador e que por sua vez colaboram na motivação da aprendizagem. Bzuneck (2009, p. 27) defende que a motivação do estudante em sala de aula resulta das “estratégias de ensino ou eventos sobre os quais o professor tem amplo poder de decisão”. Shulman (1986) salienta que o professor ao compreender a matéria é capaz de manuseá-la com flexibilidade, reestruturá-la, dando-lhe configurações suscetíveis de serem entendidas pelos estudantes com quem interage, desempenhando dessa maneira a função de mediador do saber.

Gaeta e Masetto (2019) explicam que o professor mediador da aprendizagem cria atividades motivadoras que dão significado à aprendizagem do estudante, conhece a turma e sabe o que esperar dela e se abre ao diálogo com os estudantes em busca do conhecimento compartilhado. E quando motivados, os estudantes envolvem-se nas discussões e sentem-se estimulados a continuar participando.

Considerando que o professor é o mediador entre o mundo social e os estudantes, o seu papel é relevante e desafiador pois, segundo Postic (1984), a ele compete o cuidado de desmistificar as ideias preconcebidas que são tomadas como verdades pelos estudantes, possibilitando o confronto dos fatos, ordenando-os, recolocando-os numa perspectiva histórica e extraíndo o seu significado. Nesse sentido, o professor precisa desempenhar novos papéis, objetivando motivar os estudantes, provocando na turma a discussão de questões problema, analisando-as metodicamente em todos os aspectos e incentivando dessa maneira à pesquisa acadêmica. O professor então assume a nova função que ultrapassa a de ser o dispensador do saber. Ele é sobretudo, o organizador e estimulador da aprendizagem.

Conheçamos mais um depoimento:

Para representar a relação professor e estudante eu imaginaria **uma árvore, um lugar verde, bem bonito e várias frutas bonitas, bem cuidadas e úteis para a sociedade**. Acho que isso representa o trabalho dos bons professores que eu tive. Aí lá no fundo a gente bota uma **fruta podre**, mas acho que para representar os professores aqui, de maneira geral, eu botaria uma árvore bem bonita, no sentido metafórico, a gente botaria **vários tipos de frutos**, porque cada aluno tem a sua trajetória, vários tipos de

frutos, alguns não chegam muito longe, porque não querem, mas de modo geral, eu acho que é isso, **sai bons frutos** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

A estudante Borboleta representa a relação entre professores e estudantes como a metáfora da árvore bonita e frutífera. Ao que tudo indica, o papel do professor nesta relação é representado pela produção de bons frutos para a sociedade. Pimenta (1998) compreende que na contemporaneidade a função do professor deve extrapolar à de técnico reprodutor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados. Para a autora, cada vez se torna mais necessário o trabalho do professor como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos estudantes, para o que concorre a superação do fracasso das desigualdades educacionais.

Postic (1984) destaca que uma relação educativa frutuosa é correlata da confiança que o estudante deposita nos professores que exercem sua função de conduzi-los ao mundo social, bem como do envolvimento pessoal de ambos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores têm um grande trabalho a realizar que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os estudantes, possibilitando-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirir sabedoria necessária à permanente construção do humano. Assim, “a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 1998, p. 168).

A graduanda Borboleta reitera a presença de frutos pobres, e ao que parece, esta foi a metáfora escolhida para representar os estudantes que não aprendem ou não estão motivados para aprender. Esta metáfora parece se assemelhar à metáfora da árvore sem folhas apresentada na categoria “Bora Lula Molusco”, indicando o sentido de morte para a condição ou estado de desmotivação da aprendizagem.

Concluimos, portanto, a análise desta subcategoria entendendo que a mediação do conhecimento foi objetivada pelos graduandos na metáfora do ônibus, ancorando-a na orientação, comprometimento, estímulo e incentivo do professor à aprendizagem e no respeito à singularidade dos estudantes. Uma relação assim caracterizada, segundo os graduandos, promove a motivação da aprendizagem.

4.2.4 A luz no fundo do túnel

Outro aspecto da relação professor e estudante que segundo os graduandos caracteriza a relação professor e estudante “Prêmio da loteria” foi o *feedback*, apontando para práticas de avaliação formativa. Na representação dos estudantes, as avaliações podem ser ferramentas importantes para a motivação da aprendizagem desde que o professor as utilize de maneira a permitir que verifiquem o seu progresso e as áreas que precisa melhorar. Professores que utilizam esta estratégia são considerados como uma luz no fundo do túnel, como nos disse a estudante Borboleta. Vejamos:

A professora x é literalmente uma luz no fundo do túnel. Ela é muito, muito esclarecedora nos assuntos. **É uma das poucas professoras que eu vejo que realmente lê as provas e corrige, e diz o que a gente precisa melhorar.** Principalmente porque nós fazemos letras. É importante saber essa questão do texto e muita gente chega aqui com muita defasagem. Então, isso é diferencial nela (Borboleta, 2022, grifos nossos).

O discurso de Borboleta evidencia a importância do *feedback* avaliativo para a motivação da aprendizagem, na medida em que incentiva o desenvolvimento dos estudantes, mostrando o progresso deles e corrigindo-os quando necessário (Masetto, 2014). Logo, a avaliação constitui um instrumento motivador da aprendizagem, tendo em vista que a partir dela, os estudantes são orientados sobre como devem continuar e quais os benefícios e utilidades desse aprendizado (Huertas, 2009).

Para tanto, como exposto no excerto de Borboleta, a avaliação precisa dar indícios de ganhos de competências que o estudante está alcançando de maneira que “ele veja com clareza as distâncias que está percorrendo entre o que sabia antes e o que sabe agora”. Para Huertas (2009, p. 176), “não basta avaliar a aprendizagem, é preciso avaliar para aprender [...]. Uma boa avaliação ensina quase mais do que muitas outras atividades de ensino”. Nesse sentido, os resultados da avaliação são para o estudante um *feedback* de seu desempenho e este afeta a sua motivação (Bzuneck, 2010).

A avaliação como uma estratégia de ensino e aprendizagem e não apenas como uma nota certificativa também foi evidenciada no depoimento da estudante Bob Esponja 2. Observemos:

Acho que não deveria existir uma prova. Porque **às vezes o aluno acaba sendo a prova**. Ele acaba sendo aquela nota que ele tira. Eu acho que **existem pessoas que podem e conseguem ser muito melhores do que uma nota**. Então acho que se o professor se atentasse a isso, as coisas seriam bem melhores. Claro que **tem que ter prova, porque existe concorrência**, existe toda essa **burocracia**. Mas se o **conhecimento fosse mediado dessa forma, não o professor visando algo homogêneo, mas heterogêneo, isso é bem melhor, os alunos conseguiriam aprender muito mais**. Então acho que seria algo que marcaria, seria um diferencial de uma sala de aula (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Notamos no excerto da estudante Bob Esponja 2 que a representação que se tem de avaliação da aprendizagem está ancorada no preparo para o concorrente mercado de trabalho. Contudo, entendemos que a concorrência é algo externo ao processo de ensino e aprendizagem com a avaliação assumindo um sentido formativo e de construção de conhecimentos.

Bob Esponja 2 questiona também a avaliação tradicional e aponta a avaliação formativa como um recurso que colabora na motivação da aprendizagem. Roldão e Ferro (2015, p. 578) e Huertas (2009) destacam a necessidade de os professores desconstruírem práticas avaliativas que dissociam a avaliação do processo de ensino, limitando-a a uma certificação “com a omnipresença da classificação-nota” e enfatizam que quando a avaliação foca no resultado e não no processo gera a competitividade em sala, onde poucos ganham muito e que são quase sempre os mesmos, enquanto os demais perdem. Nesse sentido, estimula-se a exibição ou o medo do fracasso, podendo comprometer significativamente a motivação da aprendizagem.

Colaborando nesse âmbito de discussão, o estudo de Araújo e Diniz (2015, p. 44) identifica dois tipos de avaliação: A “avaliação da aprendizagem”, de caráter somativo, busca classificar e informar os resultados obtidos, sem o compromisso de oferecer os próximos passos da aprendizagem. Esta concepção de avaliação por sua vez, encontra-se ancorada nos pressupostos tradicionais de ensino. Já a “avaliação para a aprendizagem” evidencia o seu propósito formativo de orientação do ensino ou regulação das aprendizagens e oferece *feedback* para melhoria da aprendizagem.

Schunk e Zimmerman (2003), Nicol e Macfarlane-dick (2006), Alves, Faria e Pereira (2022) concordam que ao indicar o progresso do estudante o *feedback* torna-se um elemento central na avaliação formativa e colabora no desenvolvimento da autorregulação. Como explicitado no Capítulo 2 – Diálogo Teórico, a autorregulação caracteriza a aprendizagem no Ensino Superior e reflete a motivação autônoma. Logo, podemos concluir que o *feedback* possibilita ao estudante desenvolver a motivação autorregulada, o que fomentará crenças

motivacionais positivas. Todavia, mesmo declarando ser importante que a avaliação ofereça *feedbacks* de desempenho – uma característica da avaliação formativa -, os estudantes parecem esperar ser quantificados em tais atividades.

Observemos, a seguir, como a estudante Borboleta se queixa pelo fato de o professor não auferir pontos à atividade:

Tem outro professor mesmo que não está nem aí. Ele é muito flexível. E o nível de flexibilidade dele me faz não enxergar a matéria da mesma maneira. **Tem muito professor aqui azoado que pede uma atividade. Você faz, ele diz que vai pontuar e não pontua. Aí a pessoa já não consegue levar a sério, entendeu?** Quando ele pede outra atividade, fica tipo eu não vou fazer... Teve professor aqui de pedir duas, três atividades e a gente entregar e ele não pontuava e quando a gente perguntava dizia: Que nota? **Ele nem lembrava da atividade. Isso desmotiva muito** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

A partir do excerto anterior podemos inferir que a representação de avaliação dos estudantes parece estar ancorada na perspectiva da avaliação somativa, a “avaliação da aprendizagem” mencionada no estudo de Araújo e Diniz (2015). Ao que tudo indica, os estudantes acreditam que um dos critérios para que uma atividade seja avaliativa é a atribuição de uma nota/pontos e quando isso não acontece gera frustração e desmotivação.

Tal contradição na representação dos estudantes nos permite concluir que esta concepção de avaliação, que por sua vez é fundamentada nos pressupostos tradicionais de ensino, ainda é recorrente no Ensino Superior. Concordamos com Alves, Faria e Pereira (2023) quando destacam que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior é uma tarefa desafiadora na prática de ensino. Os autores defendem a necessidade de melhoria das práticas avaliativas de modo a oferecer *feedback* que indique o progresso do estudante, de modo a fortalecer a crença do sujeito na própria capacidade e sua motivação da aprendizagem.

À vista disso, podemos inferir que o *feedback* avaliativo foi objetivado na imagem da luz no fundo do túnel, sendo ancorado na avaliação como estratégia de ensino e aprendizagem, o que aponta para a avaliação formativa. Tais práticas na relação educativa, segundo os graduandos, facilitam a motivação da aprendizagem.

4.2.5 Uma saudade

Concluindo a análise desta categoria, discutiremos o profissionalismo docente na relação educativa e seus efeitos na motivação da aprendizagem. Por profissionalismo docente, entendemos o conjunto de características profissionais necessárias para o exercício consciente, competente, comprometido, responsável e ético da profissão docente (Ribeiro; Moraes; Martins, 2011).

Chamamos esta subcategoria de “uma saudade” inspiradas no depoimento do graduando Catarina Batista. Vejamos:

Teve uma professora que ela não tinha esse lado afetivo, mas ela chegava na sala e **conseguia passar e aplicar todo o conteúdo e a gente conseguia absorver e a aula dela era aquela aula que era boa**. Ela conseguia passar o conteúdo muito bem e inclusive hoje em dia eu **sinto falta, então, como eu posso representar a saudade?** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Percebemos que Catarina Batista objetiva o profissionalismo docente no sentimento da saudade, ancorando-o ao domínio da didática. Tal representação se manifesta na prática de uma boa aula. Nesse contexto, Libâneo (2004), Masetto (2012) e Tardif (2011) comentam que o profissionalismo docente envolve a competência na área política e ética, que está vinculada a uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; a competência em uma área específica, que inclui os conhecimentos de uma determinada área e a experiência profissional; a competência relacional, levando em conta a natureza profundamente social do trabalho educativo, que implica num processo de conhecimento mútuo e construção da realidade pelos professores e estudantes; e a competência na área pedagógica, que contempla o domínio da didática.

Todavia, a competência na área pedagógica é “o ponto mais carente dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência” (Masetto, 2012, p. 32). Talvez por esta razão, Catarina Batista lembre com saudade, de professores que mostram o domínio da Didática. Podemos inferir que os estudantes, diante de um professor que possui domínio da didática, são estimulados para a aprendizagem.

Para além do domínio da Didática, o profissionalismo docente foi ancorado na preocupação e interesse do professor com a aprendizagem dos estudantes. Este comprometimento foi acentuado pela graduanda Bob Esponja 1:

No ensino superior o professor não está aqui pegando na sua mão, mas **que seja um professor que dê o máximo dele para tirar o máximo dos alunos, acaba um ajudando o outro**. Acaba sendo aquela coisa: ah... **o professor está se esforçando, então eu não posso ficar aqui no meu canto**, não posso ficar aqui sem fazer, porque ele está ali se esforçando pra aquilo. É uma coisa que influencia bastante (Bob Esponja 1, 2022, grifos nossos).

Podemos inferir que a graduanda Bob Esponja 1 nos apresenta o papel do professor e o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem, ambos se esforçam, um ajudando o outro e ratifica a importância do comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes como um fator essencial para a motivação.

Ao nos dizer que nesta relação educativa “um acaba ajudando o outro”, a graduanda nos lembra que só há ensino quando há aprendizagem. Dito de outra forma, aprender e ensinar são dois verbos que costumam ser conjugados em conjunto. Nesse sentido, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender (Pozo, 2002; Anastasiou, 2015). Tanto o professor quanto o estudante trabalham juntos e cooperam um com o outro, assumindo a responsabilidade pela produção do conhecimento, configurando o processo de “ensinagem⁵” (Anastasiou, 2015).

Nessa esteira de discussão as considerações de Postic (1984) sobre a complementaridade entre os papéis do professor e do estudante parece se aproximar da reciprocidade na relação entre professores e estudantes. Para o autor, o papel do professor corresponde ao papel complementar do estudante. Quando o docente escolhe ser o guia da aprendizagem ele espera que o estudante tome a ação à sua conta. Segundo o tipo de organização funcional estabelecido pelo docente, segundo o grau de aceitação pelo estudante do papel complementar que lhe é proposto ou imposto, esta interdependência de papel torna-se efetiva ou não.

No ensino superior, a aprendizagem é caracterizada principalmente pela autorregulação. Esta representa a motivação autônoma, despertando no estudante o conhecimento dos próprios processos cognitivos para monitorar o pensamento, as emoções e as crenças motivacionais, o que por sua vez reflete positivamente sobre a aprendizagem (Gomes; Boruchovitch, 2020). Dito de outro modo, a aprendizagem no contexto universitário demanda dos estudantes o uso de sua capacidade cognitiva, hábitos e atitudes mais complexos, uma aprendizagem que não se limite

⁵ A expressão “ensinagem” foi criada por Anastasiou (2015) para significar uma situação de ensino da qual decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o curso da graduação.

ao armazenamento de informações, mas sim, na reestruturação cognitiva e aplicação do conhecimento adquirido (Pozo, 2002).

Nesse contexto, enquanto os estudantes assumem o papel de analisar seu envolvimento, motivações, bem como a tarefa que lhes é proposta e se o ambiente físico e social lhes é favorável ao aprender, os professores assumem o papel de analisar suas motivações, estratégias e organização do ambiente e do contexto, buscando o êxito em sua prática pedagógica. Logo, na perspectiva da aprendizagem autorregulada, estudantes e professores estimulam, ativam, monitoram e gerenciam seus pensamentos, motivações, ações e emoções para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (Frison; Boruchovitch, 2020, p. 8).

Observemos mais uma representação que valida a importância do profissionalismo docente para a motivação da aprendizagem:

A professora G é uma gramática ambulante. Ela é exigente. É positivo, porque não humilha, por exemplo, **não te diminui como estudante**. Eu fiz uma prova dela e eu tirei a nota máxima. **O nível de exigência dela me fez**. Eu pego sete matérias e eu **costumo dar prioridade àquelas matérias que o professor é mais presente e mais exigente**. **Exigente no sentido de chegar no horário na aula, ser responsável com as cobranças, organizado** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

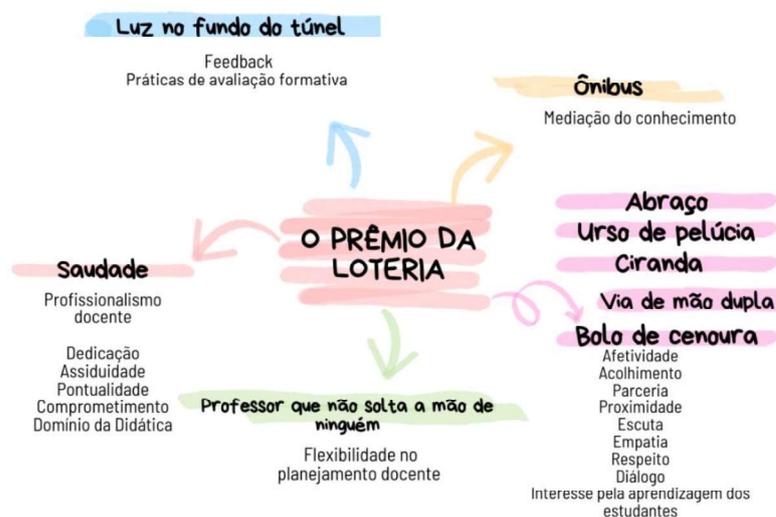
Observamos que a estudante Borboleta ancora o profissionalismo docente com a dedicação do professor ao trabalho, assiduidade e pontualidade, considerando que tais práticas influenciam de maneira positiva na motivação da aprendizagem. Ademais, Borboleta observa o trato respeitoso com o estudante como um diferencial na relação educativa. Tais aspectos se aproximam dos achados da pesquisa de Sousa-Silva *et al.* (2018). Os autores apontaram que os universitários valorizam aqueles professores que além de possuírem domínio da Didática e do conteúdo da disciplina e se preocuparem com a aprendizagem dos estudantes, é também organizado no planejamento das aulas, dedicado e comprometido com a sua profissão, assíduo, pontual e que cobra o máximo do estudante.

Além do domínio da Didática, os autores enfatizam ainda que os estudantes consideram essencial as qualidades relacionais do professor, como o bom relacionamento com a turma, a acessibilidade, o carisma, a simpatia, a comunicação, a paciência, tranquilidade, humildade. Na análise desta subcategoria constatamos que na representação dos estudantes o profissionalismo docente foi ancorado tanto em aspectos profissionais como o domínio da didática, dedicação,

assiduidade e pontualidade do professor, quanto em aspectos relacionais como o respeito, interesse, preocupação e comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes.

Concluimos, portanto, a análise desta subcategoria, observando que o profissionalismo docente que se manifesta na relação professor e estudante foi objetivado no sentimento da saudade e serve de incentivo para a dedicação dos estudantes aos estudos.

Figura 16 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

4.3 O CAFÉ PRETO SEM AÇÚCAR

Além dos elementos da relação professor e estudante que colaboram na motivação, os graduandos apresentaram em suas representações, elementos desta relação que prejudicam a motivação da aprendizagem. A metáfora do “café preto sem açúcar”, foi escolhida para objetivar essa relação. Iniciaremos conhecendo a representação do graduando Catarina Batista:

Se for **um professor ruim** meu Deus... vou pensar em algo que eu não gosto. **Café preto sem açúcar, porque é muito amargo** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

No excerto acima, o graduando metáforiza a relação educativa que compromete a motivação da aprendizagem com o café preto sem açúcar. Se associarmos o sabor doce de um café à sensação de prazer e felicidade, podemos pensar que o café preto sem açúcar, de sabor amargo, provoca sensações opostas, manifestando-se em repulsa e dificuldade para degustá-lo e ingeri-lo, embora, alguns apreciadores de café prefiram ingeri-lo sem açúcar.

Identificamos que esta relação, objetivada no café preto sem açúcar, foi ancorada com o autoritarismo docente, com o professor detentor do conhecimento, com o desafeto, com as exigências exacerbadas, com a falta de domínio da Didática e com o descomprometimento profissional docente. Esta relação pode tornar a vida acadêmica amarga, difícil de desfrutar, como um café preto sem açúcar, transformando-se em um obstáculo à motivação da aprendizagem.

Nesse sentido, propomos analisar os elementos da relação educativa que prejudicam a motivação da aprendizagem. Para tanto, sentimos a necessidade de subdividirmos esta categoria em seis subcategorias assim intituladas: a figura inalcançável, a matraca, o disco arranhado, o caos generalizado, o professor tóxico e, a máquina.

4.3.1 A figura inalcançável

Dedicaremos esta subcategoria à análise do autoritarismo docente como um dos elementos da relação educativa que prejudica a motivação da aprendizagem. Daremos início à análise conhecendo o depoimento de Blair que nos inspirou a nomear esta subcategoria. Vejamos:

Como eu sou uma pessoa muito tímida, eu não sinto uma abertura. Eu nunca vou chegar para um professor para pedir para ser meu orientador. Porque eu não percebo essa abertura de alguns professores. Eu sei que há pesquisa, há pessoas fazendo isso, mas eu não sinto essa abertura, eu não sinto esse incentivo de alguns professores de acolher alguns alunos. Tem professores e professores. Mas geralmente eu acho essa **imagem sisuda, sabe? Essa coisa séria, que não abraça, que não aproxima. Tem muito professor que parece que está num pedestal, sabe? Não lembra que foi estudante também.** Eu imagino isso. Aquela **figura inalcançável**, assim (Blair, 2022, grifos nossos).

As metáforas “imagem sisuda” e “figura inalcançável” “situada no pedestal” apresentadas por Blair para objetivar o autoritarismo docente, nos fazem pensar naquele professor mal-humorado e sério com quem, na maioria dos casos, o diálogo pode ser difícil,

ainda mais quando este professor se coloca em evidência e superioridade, evidenciando um claro distanciamento entre ele e os estudantes.

Estas metáforas apontam para a hierarquização das posições introduzidas pela pedagogia tradicional, onde o professor assume o lugar de superioridade e os estudantes, conseqüentemente, assumem o lugar de inferioridade. Esta hierarquização baseada na desigualdade das diferenças de estatutos manifesta-se na relação educativa, bloqueando a reciprocidade das trocas e dificultando a instauração do diálogo (Postic, 1984).

Freire (1996) configura o professor autoritário como aquele que se fecha ao diálogo e à escuta, estabelecendo uma relação de distanciamento, arrogância e autossuficiência docente, refletindo, dessa maneira, uma pedagogia antidialógica e antidemocrática, centrada nos aspectos cognitivos (Freire, 2006, Masetto (2012)). Dessa maneira, o estudante se encontra colocado artificialmente na relação educativa, em posição de absoluta passividade, uma situação que não favorece a motivação, visto que a participação ativa dos graduandos é um dos requisitos para estimular o interesse pela aprendizagem (Huertas, 2009).

Nessa esteira de discussão, Mollo (1975) *apud* Postic (1984) nos explica que em uma relação educativa pautada na dominação do docente, o estudante tende a conceber o *lócus* de aprendizagens formais como um mundo fechado em que a situação vivida é angustiante para o estudante. A percepção do ambiente de aprendizagem como um meio hostil, indica que os graduandos se sentem cercados, estreitamente vigiados e controlados na sua evolução intelectual, o que conseqüentemente compromete a autonomia, uma das bases da motivação intrínseca.

A motivação da aprendizagem nesse contexto é dependente de um controle externo, no qual os estudantes agem para evitar punições. Não há aqui a presença da autodeterminação que caracteriza a motivação autônoma, de melhor qualidade que a motivação regulada, pois promove a autonomia estudantil e a crença de autoeficácia (Ryan e Deci, 2000; Rufini e Bzuneck, 2019). Nesse contexto, Huertas (2009) explica que a orientação motivacional é circunstancial e que os elementos que compõem o cotidiano da sala de aula, incluindo a relação professor e estudante, desempenha um papel significativo na motivação da aprendizagem.

Vejamos o que nos confidenciou o graduando Wanda sobre a angústia sentida pelos estudantes diante de uma relação educativa autoritária:

A forma como o professor lida com o aluno influencia sim o processo de aprendizagem. No curso de exatas mesmo, muita gente tem trauma de matemática, física, química, desde ensino fundamental porque tiveram **professores rigorosos e autoritários**. A disciplina para eles, é um **martírio**, algo que vai acabar com a vida dele, **um peso, um fardo**, então vai influenciar no processo de aprendizagem desse aluno. Pode ser que o aluno tenha bloqueio em alguns conteúdos, porque ele acha um conteúdo muito pesado, porque a forma como o professor passa para ele foi **pesado**. **Nas disciplinas de educação os professores questionam o ensino tradicional e o método avaliativo dele é o mesmo tradicional que ele questiona**. Então não funciona ele dizer que critica o método tradicional e uma disciplina de educação está lá o aluno fazendo prova escrita dentro da disciplina de educação que discute o método tradicional, que é criticado por Freire. **Um professor autoritário não está influenciando o aluno no processo de aprendizagem, ele está influenciando o aluno a cumprir tarefas, deveres** (Wanda, 2022, grifos nossos).

As metáforas “martírio”, “peso” e “fardo” foram escolhidas por Wanda para representar o sofrimento e dificuldades no processo de aprendizagem provenientes da relação estabelecida com professores rigorosos e autoritários. Temos aqui o modelo conservador de prática educativa, em que a aprendizagem consiste na retenção de informações mediante a repetição sistemática de exercícios.

O professor, geralmente autoritário, severo e rigoroso, desempenha o papel fundamental de transmitir as informações, para que os estudantes possam repetir o modelo proposto, sem dar margem a questionamentos. Desse modo, para os graduandos, o estudo se torna uma obrigação difícil de suportar, comprometendo significativamente a motivação da aprendizagem. Com efeito, Postic (1984) coloca que em alguns casos, o professor mantém uma relação pedagógica pautada na mera transmissão de informações sob a justificativa da exigência dos programas, da escassez do tempo e da possibilidade de os estudantes com suas críticas o colocarem em uma situação difícil. Nesses casos, o discurso progressista de muitos professores torna-se incoerente com a sua prática (Postic, 1984).

O graduando Wanda amplia a sua representação associando o autoritarismo à rigurosidade do professor. Provavelmente Wanda quis nos dizer que o professor rigoroso é aquele que faz exigências exacerbadas, sem preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, e que age com severidade, rigidez e inflexibilidade.

Entrementes, Freire nos convida a pensar no rigor da prática docente sob um prisma diferente, ao mencionar a rigurosidade metódica um fator importante para estimular a curiosidade e o conhecimento crítico necessários à autonomia. O autor acrescenta que, a competência técnico científica e o rigor na prática docente não são contrários à amorosidade.

Assim, uma relação educativa que se estabelece na harmonia desses elementos “ajuda a construir um ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados” (Freire, 1996, p. 7).

Dialogando com Freire, Bzuneck (2009) reitera que não se trata de perder o rigor ou a seriedade na formação universitária, mas permitir um clima agradável que facilite a aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que a relação educativa assim caracterizada tende a contribuir na motivação da aprendizagem.

Um sentido semelhante foi identificado no excerto de Catarina Batista:

Se a gente tem aula com um professor que tem uma **postura um pouco mais rígida**, uma **postura um pouco mais individualista**, ou seja, ele **só entende o lado dele**, **chega ali simplesmente para cumprir a tabela dele e não está preocupado com quem está do outro lado quem está recebendo aquilo que ele está passando. Então, isso dificulta muito** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Podemos notar no discurso da graduanda Catarina Batista, a ocorrência de ações docentes caracterizadas pela dominação, rigidez, objetivos inalteráveis, recusa em admitir a contribuição dos outros, ignorância voluntária dos desejos e experiência dos estudantes, bem como dos seus juízos na determinação dos objetivos que lhes dizem respeito (Postic, 1984). Uma relação educativa assim caracterizada, forma ações estudantis passivas, distraídas e até agressivas.

Freire (1996) defende que, frequentemente, o autoritarismo do professor tem sido confundido com a autoridade necessária para validação de sua prática docente. O autor aponta uma clara distinção entre autoritarismo e autoridade, relacionando a autoridade docente com a competência profissional e o compromisso ético e responsável na tomada de decisões, na orientação das atividades e no estabelecendo de tarefas, tendo em vista a construção da autonomia crítica, a solidariedade e a busca da liberdade. Nesse sentido, a autoridade intelectual do professor é colocada democraticamente a serviço do estudante (Postic, 1984; Freire, 1996).

Outro aspecto identificado no excerto do graduando Wanda, apresentado anteriormente, diz respeito à incoerência entre discurso e prática dos professores. Tal aspecto também foi destaque na narrativa de Borboleta. Analisemos:

O professor Y fala muito de Paulo Freire, mas dá aula como um ditador. **Só as ideias dele são certas e ninguém pode contrariar**, a ponto de, se a gente fizesse uma prova, a gente tinha que incorporar a linguagem dele na prova, não podia ser a nossa linguagem. Tinha que ser como ele queria que estivesse. Falava de liberdade, de

educação libertadora, mas **na prática ele era um ditador**. Falava muito de Paulo Freire, **se pudesse ele tatuava Paulo Freire na testa, mas no dia a dia ele não tinha paciência comigo** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

É possível observar que os estudantes notam a incoerência entre teoria e prática dos professores e a julgam como um fator que desestimula a aprendizagem. Tal incongruência também foi apontada na pesquisa de Ribeiro e Soares (2007), mostrando que o discurso do professor, quando incongruente do sentimento e da sua prática, afeta negativamente os estudantes. Freire (1996) salienta que uma das virtudes indispensáveis à docência é a coerência e continua explicando que enquanto professor:

Devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, **procurar a coerência com este saber**, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. **De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre** (Freire, 1996, p. 32).

Entendemos, a partir do depoimento da estudante Borboleta e das considerações de Freire e Ribeiro que a discrepância entre o discurso e a prática docente, a imposição da vontade do professor - sem abertura para a escuta e o diálogo -, além de posturas impacientes diante das dificuldades acadêmicas dos estudantes, acontecem no cotidiano da sala de aula, inclusive no Ensino Superior e geram situações conflitantes na relação educativa, de modo a comprometer a motivação da aprendizagem.

Behrens *et al.* (2006) refletem que em pleno século XXI ainda se tem visto professores que “permanecem exercendo um papel autoritário restritivo e castrador. Em que a reprodução é sinônima de sapiência e inteligência. Nesse contexto, “o discurso contraria a prática, o que é ensinado não é o executado” (Behrens *et al.*, 2006, p. 190).

Diante deste cenário, reiteramos a importância da formação continuada, necessária para a renovação de ideias e práticas desenvolvidas no Ensino Superior. Todavia, o excerto de Paulo Freire anteriormente citado nos faz inferir que os problemas apresentados por determinados docentes são relacionados ao caráter, aspectos que apenas a formação continuada não dá conta.

Concluimos a análise desta subcategoria verificando que, o autoritarismo docente, foi objetivado pelos graduandos nas imagens do “pedestal, figura inalcançável, imagem cisuda e séria” e nas metáforas “peso, fardo e martírio”. Nesse cenário, o autoritarismo docente foi ancorado no professor, cuja prática se assemelha ao modelo conservador de ensino. Dito de

outro modo, os graduandos ancoraram o autoritarismo na relação professor e estudante com a hierarquização das posições, com a arrogância, dominação, rigidez, severidade, inflexibilidade, com a imposição da vontade do professor, sem abertura para a escuta e o diálogo, além de posturas impacientes diante das dificuldades acadêmicas dos estudantes.

Conhecer essas representações sobre o autoritarismo na relação professor e estudante os preocupa, porque confirmam que tais práticas ainda são recorrentes na sala de aula universitária. Ademais, entendemos que nesse contexto, o desenvolvimento e a manutenção da motivação intrínseca podem ser prejudicados, resultando, inclusive, na desistência dos graduandos além da possibilidade da reprodução de tais práticas pelos futuros professores.

4.3.2 A matraca

O professor autoritário, discutido na subcategoria anterior, geralmente assume o papel de detentor do conhecimento, aquele que possui todo o saber e que é o responsável por depositar o conhecimento nos estudantes, sendo estes considerados como sujeitos vazios, passivos e dependentes. Na presente subcategoria, abordaremos a relação estabelecida com o professor detentor do conhecimento e como esta relação afeta a motivação para aprender.

Iniciaremos analisando o discurso da graduanda Docinho, o qual inspirou a nomeação desta subcategoria. Observemos:

O professor **x parece uma matraca, fala, fala, fala, fala e não deixa ninguém mais falar da sala de aula.** A maioria dos casos, a gente ainda tem aquela questão da hierarquia dos professores, com os formatos mais fechados, em que **o professor fala mais do que o próprio aluno em si.** O aluno fala algumas vezes, mas tem aquela questão de ter medo de errar, mas a maioria das vezes o professor fala 90% da aula [...]. Porque eu acho que a questão é essa de **aproximação mesmo.** O aluno enxerga o professor como uma pessoa que está ali para ensinar, que sabe mais, uma pessoa que vai julgar qualquer resposta que ele venha a dar. E, **muitas vezes, fica até com medo de participar por conta desse pré-julgamento.** Muitas vezes, **o aluno tem a questão do abandono, da evasão, justamente por não se sentir adequado àquele lugar. A quebra um pouco desse formato de uma pessoa que sabe tudo e outras que não sabem nada, talvez motive mais,** deixa a pessoa com menos medo de estar numa situação de não se sentir à vontade de participar ou ter medo de opinar sobre determinado assunto e achar que não tem conhecimento o suficiente. Eu acho que ajuda sim essa questão de aproximação (Docinho, 2022, grifos nossos).

A graduanda Docinho objetiva o professor detentor do conhecimento na metáfora da matraca. Lembramos que a matraca é um instrumento que quando balançado, produz um alto,

frequente e estridente som e sendo assim, pode gerar dificuldade para ouvir outros sons adjacentes. Logo, podemos inferir, que Docinho se refere aqui ao professor, cuja voz é predominante em sala de aula, sendo o único possuidor de um saber que precisa ser “transferido”, sem oportunidade de escuta e de fala para os estudantes.

Nesse contexto, identificamos uma relação professor e estudante antidemocrática, ou seja, unilateral, autoritária e simultaneamente pouco eficaz para possibilitar a construção de aprendizagens. Uma relação cuja organização funcional parece ter sido estabelecida pelo docente e aceita pelos estudantes, evidenciando o professor como apenas um informador e o estudante somente como aquele que recebe e restitui a informação, conservando ações dependentes por parte dos estudantes e não havendo, portanto, a complementaridade de papéis, que segundo Postic (1984), é importante para a construção de uma relação educativa saudável. Encarnando o conhecimento, o professor torna-se a autoridade simbólica que encarna o conhecimento, estabelecendo dessa maneira, uma relação educativa mais intelectual do que afetiva (Postic, 1984).

O não reconhecimento do saber do estudante e a supervalorização do saber do professor, segundo Junior (2012), é fruto de uma construção histórica e de origem etimológica.

Em latim a palavra professor tem um étimo interessante: magister, um nominativo de segunda declinação, que quer dizer, numa acepção adverbial do sufixo *er*, ser mais, ser superior, ser melhor. Há então no radical *magis* (que significa mais) a ideia de alguém que está sempre “em busca” de “ser mais”, de “ser melhor”, ou seja, um ser sempre em formação. Tomado numa interpretação substantiva leviana, o vocábulo guarda até hoje em sua semântica a arrogância, a superioridade natural intrínseca ao ser a que se refere: o professor. Se observado nesse sentido etimológico até o “pedantismo” de certos professores vem do fato de se acharem “mais” que as crianças (paidos) com as quais se relacionam. Foi, por exemplo, esse histórico pedantismo que fez com que durante séculos a educação estivesse centrada apenas na figura do professor, criando um sério e secular equívoco no processo de ensino-aprendizagem (Júnior, 2012, p. 3).

Essa representação do pedantismo docente ainda está presente nos grupos sociais, como neste dos graduandos participantes desta pesquisa. Nesse contexto, os estudantes revelam a inibição em participar das aulas pela falta de oportunidade ou, como nos relatou anteriormente a estudante Docinho, por medo de se expor e ser censurado, punido e invalidado em seu posicionamento. Postic (1984) ratifica que a comunicação na relação entre professor e estudante precisa se estabelecer mediante a variada troca de saberes, com discussões em grupo, com

oportunidade para escuta, onde o saber do outro é valorizado, tendo em vista o despertar à pesquisa.

Como já foi discutido em análises precedentes, a participação ativa do estudante nas aulas estimula o interesse pela aprendizagem, favorecendo o crescimento da motivação intrínseca. Conforme Freire, o lugar de fala do professor deve servir para motivar e desafiar quem escuta a participar ativamente das aulas. Freire (1996) salienta ainda ser “intolerável o direito que se dá a si mesmo, o educador autoritário, de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela”.

Contribuindo nessa esteira de discussão, Passeron citado por Postic (1984) defende a necessidade de o professor renunciar a sua independência e deixar o monólogo para se abrir às expectativas dos estudantes, caracterizando o que Freire (1996, p. 61) chamou de professor democrático, que “aprende a falar escutando”. Esse professor democrático parece ser o desejado pelos estudantes, ao contrário daquele que em sua prática docente se coloca como único detentor do conhecimento.

Vemos isto claramente na declaração de Bob Esponja 2:

Tem professores que **querem pôr ali uma norma que você acerte**, mas às vezes nem é por aí. **Ele tem que ter ideia de que ele não é o detentor de todo conhecimento**. Eu acho que ele precisa ser mais democrático (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Observamos que a graduanda Bob Esponja 2 contrasta o professor democrático com o professor detentor do conhecimento. Este último, segundo a estudante, se assemelha ao professor depositante mencionado por Freire (1996) na educação bancária, que segundo Bob Esponja 2, busca “pôr uma norma que você acerte”, desconsiderando os saberes dos estudantes e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Para Alonso Tapia (2005), o envolvimento dos estudantes nas aulas através da elaboração de perguntas e busca por esclarecimentos constitui um dos comportamentos que evidenciam a motivação da aprendizagem. Do contrário, o não cumprimento de atividades e a resistência em participar das aulas caracterizam uma apatia do estudante frente às demandas acadêmicas, evidenciando diminuição da sua motivação (Bzuneck, 2009).

Considerando que a motivação da aprendizagem é variável em função de inúmeros fatores, dentre eles, a relação entre professores e estudantes, podemos inferir que se esta relação, cerceia a possibilidade dos graduandos de interagir com as situações de aprendizagem

propostas, com recusa à escuta e ao diálogo, supervalorizando o saber docente e negando o saber discente, os estudantes tendem a desmotivar-se e até mesmo, como mencionou Docinho anteriormente, abandonar os estudos por não se sentir pertencente ao contexto da sala de aula.

Nessa subcategoria, vimos que os graduandos objetivaram o professor detentor do conhecimento na metáfora da matraca, ancorando a relação com esse professor na relação antidemocrática, unilateral e autoritária. Nesse seguimento, o professor é a autoridade simbólica que encarna o conhecimento, supervalorizando dessa maneira o saber docente e desprezando o saber do estudante. Como resultado dessa relação, os estudantes ficam inibidos de participar das aulas, estabelecendo uma relação de medo e distanciamento do professor, comprometendo, dessa maneira, a motivação intrínseca.

4.3.3 O disco arranhado

Outra questão apontada pelos estudantes, diz respeito ao descomprometimento profissional do professor com sua prática docente. Estaremos aqui discutindo o descomprometimento profissional sob a perspectiva do envolvimento superficial do professor com o planejamento de ensino, com a inovação e com o respeito aos estudantes e o cuidado em favorecer sua aprendizagem, aspectos que apareceram nas representações dos estudantes.

Daremos início, conhecendo o discurso da graduanda Mirabel que motivou a criação do título desta subcategoria. Observemos:

Plínio **parece um disco arranhado**, porque às vezes **durante a aula foge do assunto, mas esse assunto que foge é um assunto que toda aula é repetida**. Por exemplo, uma discussão sobre política. É interessante a gente pensar criticamente sobre aquilo, mas toda aula também é complicada, né? **É muito aquilo de professores mais tradicionais, que por estarem fazendo isso há tanto tempo já está engessado e não inova**, não tenta trazer um assunto de uma maneira que a gente vá se identificar e gostar do assunto (Mirabel, 2022, grifos nossos).

Ouvir uma pessoa falar a mesma coisa sem parar, repetidamente, pode ser irritante, assim como ouvir um disco arranhado. Dessa maneira, a graduanda Mirabel objetiva o professor que durante as aulas não se compromete em cumprir com o planejamento e não busca inovar os métodos de ensino, repetindo-os ano após ano como se fosse um disco arranhado.

Alonso Tapia (2005) menciona que a motivação da aprendizagem é influenciada pelos métodos de ensino adotados pelos professores e sugere que a escolha de tais métodos pode

contribuir na motivação. Considerando a complexidade da motivação e a imprevisibilidade das situações em sala de aula, Bzuneck (2009) entende ser ineficaz quaisquer receitas prontas, o que demanda flexibilidade e criatividade do professor na escolha dos métodos de ensino para que tenha êxito na tarefa de motivar os estudantes.

Devemos esclarecer que, inovação aqui não é compreendida apenas como o uso de novas tecnologias na sala de aula, mas como mudança de paradigma, como declara Lucarelli:

Categorizar a inovação como ruptura implica entendê-la como a interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo e que se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (Lucarelli, 2009, p. 52).

Nessa perspectiva, a inovação rompe com comportamentos que perduram ao longo do tempo e que estabelecem o paradigma dominante. Dialogando com Lucarelli (2009), Cunha (2006) explicita que, diferente de rearranjos metodológicos, e para além da perspectiva dominante do ensino que se apoia na reprodução do conhecimento, a inovação exige “conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem a construção de um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (Cunha, 2006, p. 17).

Uma perspectiva semelhante foi identificada no excerto da graduanda Borboleta:

A professora Z me lembra a **euforia do Picapau**. Ele é bem eufórico, né? Ela me lembra a euforia dele. E Manguéia, igual a ele, às vezes. **Ela é uma boa professora, dá uma excelente aula, mas fala mais da vida dela do que dar aula** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Notamos que a graduanda Borboleta objetiva o descomprometimento profissional do professor com a sua prática docente na euforia do Picapau. Podemos inferir que a imagem do personagem Picapau eufórico foi escolhida pela graduanda para representar um comportamento desproporcional. Dito de outro modo, ela está representando um professor cuja ação em sala de aula não condiz com o seu planejamento de ensino e seu objetivo de promover a aprendizagem. Ao que tudo indica, os estudantes se preocupam com o tempo dedicado para as aulas em sala e esperam que os professores utilizem este tempo para a promoção da aprendizagem dos conteúdos necessários para sua formação.

A graduanda Borboleta faz uma distinção entre o domínio da Didática e comprometimento com a aprendizagem. Isto nos lembra Bzuneck (2009) ao nos dizer que não basta conhecer e dominar diferentes estratégias de ensino. É necessário saber usá-las de maneira

a colaborar na motivação dos estudantes. Gaeta e Masetto (2019, p. 1226) afirmam que “nós como professores estamos em primeiro lugar comprometidos com o nosso aluno e não com a disciplina que ministramos; estamos comprometidos com a aprendizagem dele, e não com o cumprimento de um programa de conteúdos estabelecidos”.

Logo, o professor precisa se perceber como o “planejador de situações de aprendizagem, envolvido e comprometido com o processo de desenvolvimento de seus alunos e disposto a encontrar as melhores condições, não para fazer suas preleções, mas para que o aluno se interesse pela própria formação e trabalhe por ela com eficiência e eficácia” (Gaeta e Masetto, 2019, p. 1181).

Um sentido semelhante foi observado nas representações dos graduandos Catarina Batista e Emy:

Desde o primeiro semestre **tem professor que entra na sala e passa o tempo falando de tudo, menos o conteúdo da aula** e isso tudo dificulta porque **na hora de cobrar ele sabe cobrar, mas na hora de passar esse conteúdo ele não sabe**. Então tudo isso dificulta porque a gente fica prejudicado. Ele **fica enchendo linguiça** porque ele **fica falando de coisas que não tem necessidade, de coisas que não tem nenhum tipo de relação com aquilo que a gente precisa aprender, principalmente com o currículo e a ementa da disciplina** (Catarina Batista, 2022, grifos nossos).

Tem outros que **parece que está enchendo linguiça, que chega na aula e fala de temas que não tem nada a ver com a disciplina**, não tem nada a ver com nada, mas ficam ali conversando sobre aquilo e **mostra também a falta de planejamento**. Então, seria um professor falando de várias coisas aleatórias e os alunos com interrogação, tipo: o que é que tem a ver? (Emy, 2022, grifos nossos).

Notamos que a metáfora “enchendo linguiça” foi escolhida por ambos os graduandos para objetivar o descomprometimento profissional do professor com a sua prática docente. Encher linguiça é uma expressão popular brasileira utilizada quando uma pessoa que se delonga sobre um assunto irrelevante e desnecessário para passar o tempo.

Nesse sentido, podemos inferir que os estudantes ancoram o descomprometimento profissional docente com a aparente despreocupação do professor com o ensino e com a aprendizagem. O graduando Catarina Batista aponta o contrassenso entre o que os professores praticam em sala de aula e o que cobram dos estudantes. Aqui lembramos de Freire (1996) quando nos diz que ensinar exige comprometimento e que o professor não consegue escapar da apreciação dos estudantes e, por esta razão, uma das suas principais preocupações deve ser a de aproximar o que diz e o que faz, assim como aproximar o que parece ser e o que realmente é.

Observamos que a graduanda Emy amplia a sua representação, ancorando o descomprometimento profissional do professor à falta de planejamento. Nessa esteira de discussão, Freire (1996) explica que o professor trabalha com gente que está em “permanente processo de busca”, gente “formando-se, mudando, reorientando-se, melhorando...”. Desta forma, a prática docente demanda um alto nível de responsabilidade ética de que a própria capacitação científica faz parte. O autor segue instigando o docente a pensar: Como posso, enquanto professor, continuar falando em respeito ao estudante “se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática?” (Freire, 1996, p. 34).

Refletindo sobre o significado do profissionalismo docente, Libâneo (2015) assevera que, o profissionalismo entre outras coisas, envolve o comprometimento com o trabalho de ensinar, com o domínio da matéria e dos métodos de ensino, com a assiduidade e planejamento das aulas. O planejamento é uma das estratégias metacognitivas de aprendizagem que está vinculada à motivação intrínseca. Para aprender algo, o sujeito necessita planejar uma sequência intencional de atividades a fim de atingir seu objetivo, um movimento caracterizado por Pozo como conjunto de estratégias, ou seja, sequências integradas de procedimentos que o estudante emprega, tendo em vista maximizar sua aprendizagem (Pozo, 1996).

Levando em consideração que o planejamento é uma estratégia metacognitiva que integra a motivação, entendemos que ele também é uma estratégia importante na prática educativa e a falta dele pode comprometer a motivação da aprendizagem. Veiga Simão (2006) compreende ser imperioso que os próprios professores atuem estrategicamente quando ensinam, de modo que sejam capazes de monitorar os seus próprios processos cognitivos de decisão, o progresso dos estudantes e sua própria motivação e autoavaliação da consecução dos seus objetivos pedagógicos.

Portanto, diante dos excertos apresentados anteriormente, identificamos que o descomprometimento profissional do professor com a sua prática docente foi objetivado na metáfora do “disco arranhado” e na comparação da “euforia do Picapau”. Nessa perspectiva, os graduandos ancoram suas representações do descomprometimento profissional docente na falta de inovação nas aulas e na falta de planejamento. Ademais, entendemos que os estudantes valorizam o professor que faz uso assertivo do tempo dedicado para as aulas.

Finalmente, compreendemos que um professor comprometido com a sua profissão também é um professor motivador, na medida em que o seu comprometimento manifestado na relação educativa, através da dedicação e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes, desperta nestes a vontade de também se comprometerem e se dedicarem ao estudo.

4.3.4 O professor tóxico

Como outrora discutido na categoria 3, um dos elementos da relação professor e estudante que favorece a motivação é a afetividade. Do contrário, o professor que em sua relação com o estudante assume uma postura de indiferença, em outras palavras, que não é afetivo nem empático, que discrimina, que é hostil, impaciente e intolerante com os estudantes, dificulta a motivação da aprendizagem.

Nessa subcategoria que intitulamos: o “professor tóxico” analisaremos o desafeto na relação professor e estudante e sua influência na motivação da aprendizagem. Iniciaremos conhecendo o discurso da graduanda Borboleta, o qual, inspirou a criação do título desta subcategoria.

Tive professores tóxicos que me marcaram negativamente como o orientador de um projeto do qual eu participei aqui. **Não me fez bem, porque ele não gostava de mim e nem eu dele, mas eu precisava do dinheiro, então eu fiquei.** Por conta do meu transtorno ele não era uma pessoa paciente. Era uma pessoa **teoricamente desconstruída, mas na prática ele era uma pessoa bem machista, bem homofóbica, bem cheia de problemas, bem preconceituosa, intolerante e impaciente. Eu tenho um transtorno** e por causa disso, lidar com detalhes é muito difícil. Ele não tinha paciência comigo e **insinuou várias vezes que eu era burra e coisas do tipo, então esse professor me marcou muito negativamente** por essas questões. Ele era **uma pessoa muito rude**, muito, muito rude (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Ao objetivar o desafeto na metáfora “professores tóxicos” entendemos que a graduanda Borboleta descreve uma relação professor e estudante destrutiva para a sua aprendizagem. Ela nos confidencia que um de seus professores, embora seja uma pessoa desconstruída, é machista, homofóbico, preconceituoso, intolerante e impaciente, ancorando o professor desafetivo a estes traços. Em seu discurso fica evidente que a relação com este professor foi marcada por atitudes de rejeição, preconceito, impaciência, injúria e falta de empatia do professor.

A expressão “pessoa desconstruída” que circula em nossa sociedade tem um significado figurado para se referir à pessoa que não é preconceituosa, principalmente em questões

relacionadas a raça e gênero. A estudante Borboleta amplia este conceito, incluindo as questões relacionadas a transtornos, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o qual segundo ela, por vezes lhe traz dificuldade na vida acadêmica. Tais atitudes evidenciam uma relação educativa conflituosa e reciprocamente forçada.

Sobre esta questão, Freire nos instiga a pensar:

Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância? Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. [...] O professor que ironiza o aluno, que o minimiza, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. [...] Qualquer discriminação é imoral (Freire, 1996, p. 32).

Percebemos que esta questão tem machucado os estudantes de um modo geral e na universidade é inconcebível atitudes dessa natureza. Esta realidade que emerge na representação da graduanda Borboleta nos preocupa e nos leva a pensar que os professores devem repensar as suas atitudes e este movimento de rever atitudes e práticas também passa pela formação continuada.

Desse modo, realçamos que a formação docente continuada é essencial por permitir aos professores revisitar os fundamentos psicológicos, filosóficos, pedagógicos e aqueles voltados para a formação de professores ou talvez entrar em contato com eles se porventura não aprenderam na formação anterior.

Entendemos que as ações do professor mencionadas pela colaboradora Borboleta podem ter um impacto significativo em sua crença de autoeficácia comprometendo a sua motivação para aprender. Nessa contextura, Bandura (1986) e Torisu e Ferreira (2009) explicam que a crença de autoeficácia está relacionada com a percepção que o indivíduo tem de suas competências. Tal percepção é determinada pelos julgamentos das pessoas sobre as capacidades de agir para alcançar determinados tipos de desempenho e pode ser a base para a sua motivação.

Sabemos que a toxidade é uma substância nociva para um organismo vivo, capaz de causar danos e alterações bioquímicas e enzimáticas. Logo, podemos inferir que a “toxidade” percebida pela estudante Borboleta na relação com seu professor causou danos à sua crença de autoeficácia, afetando negativamente a sua motivação. Observemos o que a graduanda continua nos dizendo:

Eu era uma excelente aluna. Minhas notas sempre foram as maiores da sala. Quando eu terminei a minha bolsa com ele, **eu me senti a pior pessoa do mundo**. Eu **nunca consegui terminar nem o relatório final da bolsa. Nunca enviei**. Já tem mais de um ano. **Eu não consigo enviar porque eu já imagino que ele vai destruir meu relatório**. Se eu mandar, ele vê 50 mil defeitos no relatório. E são tantos defeitos que você percebe que não são defeitos no erro ortográfico. São defeitos porque **não está agradando o gosto dele**. E todo mundo tem essa questão com ele. **E isso me fez não conseguir produzir sequer o relatório final. Foi uma coisa que me deixou extremamente desestimulada**. Foi um professor que se tivesse que fazer qualquer outro tipo de trabalho com ele, eu não faria. **Quando eu terminei minha bolsa eu me sentia incompetente, incapaz, burra e achava que ninguém nunca ia querer que eu fizesse nada** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

A graduanda Borboleta nos confidencia que antes ela era uma excelente aluna e após relacionar-se com este professor em questão, passou a se sentir incapaz e burra, o que aponta para uma possível mudança do estatuto da graduanda que foi modificado em razão dos juízos de critérios feitos por seu professor sobre o seu desempenho na aprendizagem (Postic, 1984). Fica claro que a estrutura que este professor introduziu na relação educativa com Borboleta colaborou no distanciamento dele para com a graduanda e da graduanda para com ele próprio.

Observamos que esta possível mudança no estatuto da graduanda Borboleta sinaliza prejuízos na sua crença de autoeficácia. Percebemos como esta crença influencia os esforços despendidos pelos estudantes, bem como a perseverança com a qual executam as atividades acadêmicas, a resiliência diante de situações desafiadoras, além dos padrões de pensamento e reações emocionais que experimentam.

Considerando que os estudantes tendem a se dedicar nas atividades com as quais se sentem capazes de realizar, “a autoeficácia é um forte preditor do comportamento”, mobilizando ferramentas cognitivas e motivacionais (Polydoro; Azzi, 2010, p. 130). Esperamos que relações entre professores e estudantes assim caracterizadas sejam transformadas para que o estatuto dos estudantes seja ajustado de maneira a não comprometer a crença de autoeficácia e consequente a motivação para aprender.

Observemos outros excertos que apontam para a toxicidade na relação professor e estudante:

O professor Márcio **acha que os alunos são incompetentes** (Wanda, 2022, grifos nossos).

Júlia é o mal necessário. Essa professora, ela sabe muito, ela é muito boa só que a **relação interpessoal já causou trauma em muita gente. Se pudesse ser outro, seria, só que só tem ela nessa área. Não tem o que fazer, então a gente necessita dela. Eu já vi muita gente adoecer por causa de professor, sabe? Muita gente**

mesmo. Gente que deixou de formar, que trocou de curso por conta disso. Então, eu acho que **se existisse uma forma de fazer com que essas pessoas, esses professores, repensassem as atitudes deles** eu acho que tornaria a vida da gente muito mais fácil. **Deixaria a gente muito mais motivado** (Blair, 2022, grifos nossos).

Percebemos, novamente, uma relação entre professores e estudantes conflituosa e reciprocamente forçada através da representação do “mal necessário”. A graduanda Blair nos apresenta uma dependência nociva de professores que possuem conhecimento específico da sua área de formação, mas que não a competência afetiva na relação educativa (Ribeiro, 2010). Esta realidade nos faz lembrar da importante necessidade de inclusão das discussões que abordam a relação professor e estudante nos cursos de formação de professores, um aspecto que foi enfatizado anteriormente na categoria intitulada: “o florear da motivação na relação professor e estudante”.

Podemos então inferir, que os estudantes conferem importância aos professores que além de possuírem conhecimento da área que ensinam, consigam também desenvolver uma relação educativa saudável, que segundo Ribeiro (2010) tem como qualidades a amizade, o incentivo e a afetividade. Conforme observado pela autora, os estudantes têm uma preferência maior pelas disciplinas ministradas pelos professores com quem eles mantêm um relacionamento saudável porque o comportamento desses profissionais tem influência sobre a motivação, a participação e dedicação aos estudos.

Blair também parece acreditar que refletir sobre a prática docente é um caminho para evitar conflitos na relação educativa. Sobre este aspecto Freire comenta:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. [...] Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem (Freire, 1996, p. 50).

No conjunto de características que definem o professor tóxico, ou seja, o professor desafetuoso, identificamos a aparente falta de sensibilidade e desconsideração em relação às dificuldades dos estudantes. Tais características foram recorrentes no discurso dos graduandos e relacionadas com falta de empatia. Observemos o excerto:

Eu vejo o professor e às vezes eu paro e penso, meu Deus, **o que é que essa criatura está fazendo aqui? Tipo, o que levou essa criatura a ser professor? Porque eu não**

percebo nenhuma relação, assim, de empatia com o aluno. Alunos que precisam faltar porque tem trabalho, às vezes **chegam atrasados e aí escutam piada.** Então, em muitos momentos e com muitos professores **eu não percebo essa relação empática** (Blair, 2022, grifos nossos).

Percebemos que a representação que a graduanda Blair tem do professor empático está ancorada na disposição deste profissional em compreender a realidade dos estudantes. Blair questiona a identidade profissional dos professores que não demonstram atitudes empáticas para com os estudantes, sendo estes casos regra e não exceção. Observamos que esse discurso está sintonizado com as pesquisas de Souza (2016), Ribeiro (2010) e Santos e Ribeiro (2023) quando mostram que a empatia ainda é um desafio na relação educativa. As autoras destacam ainda que uma atitude empática é característica do professor afetivo, ou seja, aquele professor que é próximo, solidário, acolhedor e que tem bom senso, sensibilidade, flexibilidade e humanidade ao tratar das dificuldades dos estudantes.

Percebemos que mais estudantes ancoram o desafeto à falta de empatia, considerando-o como um obstáculo à motivação da aprendizagem. Vejamos:

Por mais que a universidade seja um espaço de explosão acredito que **os professores deveriam compreender por que já passaram por isso, já passaram pela graduação.** O professor não compreender a realidade do aluno vai influenciar no processo de aprendizagem. Por exemplo, um aluno que teve problemas e pediu o professor para refazer alguma avaliação que não tinha feito e o professor nega. **O aluno desmotiva, pode até chegar a trancar o curso por não tem uma boa relação com o professor.** Isso **desmotiva o aluno no processo de aprendizagem** (Wanda, 2022, grifos nossos).

Mesmo identificando que a gente tem algum problema, que a gente não está conseguindo ler, ou **que a gente não está conseguindo aprender, alega ser uma falta de organização da gente com os nossos estudos** (Emy, 2022, grifos nossos).

Observamos que o discurso dos graduandos Wanda e Emy parecem estar harmonizados com a compreensão de Rogers (1977) acerca da empatia na relação educativa. Para o autor, uma atitude empática se caracteriza pela busca em compreender o outro a partir de suas próprias vivências e como o estudante está aprendendo o conteúdo e se sentindo em relação a isso.

Desse modo, Para Rogers (1977), uma atitude empática eficaz pode motivar o estudante a expressar verbalmente o que está assimilando no processo de aprendizagem, bem como seus sentimentos nesse processo. Por esse motivo, a atitude empática na relação educativa permite ao professor ter uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, o que facilita ajustar suas abordagens didáticas tendo em vista alcançar sucesso com o aprendizado.

A representação do professor desafetuoso é ampliada pelo graduando Wanda nos chamando a atenção para a possibilidade de o estudante desistir do curso em razão de uma relação educativa em que falta empatia por parte do professor para compreender a realidade e os desafios dos estudantes.

Um sentido semelhante foi identificado na representação da graduanda Docinho:

A maioria das pessoas da minha sala trabalha, **todo mundo precisa fazer alguma coisa, está todo mundo sempre correndo**. Há algumas turmas que têm algumas pessoas que os pais ainda conseguem ajudar, mas a maioria das pessoas da minha sala tem que se virar de alguma forma. E **a gente discute muito essa questão da compreensão, da realidade do aluno**, de entender que nem todo aluno vai poder estar sempre com o texto lido, nem todo aluno vai conseguir compreender o conteúdo por não ter tido uma boa base antes ou até mesmo por não ter tempo, não ter conseguido assimilar aquilo com a realidade dele, não entender por que está estudando [...]. **A gente explica, fala os motivos, as dificuldades de cada um, mas aquele professor, tanto aquele que se propõe quanto aquele que não, no fim da disciplina quer que a gente apresente bons resultados em provas, bons resultados nas apresentações, que a gente esteja sempre com o texto lido, não importa o que aconteça** (Docinho, 2022, grifos nossos).

O discurso da graduanda Docinho toca em um aspecto que configura a realidade de muitos graduandos: conciliar vida profissional e acadêmica. Terribili Filho e Raphael (2009) mostra que os universitários diferem dos demais estudantes por serem classificados em três categorias. A primeira delas, agrupa os estudantes de tempo integral, ou seja, que se dedicam exclusivamente à vida acadêmica, pois conta com recursos familiares, bolsa de estudo ou programas sociais do governo.

A segunda, é composta pelos estudantes que exercem alguma atividade remunerada, como estágios, trabalho informal, temporário ou de meio período. Nesse caso, o estudo é a principal atividade consumindo a maior parte do tempo de sua rotina. Na terceira categoria, encontramos os universitários que têm como atividade principal o trabalho e que buscam através de uma formação superior a complementação de conhecimentos, ou um diploma para aprimorar suas habilidades profissionais ou progredir em sua trajetória profissional.

Para os universitários que se encaixam nas duas últimas categorias, a vida acadêmica torna-se um desafio pela tentativa de conciliar a dupla jornada: trabalho e universidade. Para Terribili Filho e Raphael (2009) as dificuldades enfrentadas por esses estudantes trazem prejuízos tangíveis, por afetarem a saúde física e o rendimento acadêmico pela perda de aulas e provas e outros compromissos acadêmicos, e prejuízos intangíveis por reduzirem o nível de

motivação do estudante, além de aumentar o nível de estresse cotidiano. Carelli e Santos (1998) colaboram nessa discussão, enfatizando o rendimento desses estudantes é prejudicado, pois, em muitos casos, além do estudo ser realizado em tempo insuficiente é feito com desânimo, cansaço, sono e estresse.

Mesmo declarando não exercer atividade profissional remunerada, a graduanda Docinho mostra a sua sensibilidade em perceber quão desafiador é, para os seus colegas que trabalham, dar conta das demandas acadêmicas com êxito e satisfação. Acreditamos que esta sensibilidade da estudante a faz refletir sobre a importante necessidade de os professores repensarem suas abordagens interpessoais com os estudantes de maneira a tornar a relação educativa mais empática, flexível e acolhedora. Assim como foi apresentado na categoria intitulada: “Os sentidos da motivação”, a dupla rotina, estudo e trabalho constitui fatores que podem comprometer significativamente a motivação da aprendizagem.

O discurso da graduanda Docinho mostra que, a aparente falta de empatia, leva o docente a cobrar as atividades acadêmicas sem se importar se os estudantes darão conta em tempo hábil. Para muitos estudantes, tais cobranças se configuram em exigências exacerbadas, considerando o volume de outros tantos compromissos acadêmicos das demais disciplinas e projetos oferecidos pela universidade que exigem a participação e dedicação do estudante.

Em face ao exposto, verificamos que o desafeto na relação educativa é objetivado nas metáforas do professor tóxico e do mal necessário. Nesse sentido, os graduandos ancoram o desafeto com a falta de empatia, hostilidade, impaciência, intolerância, indiferença, falta de sensibilidade e desconsideração com as dificuldades e desafios dos estudantes. Ficou evidente que a relação professor e estudante assim caracterizada tende a diminuir a chama da motivação da aprendizagem ou até mesmo apagá-la, o que torna esta questão ainda mais séria e necessária nas discussões e estudos nos programas de formação docente.

4.3.5 A máquina

A sobrecarga acadêmica foi um dos aspectos da relação professor e estudante que também foi associado ao comprometimento da motivação da aprendizagem. A metáfora da “máquina” foi escolhida para representar os estudantes cujos professores demandam exigências exacerbadas, caracterizando uma relação professor e estudante com forte influência cartesiana,

em que os corpos não passam de aparatos autômatos destinados a realizar uma tarefa específica ditada e controlada por um agente superior.

Logo, o nosso diálogo nesta subcategoria desenrolar-se-á sobre as exigências exacerbadas na relação educativa e como estas práticas influenciam a desmotivação da aprendizagem.

Vejam os depoimentos:

A professora Maria **acha que nós somos uma máquina** (Wanda, 2022, grifos nossos).

A professora Ana **quer que a gente seja uma máquina e consiga dar conta de todos os textos** que ela passa num final de semana (Docinho, 2022, grifos nossos).

Ao que parece, nos excertos anteriores, os graduandos observam que a representação que os professores têm da vida acadêmica e de um estudante universitário estão ancoradas no paradigma moderno e tem influenciado a relação que tais professores estabelecem com os estudantes. Tal paradigma configurou o ensino e a aprendizagem num processo de formação tecnicista, cujo elemento principal é “a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e sua eficácia” (Moraes, 1997, p. 52).

Nesse sentido, a metáfora da “máquina” escolhida pelos graduandos vem a calhar, tendo em vista que esta concepção de ensino e aprendizagem busca formar em série, sujeitos padronizados, receptores e reprodutores de um saber historicamente acumulado, ocultando a subjetividade e desprezando as especificidades e diversidade próprias dos indivíduos.

Isto nos faz lembrar do filme “Tempos modernos”. Nele, Charles Chaplin, criador e protagonista do personagem Carlitos, apresenta a rotina cansativa e desinteressante de trabalhadores na linha de montagem de parafusos em uma fábrica. A cobrança por produtividade e desempenho são constantes, de modo que o personagem principal, Carlitos, ao realizar repetidamente uma mesma atividade, perde o controle sobre seus próprios sentidos e começa a apertar tudo que encontra pela frente, resultando em sua internação em uma instituição de saúde mental.

A robotização humana retratada no supracitado filme caracterizou a modernização social, moldando valores e a maneira de conceber a educação. A partir das representações dos estudantes, podemos inferir que o conceito da modernidade parece ainda encontrar lugar na

sociedade pós-contemporânea, moldando inclusive a relação educativa no contexto universitário.

Na perspectiva de Pontes (2018), a produtividade, competitividade e consumo que caracterizam a nossa sociedade conferem valor pessoal ao que se tem e produz. Tal realidade se reflete na relação educativa mediante o posicionamento autoritário dos professores e seu alto grau de exigência, tornando a sala de aula um ambiente hostil e desestabilizador, podendo provocar situações que levam ao surgimento de sintomas que desencadeiam o adoecimento dos estudantes ou o seu agravamento.

Nesse sentido, uma rotina excessiva de demandas acadêmicas tende a causar exaustão física e mental. Schwartz (2019) explica que quando o estudante se preocupa excessivamente em conseguir fazer o que o professor quer, pode experimentar:

Sentimentos de incompetência, sensação de fracasso e/ou impossibilidade de atender ou compreender o que lhes é solicitado, o que aumenta o nível de ansiedade, diminuindo a atenção para o procedimento de aprendizagem que estão realizando, provocando outro círculo vicioso. Ao não conseguir realizar a tarefa, reforçam seus sentimentos negativos e, ao aproximar-se de outra demanda, já o fazem sentindo-se derrotados (Schwartz, 2019, p. 31).

Dialogando com Schwartz (2019) Bzuneck (2009) acrescenta que a emoção negativa da alta ansiedade prejudica o raciocínio e a recuperação de informações armazenadas na memória, o desempenho acadêmico e a própria aprendizagem (Bzuneck, 2009).

Portanto, assim como em uma fábrica, quando a universidade se volta para a hierarquização de autoridade, rigidez no planejamento e exigências exacerbadas de produtividade o estudante é representado por uma “máquina”. Nessa condição, além de sua saúde mental e psicológica correr riscos, sua motivação tende a ser orientada por uma regulação externa, ou seja, as atividades são realizadas sem desejo e sem abertura para o desenvolvimento da autonomia e da crença de autoeficácia, comprometendo a qualidade da motivação da aprendizagem.

Segundo Behrens (1999), o desafio pretérito que nos acompanha desde o século XX é superar a visão conservadora cartesiana com foco na reprodução do conhecimento, tendo em vista mudanças significativas nas maneiras de ensinar e de aprender, considerando os estudantes não como “máquinas”, mas como sujeitos com sua singularidade e diversidade, afinal, a aprendizagem se dá no coletivo, mas é individual.

Analisemos o que nos confidenciou a graduanda Emy:

Professor tal me desmotiva a estudar. Aquele professor que passa altas demandas, assim, várias coisas a serem feitas em um curto período. Que muitas vezes não se preocupa se a gente está captando de fato aquele conteúdo, se a gente está aprendendo aquilo. O que ele quer cumprir é o cronograma [...]. Tem professores que parece a imagem daquela charge, que é o cérebro aberto com um monte de livro, sendo empurrado em nossa mente. A mente pensando em várias coisas e uma cadeira cheia de papéis. Vários trabalhos que você tem que fazer sobre aquilo. Tipo, dê conta porque a gente tem que cumprir o nosso cronograma. É uma demanda extrema, várias leituras, várias atividades, e o aluno tentando processar e tendo tudo aquilo para cumprir em um pouco tempo e o professor não muito aberto ao diálogo (Emy, 2022, grifos nossos).

Na narrativa da graduanda Emy, encontramos a objetivação das exigências exacerbadas na imagem de um cérebro aberto, onde, literalmente são depositados livros. Isto nos faz lembrar da educação bancária citada por Freire. Nesta relação, além dos encargos excessivos, não há aprendizagem. Interessante notar que na subcategoria 4.2 intitulada “A matraca”, a educação bancária também aparece evidenciando que tais práticas parecem ainda ter lugar nas universidades.

Esse dado corrobora com os achados da pesquisa de Sá *et al.* (2017), quando apontam que as aulas expositivas ainda são predominantes na universidade em todas as áreas. Nos parece ainda mais contraditório quando esta é uma realidade marcante nos cursos de formação de professores em que, geralmente, dá-se maior importância às discussões acerca das críticas freirianas a este tipo de relação educativa.

Para Freire (2006), a concepção bancária faz dos seres humanos o autômato, a máquina mencionada nos excertos anteriores, negando a sua ontológica vocação de Ser Mais. Ao negar o seu poder criador, nega-lhe a sua aprendizagem, sua criticidade e o pensar autêntico. Logo, não há transformação, não há saber, o que garante, na perspectiva de Freire, a manutenção de uma sociedade opressora e de uma cultura do silêncio.

Observamos também na representação da graduanda Emy a contradição recíproca entre estudante e professor (Gilly, 1972). Enquanto o primeiro parece se centrar nas condições que gostaria para aprender, neste caso em específico, numa proposta pedagógica flexível, o segundo se centra nas condições institucionais para ensinar, afirmando, contundentemente que independente das dificuldades, os estudantes precisam dar conta das atividades porque existe um cronograma a ser cumprido. Desse modo, o professor se limita a uma categorização simples do estudante centralizando-se em si mesmo sem buscar compreender a situação do ponto de

vista do estudante, o que pode ocasionar conflitos na relação educativa (Gilly, 1972, Souza; Ribeiro, 2017).

Desse modo, o professor na relação educativa se mantém em posições fixas e invariáveis, assumindo um estatuto, ou seja, um lugar que lhe é constituído pela autoridade que exerce sobre o estudante. Tal rigidez e desigualdade de posição entre estudantes e professores nega a educação e o conhecimento como processos de busca, bloqueando a reciprocidade das trocas e dificultando a instauração do diálogo (Postic, 1984, Freire, 2006).

Como exposto no excerto de Emy, além dos aspectos outrora apresentados, ao que parece, a motivação da aprendizagem nesse tipo de relação é comprometida. Em vários trechos do seu discurso, a graduanda Emy menciona o “tem que fazer”, “tem que cumprir” e num curto espaço de tempo. A demanda excessiva traz consigo o “fazer por obrigação”, e o “fazer apressado”. Em ambas as condições, o prazer em aprender e em buscar o conhecimento, são substituídos pela automatização do fazer, por vezes desprovida de sentido para o estudante. Fica evidente na representação de Emy que o que move o estudante não é a motivação autônoma e sim, a motivação regulada por um estímulo externo, neste caso, o cumprimento de um cronograma.

De modo semelhante, a graduanda Docinho representa as experiências de aprendizagem na universidade como uma obrigatoriedade. Vejamos:

O professor Paulo trata a gente como se fosse um livro e quer que a gente tenha todas as informações desde a educação básica até agora. [...] E, a princípio, **a professora parecia ser muito solícita, ela ouvia as nossas queixas, ela discutia, mas acabava que no final ela empurrava um monte de texto para a gente**, um monte mesmo, mesmo a gente explicando que a gente estava com uma **carga pesada**, ela dizia, ah, mas **eu tenho que dar esse texto para vocês. No fim, todo mundo quer entregar, quer receber nota, receber trabalho para avaliar e pronto**, fica só nisso (Docinho, 2022, grifos nossos).

Outra vez, notamos indícios de uma prática pedagógica universitária que se assemelha à educação bancária discutida por Freire (2006). A imagem do livro, escolhida pela estudante Docinho para representar o estudante universitário, bem como a imagem dos textos sendo empurrados nos estudantes evidenciam o predomínio da assimilação e do acúmulo de informações que tornam a rotina acadêmica uma “carga pesada”.

Dito de outro modo, as exigências exacerbadas dificultam a vida acadêmica a ponto de comprometer a motivação autônoma, que como explicamos anteriormente, é de melhor

qualidade por colaborar na consolidação da aprendizagem. A expressão “ter que” também é citada no depoimento de Docinho, envolvendo estudantes e professores, dando indícios de que o fazer por obrigação tem gerado um processo de descontentamento e insatisfação tanto no ensinar quanto no aprender na universidade. Professores e estudantes parecem ser “máquinas” de uma grande fábrica que visa a produção e manutenção em massa de profissionais para o mercado de trabalho.

Ao que tudo indica, a graduanda Docinho aponta a importância da escuta, empatia e flexibilidade na relação educativa como possibilidades para uma rotina acadêmica mais leve e prazerosa, contudo, ao que parece, tais atitudes não são aderidas pelos professores. Portanto, é possível afirmar que os estudantes que vivem uma rotina acadêmica composta por exigências exacerbadas são motivados por uma regulação externa. Como foi mencionado pela estudante Docinho, o que move tais estudantes é a entrega de uma atividade para contabilização de uma nota e não a possibilidade de construir conhecimentos e uma aprendizagem que faça sentido à sua formação.

Schwartz (2019, p. 27), explica que nestes casos, “aprender não supõe a atividade do aprendiz, e sim a reprodução de um conhecimento considerado acabado”. Dessa maneira, o enfoque reside nas implicações do ato de aprender, e não no ato de aprender em si (Huertas, 2002). Assim sendo, o estudante que é motivado extrinsecamente realiza as atividades com razões distintas da própria busca pelo conhecimento, uma vez que está voltado para obter recompensas ou evitar punições.

Concluimos esta subcategoria compreendendo que as exigências exacerbadas foram objetivas na metáfora da máquina, nos remetendo a uma relação professor e estudante com forte influência cartesiana. Nesse sentido, as exigências exacerbadas são ancoradas pelos graduandos no modelo conservador de ensino e na educação bancária discutida por Freire (2006), com predomínio da assimilação e reprodução de um saber historicamente acumulado.

Observamos que os graduandos expectam uma relação com um professor que não os considere como máquinas ou parte de uma engrenagem como preconiza o paradigma conservador (Behrens; Oliari, 2007). Compreendemos que este tipo de relação prejudica a motivação autônoma, tendo em vista que não desenvolve a criticidade e o protagonismo intelectual. Pelo contrário, sobrecarrega os estudantes, o que pode gerar desprazer em envolver-

se nas atividades e fomentar uma motivação controlada por estímulos externos e que pouco contribui para a consolidação da aprendizagem.

4.3.6 O caos generalizado

Finalizaremos a análise dos elementos presentes na relação professor e estudante, apontados pelos graduandos como obstáculos à motivação da aprendizagem, discutindo a falta do domínio da Didática. Para tanto, iniciaremos conhecendo o discurso da colaboradora Borboleta, o qual inspirou a nomeação desta subcategoria:

Teve uma professora aqui mesmo que **representa o caos. Ela é um caos generalizado. Ela é uma pessoa caótica. Ela é uma pessoa desorganizada. Ela é igual uma metralhadora [...]. Ela não deixa a gente tirar dúvida.** Ela quer que a gente aguarde o final da aula. Depois na final da aula ninguém lembra, nem ela tem tempo de responder. **Ninguém consegue aprender nada com ela. Quem disser que está aprendendo, está mentindo.** Não aprende [...]. **Quem quer aprender tem que aprender sozinho e ela não gosta de ouvir.** Quando a gente reclama: pró, não estou entendendo! Ela leva para o pessoal ao invés de entender que a gente quer aprender. Estou falando dela porque **qualquer estudante de letras que passou por ela lembra dela quando se trata de não ter Didática.** Ela é uma excelente pesquisadora, mas como professora, minha filha, parece uma pessoa doida [...]. **Quem foi aluno dela, marcou. Principalmente, negativamente, porque a gente não aprendeu o que tinha que aprender** (Borboleta, 2022, grifos nossos).

A metáfora do “caos generalizado” foi escolhida para objetivar o professor que, segundo a graduanda Borboleta, não tem Didática. De acordo a graduanda, o professor que não tem Didática é conhecido como aquele que adota a aula expositiva como única estratégia de ensino, objetivando-o na metáfora da “metralhadora”. Notamos que a relação com o professor “metralhadora” se assemelha à relação com o professor “matraca” analisado na subcategoria 4.3.2, ao prejudicar a motivação intrínseca da aprendizagem por ignorar as contribuições e dúvidas dos estudantes sem abrir espaço para a variada troca de saberes e discussões em grupo.

Uma relação professor e estudante assim caracterizada, representa para os graduandos, uma desordem e confusão total, pois conforme Borboleta, não favorece a aprendizagem, influenciando negativamente na motivação dos estudantes. Nesse sentido, para os graduandos, o domínio da Didática implica na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Estudiosos contemporâneos da Didática (Pimenta; Anastasiou, 2020), Libâneo, 2004, Masetto, 2012, Azevedo, 2011, Tardif, 2011, Alarcão, 2020b) compreendem que para além da aplicação de métodos e técnicas instrumentais, o domínio da Didática manifesta-se através da

competência pedagógica que promove a aprendizagem dos estudantes. Azevedo (2011, p. 86) complementa, destacando o caráter incerto e complexo do ensinar, que “prescinde de conhecimentos, estratégias e formas próprias de raciocinar”, relacionando a Didática ao desenvolvimento profissional da docência, levando em consideração a capacidade reflexiva e de aprendizagem do professor (Azevedo, 2011).

Observamos ainda, que a graduanda Borboleta amplia a sua representação destacando que o domínio da pesquisa nem sempre tem relação com o domínio da Didática, a exemplo do professor “metralhadora”, que pode ser reconhecido pelos estudantes como um bom pesquisador, mas que, em sua prática de ensino não promove a aprendizagem.

Silveira, Nóbrega-Therrien e Azevedo (2017) reconhecem a importância da pesquisa na formação do professor e explicam que ela possibilita o desenvolvimento de habilidades que melhoram o ensino, o que garante maior autonomia para o trabalho docente. Desse modo, entendemos a necessidade de o professor, que já tem o domínio da pesquisa, possa também pesquisar a própria prática, tendo em vista uma prática pedagógica mais contextualizada, crítica e reflexiva e que favoreça a aprendizagem dos estudantes.

Analisemos mais um excerto:

Carlos é uma ótima pessoa, porque é um professor que gosta de escutar, ele quer ajudar a gente, só que acaba que na questão acadêmica ele não consegue conduzir bem o conteúdo. Tipo, **ele se esforça muito para poder ajudar a gente, para poder passar o assunto, mas acaba não conseguindo**. Tanto que eu já tive um professor que foi assim, [...] que **tem conhecimento demais, mas não tem didática**. Não tem a maneira de passar o conteúdo, e aí acaba sendo um mau professor, mas é uma ótima pessoa (Mirabel, 2022, grifos nossos).

A graduanda Mirabel destaca em seu discurso que ter o domínio do conhecimento da área da disciplina que leciona não é suficiente se faltar ao professor o domínio da Didática. Ao que tudo indica, a representação do bom professor construída pelos estudantes se fundamenta no tripé: domínio do conhecimento da área da disciplina, domínio da Didática e bom relacionamento com os estudantes.

Em sua pesquisa, Franciosi e Saladini (2022) notaram fragilidades na prática docente no que diz respeito ao ensino dos conteúdos e às estratégias e técnicas pedagógicas necessárias para a construção de uma relação educativa que de fato contribua para a formação de futuros professores. Este fato revela a problemática em que o profissional possui clareza e domínio dos conteúdos específicos da disciplina em que atua, contudo, apresenta deficiências no aspecto

didático, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e a formação profissional. Para Gil (2018), a docência universitária demanda, além do domínio de conhecimentos específicos da área, habilidades pedagógicas e motivação para ensinar, tornando o aprendizado mais agradável e eficiente. Dito de outro modo, se espera do professor universitário conhecimentos e habilidades relacionados à Didática, especificamente à Didática do Ensino Superior.

A graduanda Mirabel menciona ainda que o professor citado por ela “se esforça muito para passar o assunto, mas acaba não conseguindo”. Esta declaração nos permite inferir que, na representação dos estudantes, a força de vontade do professor não basta e que o domínio da Didática pressupõe um aprendizado, o qual, concordamos, passa pela formação inicial e continuada dos professores.

Concluimos, portanto, a análise desta subcategoria, compreendendo que a falta do domínio da Didática, objetivada pelos graduandos na metáfora do “caos generalizado” foi ancorada no ensino que não favorece a aprendizagem, influenciando negativamente na motivação dos estudantes. Desse modo, uma vez mais, validamos a necessidade de programas de formação docente que permitam aos professores revisitarem os fundamentos psicológicos, filosóficos, pedagógicos e aqueles voltados para a formação de professores ou quem sabe, conhecerem-nos caso não tenham aprendido durante sua formação anterior.

Figura 17 – Síntese das objetivações e ancoragens sobre a relação professor e estudante que prejudica a motivação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

4.4 A DOAÇÃO DE SANGUE: A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA

A doação de sangue representa (Wanda, 2022).

Ao ser solicitado que pensasse em uma imagem para representar a relação entre professores e estudantes em seu curso, o graduando Wanda nos brindou com a metáfora da doação de sangue. A reflexão provocada por esta metáfora nos instigou a pensar que a doação de sangue é representada na sociedade como um ato nobre de solidariedade, amor e altruísmo que tem o poder de salvar vidas. Nesse sentido, podemos inferir que para os graduandos, a profissão docente tem o caráter de entrega, de vida para vida, ou seja, o professor dedica (ou deve dedicar), a sua vida em prol de uma causa nobre que é a aprendizagem dos estudantes e sua formação.

Ao longo dos discursos analisados, identificamos situações da relação professor e estudante que mostram que as expectativas dos graduandos acerca do papel do professor, por vezes, extrapolam as condições das suas funções reais. Isto, nos despertou reflexões sobre a complexidade da docência que se manifesta na relação professor e estudante e por esta razão, sentimos a necessidade de criar essa categoria para analisarmos a complexidade da docência na relação professor e estudante e a possível repercussão na motivação da aprendizagem.

Com efeito, Tardif (2011) compreende que a complexidade da docência reside no fato de que o professor trabalha com sujeitos e que o saber se manifesta através de relações complexas entre professores e estudantes e essa relação envolve um processo complexo de comunicação e negociação de expectativas, interesses e necessidades entre os sujeitos envolvidos. Entendemos que essa complexidade pode gerar conflitos na relação educativa, o que possivelmente afetará a motivação da aprendizagem.

Conheçamos o depoimento da graduanda Emy:

Tem aqueles professores que é **como se trouxessem uma florzinha para o aluno**. Que além de ensinar, ele **se preocupa também com o seu bem-estar**. Pergunta: - como é que você está? E tudo mais. E **preza pelo bem-estar do aluno, tanto mental quanto físico também, quando você está um pouco abatida ou cansada, pergunta como você está**. Muitos professores se preocupam ou dizem se preocupar, falam oralmente, porque é importante e tal, mas na prática eles não mudam nada, **não fazem nenhuma ação que favoreça o nosso bem-estar psicológico**. Então ter essa relação, **essa preocupação na teoria e na prática também**, acho que influencia bastante (Emy, 2022, grifos nossos).

No excerto anterior, Emy objetiva a relação professor e estudante ao ato da entrega de uma flor. Em nossa sociedade, a entrega de flores representa demonstração de carinho, comunicando que a pessoa que as recebe é importante para quem as entrega. Nesse sentido, podemos inferir que os graduandos esperam receber atenção especial do professor. Dito de outro modo, as expectativas da graduanda Emy tem relação com a categorização atribuída ao professor e sugerem o tipo de relação social esperado ou um comportamento a ser mantido na relação educativa (Postic, 1984). Nesse caso, observamos que além de ensinar, é esperado do professor o cuidado com o bem-estar físico e emocional dos estudantes. Contudo, tais expectativas parecem ultrapassar as questões de ensino e aprendizagem, colocando a figura do professor como um ser ideal, que além de dar conta do ensino, atenda às necessidades físicas, mentais e psicológicas dos estudantes.

Um sentido semelhante foi percebido na representação da graduanda Blair. Vejamos:

Acho que **em qualquer relação, quando se cria um vínculo, eu acho que as coisas se tornam mais fáceis**. Por exemplo, o **relacionamento amoroso**. Você tem aquela pessoa ali na sua vida e tal, os problemas não vão deixar de existir. As cobranças no trabalho vão continuar existindo, as contas para pagar vão continuar existindo. Mas eu acho que quando você chega em casa e encontra aquela pessoa e ela te abraça e te reinicia, eu acho que isso torna as coisas mais respiráveis. E eu acho que **é a mesma coisa na faculdade**. Acho que **todo mundo tem problemas, todo mundo tem suas questões aqui, mas quando tem aquele professor que respeita, que acolhe, que dá conselho, que vai além só de passar conteúdo, eu acho que isso melhora muito a motivação da gente** (Blair, 2022, grifos nossos).

Blair metaforiza a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem com a metáfora do casamento. Desse modo, podemos inferir que o professor, por compartilhar momentos de proximidade com o estudante em sala de aula durante todo um semestre letivo ou até por mais tempo, será a única pessoa de referência nos momentos difíceis que o estudante enfrenta. Entendemos que os estudantes por vezes se sentem sobrecarregados com problemas de ordem diversa e esperam que o professor esteja atento às suas necessidades, aconselhando-os em seus dilemas, demonstrando afeto, ternura e acolhimento.

Sobre esta questão, Freire (1996) argumenta que a empatia e a afetividade são especificidades da qualidade de ser humano e que, portanto, não podem ser negadas pelo professor, cuja atividade profissional é inerentemente relacional. Nessa esteira de discussão, Ribeiro e Cruz (2011) mostram que, cada vez mais as funções inerentes à docência são

ampliadas, envolvendo aspectos sociais e emocionais. As autoras comentam ainda que o “trabalho docente exige do professor não só habilidades técnicas, mas um envolvimento afetivo, já que ele está lidando diretamente com a formação dos seres humanos e, por isso, deverá ter, também, sensibilidade e equilíbrio emocional no trato com seus alunos” (Ribeiro; Cruz 2011, p. 114).

Nesse sentido, é importante que a relação educativa se assente na “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (Freire, 1996). Todavia, percebemos que por vezes, as demandas apresentadas pelos estudantes, vão além das questões pedagógicas, representando um certo impacto nas tarefas atribuídas ao professor, exigindo que ele exerça papéis semelhantes ao de um assistente social, psicólogo ou psicopedagogo. Sobre esta questão, Freire (1997) enfatiza que por questões éticas e profissionais, o professor não deve pretender “passar por terapeuta” ou parente, tendo em vista que, acima de tudo ele é um profissional que deve ter recebido uma formação específica.

Para além disso, pensamos que estar disponível para escuta e aconselhamento por vezes extrapola a carga horária do professor - na maioria das vezes exaustiva - indo além dos horários de aula e ultrapassando o espaço acadêmico. Hoje, muitos professores universitários apresentam adoecimento psíquico provocado, dentre outros motivos, pelo excesso de responsabilidades (Araújo; Carvalho, 2009, Batista; Codo, 1999).

Batista e Codo (1999), em seu estudo sobre a saúde mental dos docentes sinaliza que a carga excessiva de trabalho, associada à remuneração inadequada, falta de cooperação entre pares, excessos de burocracia, indisciplina dos estudantes e estilo de gestão autoritário acentuam o adoecimento mental na docência. E as principais manifestações desse adoecimento são o sentimento de incompetência, desesperança de que algo mude em relação ao seu trabalho, descrença quanto ao alcance dos objetivos de seu trabalho, sentimento de que o trabalho lhe exige demasiadamente, sentimento de frustração e insatisfação, desmotivação, desinteresse e desgaste ao lidar com os estudantes. Assim, como demonstrado nas representações dos graduandos, o que se espera de um professor universitário parece exceder as condições reais da sua função.

Analisemos mais um depoimento:

Alguns professores são mais próximos, outros são mais distantes. Tem professores como a minha orientadora que eu sei que se eu estiver precisando de uma emergência, se eu precisar **conversar**, como já aconteceu muito de eu não estar bem e ela me

escutar, eu me acabando de chorar e ela me **ouvir**, então assim, eu consigo ter uma boa relação (Borboleta, 2022, grifos nossos).

O excerto da graduanda Borboleta nos permitiu recordar o momento pandêmico no qual vivemos em razão da COVID-19, que causou problemas de ordem física e emocional. Santos, Paiva e Mendes-Pereira (2022) mostraram em sua pesquisa que a pandemia trouxe aos estudantes além da preocupação com a doença, preocupação com a vida financeira e acadêmica afetando, dessa maneira, a saúde física e emocional.

Osti, Pontes Júnior e Almeida (2021), identificaram em sua pesquisa que os estudantes vivenciaram a pandemia com sentimentos de medo, tristeza, raiva, expectativa e incerteza de quando as aulas voltariam presencialmente alterando a capacidade de engajamento nas atividades e gerando um elevando grau de *stress* em razão do isolamento social. Tais sentimentos considerados negativos nesse contexto, influenciaram na motivação e na rotina de estudos. Nesse momento pós-pandêmico parece que se exacerbou a necessidade dos estudantes, chegando a extrapolar o papel do professor no ambiente universitário. Quem não encontrou um professor para ouvir, para enxugar suas lágrimas chegou a pensar em tirar a sua própria vida.

O estudo Global Student Survey ⁶ sobre o impacto da pandemia na saúde mental ouviu 16,8 mil estudantes de 18 a 21 anos, entre 20 de outubro e 10 de novembro de 2020 em 21 países, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Itália, Japão, Quênia, Malásia, México, Arábia Saudita, Coreia do Sul, Espanha, Turquia, Reino Unido, EUA e Rússia. Sete a cada dez universitários brasileiros (76%) declaram que a pandemia trouxe impacto na saúde mental, o maior índice registrado entre os 21 países analisados. Destes, apenas 21% buscaram ajuda, e 17% declararam ter pensamentos suicidas.

Estes dados, infelizmente, nos alcançam aqui na UEFS. Vejamos o discurso da estudante Docinho:

Eu lembro que no meu primeiro semestre presencial aqui depois do EAD, um dia antes da minha primeira aula, **saiu a notícia de um aluno de Letras com inglês que tinha se suicidado**. [...] E aí a gente chegou aqui na segunda, eu **esperei que alguém do Colegiado, que algum professor, sei lá, tivesse alguma conversa, que falasse dessa situação** [...]. Acho que ele estava no terceiro semestre, dedicando a vida dele e ele se suicidou, provavelmente não estava bem. **Foi totalmente ignorado e isso não é coisa que a gente pode ignorar**. Outro dia eu entrei no Colegiado de Física, eu estava

⁶ OLIVEIRA, E. **Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa**. Publicado em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 09/07/2023.

procurando alguma informação e eu vi a foto de outro menino que tinha morrido, super jovem também. Então, **essas coisas acontecem aqui o tempo todo. Tem pessoas saturadas, tem pessoas que não estão aguentando mais. Estão aqui, estão vindo e falta isso da instituição e acaba refletindo nos próprios docentes** (Docinho, 2022, grifos nossos).

Exemplos como esse criam um clima de tensão no ambiente universitário, exacerbando por vezes as demandas na relação professor e estudante e, evidentemente contribuindo para tornar a docência muito complexa. Outra questão que não podemos esquecer e ao que parece, está implícita no discurso de Docinho, é que os professores são sujeitos que também enfrentam problemas em sua vida e muitos deles também precisam de apoio psicológico.

Araújo e Carvalho (2009) identificaram em sua pesquisa elevada prevalência de transtornos mentais entre professores. Para os pesquisadores, o professor, ao cuidar do outro, muitas vezes tem dificuldade em olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e especialmente para a sua saúde. Geralmente o adoecimento psíquico é vivenciado como um processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal o professor. Assim, os sintomas do adoecimento psíquico são notados apenas quando o problema atinge o nível de severidade (Araújo; Carvalho, 2009). Pesquisas apontam que nos últimos anos, tanto professores quanto estudantes apresentam um maior nível de adoecimento psíquico (Rufato; Rosseto; Wilkon, 2022, Campos; Vêras; Araújo, 2020) de modo que como sujeitos, precisam de cuidados psíquicos para atuarem enquanto profissionais competentes e estudantes motivados.

Pensando no bem-estar psíquico dos estudantes, a UEFS criou o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico – NAPP, que presta apoio social, psicológico e psicopedagógico. Além disso, o NAPP colabora com a gestão universitária com estratégias para solução de problemas que concernem à relação ensino e aprendizagem. Contudo, na equipe do NAPP identificamos apenas um profissional da Psicologia o que torna difícil a ampliação do atendimento para o alcance de um maior número de estudantes.

Para além do apoio psicológico, as expectativas dos estudantes para a relação com seus professores apontam para o apoio financeiro. Vejamos o que nos disse a graduanda Borboleta:

A grande maioria dos professores foram excelentes, pessoas muito boas, inclusive **quando eu precisei comprar esse *notebook* eu fiz a *vaquinha***, e três ou quatro professores me ajudaram e eu consegui praticamente 4 mil reais para comprar esse *notebook* (Borboleta, 2022, grifos nossos).

Identificamos, aqui, que a representação do bom professor está ancorada no docente que precisa se colocar inclusive à disposição para ajudar financeiramente o estudante. Isso nos preocupa, levando em consideração que a profissão docente nem sempre é valorizada em termos de remuneração. Por vezes também, o professor pode negar doações financeiras por motivo de débitos ou compromissos pessoais.

Saviani relembra que a trajetória do educador foi marcada pela desvalorização social de sua profissão. Historicamente, a imagem do professor era comparável à de um mendigo. “Os sábios ensinavam não por missão, mas para escapar da pobreza. A remuneração, porém, era insignificante, um salário de nada” (Saviani, 2000, p. 47). Percebemos que até hoje a profissão docente não é valorizada, sobretudo no Brasil. O país é o que menos valoriza o professor segundo o estudo realizado no ano de 2018 pela Varkey Foundation⁷, entidade dedicada à melhoria da educação mundial. Os dados do estudo apontam que há pouca compreensão do trabalho e da remuneração dos professores.

Um pouco depois, um estudo promovido pelo movimento “Todos pela Educação⁸” no ano de 2019, mostrou que no Brasil, professores com formação universitária ganham pouco mais da metade do que ganhariam outros profissionais com a mesma qualificação. A situação se agrava nas regiões Norte e Nordeste. Estudos como o de Mancebo (2007), Reis e Cecílio (2014), Ferenc, Brandão e Braúna (2015) já apontavam a precarização do trabalho docente associada, entre outros aspectos, à baixa e estagnada remuneração dos professores.

Nessa esteira de discussão, Ribeiro e Cruz (2011, p. 113) apontam que a política de arrocho salarial em toda a América Latina tem contribuído para “a deterioração da profissão do professor, fazendo com que seu reconhecimento social seja minorado”. Tais fatores intensificam as condições exaustivas do trabalho docente, extrapolando as condições reais de suas funções profissionais. As consequências disso são percebidas no sentimento de impotência sofrido pelo docente frente às demandas que lhe são impostas manifestando-se em insatisfações, frustrações, cansaço, abandono da profissão e até mesmo adoecimento psíquicos (Ribeiro; Cruz, 2011).

⁷ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml>.

⁸ Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, iniciativa do Todos Pela Educação com a Editora Moderna. <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/06/professor-com-nivel-superior-ganha-metade-do-que-outros->

Em suma, observamos nas representações analisadas, que quando as expectativas dos graduandos extrapolam as condições reais das funções do professor, somado ao cenário de desvalorização profissional em termos salariais e de condições de trabalho, torna ainda mais desafiador o exercício da docência. E esse complexo cenário é propenso para o comprometimento da saúde mental do professor, o qual, apresenta como sintomas, o sentimento de incompetência, a frustração, a insatisfação e o desinteresse com o exercício da sua profissão, bem como o desgaste na relação com os estudantes.

Ademais, as expectativas dos graduandos, por vezes equivocadas sobre o papel do professor, estando diretamente relacionadas com a categorização que lhes foi atribuída, podem ser frustradas se este professor não conseguir alcançá-las ou não descobrir o seu significado. Desse modo, instalam-se conflitos na relação professor e estudante que podem afetar a atividade intelectual e, conseqüentemente, a motivação da aprendizagem (Postic, 1984; Silva, 2009; Chrispino, 2007).

Desse modo, faz-se necessário mudanças nas representações dos graduandos quando mostram que é tarefa dos professores acolher os graduandos em suas necessidades psicológicas e ou financeiras. Todavia, é imprescindível que o clima na sala de aula seja de acolhimento, de respeito, de escuta, de diálogo, pois como outrora foi discutido, uma relação assim caracterizada favorece a motivação da aprendizagem dos estudantes.

Profissionais da área da saúde, como os médicos, costumam dialogar entre si sobre os casos que atendem, buscando alternativas de tratamento e cura para seus pacientes. Contudo, não é o que geralmente vemos acontecer entre os professores. Diferente de outras áreas profissionais, os problemas pedagógicos como o aprender e o não aprender e os conflitos na relação professor e estudante, na maioria das vezes, são resolvidos na solidão. Os professores costumam não se abrir diante dos desafios inerentes à docência o que, para alguns, constitui um risco para a saúde mental e para outros, o fortalecimento do individualismo e da competitividade entre quem consegue melhor se sair em tais situações.

Nesse cenário, visualizamos a formação docente como um caminho possível para atenuar a complexidade inerente à docência universitária. A nossa compreensão acerca das contribuições da formação docente para a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante, atenuando dessa maneira, a complexidade da docência anteriormente analisada, será

mostrada na categoria de análise, intitulada “O florear da motivação da aprendizagem na relação professor e estudante”.

4.5 O FLOREAR DA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE

Criamos a presente categoria para discutir as contribuições da formação docente para uma relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem, amenizando dessa maneira, a complexidade da docência analisada na categoria intitulada “Doação de sangue”.

Para tanto, subdividimos esta categoria de análise em duas subcategorias: A primeira, intitulada: “O currículo nos cursos de formação docente”, analisaremos elementos do currículo dos cursos de formação docente que favorecem ou dificultam a motivação da aprendizagem na relação professor e estudante. Já na segunda subcategoria, intitulada, “O professor como modelo para a prática docente”, analisaremos o professor como modelo para a prática educativa mediante a relação que estabelece com os estudantes, tendo em vista a motivação da aprendizagem.

4.5.1 O currículo nos cursos de formação docente

A princípio, esclarecemos que não temos a intenção de esgotar o estudo sobre o polissêmico termo “Currículo”, afinal, este não constitui o objetivo da nossa pesquisa. Portanto, a análise subsequente, se centrará nos elementos inerentes ao currículo dos cursos de formação de professores que foram apontados pelos graduandos, e que podem favorecer ou dificultar a motivação da aprendizagem.

Iniciaremos conhecendo o discurso da graduanda Blair:

Se tivesse alguma forma desses professores **repensarem as didáticas** e as formas de lidar com a pessoa. Porque tem professor que realmente não tem trato. Tem muito professor bom, mas também tem muito que, sei lá, **parece que não passou por matéria de educação que faz com que a gente aprenda a lidar mais com aluno**, enfim, as pessoas em si (Blair, 2022, grifos nossos).

Observamos que enquanto a graduanda Borboleta, na subcategoria “Caos generalizado”, representa a Didática como a competência de ensinar, a graduanda Blair amplia esta representação, relacionando a Didática com a competência afetiva na relação professor e estudante. Dito de outro modo, para os graduandos, o professor que tem Didática é aquele que além de saber ensinar, sabe se relacionar bem com os estudantes, o que pode contribuir na motivação da aprendizagem.

Ao nos dizer que alguns professores “parecem não ter passado por matéria de educação”, Blair aponta a dimensão formativa/curricular da Didática proposta por Alarcão (2020a), que diz respeito ao ensino da Didática na formação de professores. Nesse sentido, para Blair, a Didática é aprendida nos programas de formação docente e envolve, dentre outros saberes, a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem.

Libâneo (2004) e Lopes e Macedo (2011, p. 19) explicam que “além da grade curricular, ementas, programas de disciplinas, atividades e planos de ensino, o currículo tem a função de organizar, previamente ou não, as “experiências/ situações de aprendizagem [...], de forma a levar a cabo um processo educativo”, estabelecendo relação colaborativa com a Didática, ou seja: com o que, o para quê e o como ensinar (Libâneo, 2004). Nesse sentido, compreendemos que este “processo educativo” e este “como ensinar” precisa contemplar a relação professor e estudante e sua influência na motivação da aprendizagem.

Em seu estudo, Ribeiro (2010), cria o modelo chamado “Competência afetiva na relação educativa”. Para a autora, a “Competência afetiva na relação educativa”, é constituída dos seguintes elementos: vínculo, expressão, comunicação verbal, comunicação não verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidade de inclusão e de participação e gestão de conflitos. O termo "competência" é utilizado neste contexto para se referir à habilidade dos professores de agirem de forma eficaz em novas situações relacionadas às interações estabelecidas na prática educacional com os alunos, nas quais eles empregam emoções, conhecimento da situação e discernimento.

Conforme Ribeiro (2010), o professor que demonstra competência na relação educativa age de maneira humana, pois considera a subjetividade dos estudantes. Ele os escuta, aconselha, mantém-se aberto ao diálogo, valoriza os conhecimentos trazidos por eles e os acolhe em suas dificuldades não apenas acadêmicas, mas também pessoais, buscando criar um ambiente propício para a construção e consolidação da aprendizagem. Ainda segundo Ribeiro (2010), ao

considerarmos a afetividade como a manifestação de sentimentos e emoções, a competência afetiva pode ser desenvolvida através dos programas de formação de professores.

Em busca da legislação que trata da formação de professores no Brasil, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), os Referenciais para Formação de Professores (1999), a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (2000), a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Embora tais documentos recomendem uma formação docente que considere a dimensão afetiva, Ribeiro (2010, p. 410) explica que a afetividade tem sido ignorada nos programas de formação de professores e revela que a grande maioria destes carece incluir essa formação, “o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas” (Ribeiro, 2010, p. 410). Nessa esteira de discussão, Ribeiro (2010) sinaliza que a falta de estudos relacionados à construção de saberes que contemplam a dimensão afetiva no currículo dos cursos de formação de professores constitui um sério problema.

Conforme mostrado no Capítulo 1, aspectos da relação professor e estudante e da motivação da aprendizagem estão previstos nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS. Contudo, podemos inferir a partir do excerto da graduanda Blair, que tais aspectos nem sempre são vivenciados na prática. Talvez, por esta razão, Blair a necessidade de os professores repensarem a Didática.

Sobre este aspecto Alarcão (2020a) sinaliza que uma das características do ensino universitário é a sua relação com a investigação e defende que a Didática no currículo dos cursos de formação docente fomenta o hábito de refletir diariamente sobre a prática educativa, tendo em vista a busca de meios para melhorar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, o atual desafio da carreira dos docentes é o investimento na formação relacionada ao campo pedagógico e, para tanto, é primordial assumir e compreender a importância dos conhecimentos provenientes da Didática. Este processo possibilita aos docentes oportunidades para pesquisas, estudos e reflexões sobre a sua própria prática, permitindo que tomem consciência das ações pedagógicas que realizam (Franciosi; Saladini, 2022).

Nessa esteira de discussão Azzi e Caldeira (1997), Franciosi e Saladini (2022) e Martins (2006) validam a importância da Didática em propiciar a oportunidade de refletir sobre a

docência. Os autores destacam ainda que os saberes pertencentes ao campo da Didática incluem o processo de ensino e também a relação educativa, contudo, estes são frequentemente deixados em segundo plano, priorizando os saberes específicos da área de conhecimento de atuação do professor universitário.

No caso da UEFS, o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE foi criado para promover ações voltadas à formação docente, tendo em vista o desenvolvimento de saberes que são produzidos nas reflexões sobre o ensinar e o aprender que emergem da prática dos professores. Desse modo, os docentes, sobretudo aqueles com formação em bacharelado, são convidados a participar de cursos, oficinas e encontros formativos onde a docência universitária é o foco da discussão. Segundo Silva, Lima e Mussi (2019, p. 219) alguns professores universitários “não possuem formação específica para o ensinar, mas, a despeito disso, ensinam e são bem-sucedidos em muitos momentos, sobretudo porque se abrem para o diálogo com os colegas e participam de ações formativas como a proposta pelo ProFACE”.

Portanto, evidenciamos no discurso de Blair, a necessidade de programas de formação de professores universitários que contemple a relação professor e estudante e suas interseções com a motivação, entendendo que este movimento pode contribuir para uma relação educativa que favoreça a motivação da aprendizagem, mediante o estudo e discussão acerca de tais questões, fomentando a reflexão sobre a prática docente. Observamos que o discurso de Blair enfatiza a formação do professor universitário, embora acreditemos, que as questões levantadas pela graduanda são relevantes e devem alcançar também os cursos de formação de professores da Educação Básica.

Além do exposto, identificamos nas representações dos graduandos outro aspecto do currículo dos cursos de formação de professores que provoca desgastes na relação professor e estudante e que podem influenciar a motivação da aprendizagem. Vejamos o que nos disse a graduanda Mirabel:

No nosso currículo tem várias práticas educativas, mas a gente sente falta justamente dessa prática. A gente só vê teorias e mais teorias. Então é a questão de falar muito, mas não fazer nada, a gente não vê exatamente isso na prática (Mirabel, 2022 grifos nossos).

No excerto anterior, notamos que a graduanda se concentra nos cursos de formação de professores da Educação Básica, questionando a falta de práticas educativas no currículo de tais cursos. Isto nos fez lembrar da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que aponta a obrigatoriedade do aumento da carga horária prática no currículo dos cursos de licenciatura. Concordamos que as experiências práticas são importantes, contudo, tais práticas precisam estar embasadas na teoria, como nos disse Veiga-Neto (2002b, p. 50), “teorizar é uma forma de prática” e sendo assim, tornam-se oportunidades de aprendizagem colaborando na motivação.

Contudo, o que nos chamou a atenção no discurso de Mirabel foi a existência de um currículo oficial que difere do currículo vivenciado em sala de aula. Essa realidade vivenciada pela graduanda Mirabel também chamou a atenção de Arroyo (2013). O autor sinaliza a estreita relação entre currículo e prática docente e afirma que o currículo instituído pela e nas instituições educacionais, com seu núcleo comum e disciplinado por vezes diverge do currículo na prática. Nesse sentido, observamos que tal divergência tende a provocar desgastes na relação professor e estudante o que pode comprometer a motivação da aprendizagem.

Finalizando a análise dessa subcategoria, gostaríamos de apresentar o excerto da graduanda Emy:

Uma coisa que a gente discute bastante é a interdisciplinaridade no ensino básico, mas **tem muita coisa na faculdade que a gente estuda e é muito parecido com outra disciplina**, às vezes um texto sobre a mesma coisa e, tipo, sabe, **parece que está repetindo a mesma aula de uma disciplina na outra** e eu acho que **se tivesse alguma forma de integrar os dois professores, os dois conteúdos, a gente poderia até ter um aprendizado melhor**, porque seria um trabalho só, por exemplo, para tratar sobre esse tema e não dois trabalhos para falar basicamente da mesma coisa. Tem esse desgaste de lidar com essa complexidade de dois trabalhos, de duas disciplinas e tudo mais. **Principalmente as de educação, porque se repete bastante, muita coisa.** (Emy, 2022, grifos nossos).

Identificamos que assim como Mirabel, a graduanda Emy parece se concentrar no currículo dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Desta vez, o elemento inerente ao currículo é a interdisciplinaridade, que segundo a graduanda, está presente no currículo e ausente na prática em sala de aula, o que desestimula os estudantes.

Entendemos que a interdisciplinaridade não se limita apenas à integração/relação entre disciplinas. Trindade (2008) explica que a compreensão do conceito de interdisciplinaridade foi ampliada a partir de um novo olhar para as ciências. A interação, a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sociedade do século XXI, e consequentemente, a atual

realidade educacional, demandam a superação de um currículo fragmentado, disciplinar, especializado e que dicotomiza os conteúdos, decorrente de um paradigma reducionista e simplificador (Morin, 2002, Sousa Santos, 2002, Luckesi, 2003).

Desse modo, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de integração dos saberes e estímulo ao pensamento crítico, consoante ao surgimento de um novo paradigma “que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida” (Behrens, 2000, p.123).

A legislação educacional brasileira aponta que um currículo interdisciplinar incentiva, entre outras competências, a compreensão de significados, a autonomia intelectual e pensamento crítico, a relação entre teoria e prática e a capacidade de continuar aprendendo (Brasil, 2000). Tais competências por sua vez, favorecem a motivação da aprendizagem, todavia, deve ser precedida de uma atitude interdisciplinar por parte dos docentes, o que é defendido por Trindade (2008) e que parece ser desejável e ao mesmo tempo complexo diante da própria formação do professor universitário que é fruto dessa visão cartesiana de currículo.

Nesse sentido, Emy sinaliza a dificuldade dos professores em desenvolver uma atitude interdisciplinar, revelando nas práticas uma abordagem individualizada, sem interação com os diferentes campos do saber e com os diferentes docentes que trabalham esses componentes. Desse modo, os estudantes apenas cumprem atividades diferentes utilizando-se de um mesmo material de estudo, o que torna a aprendizagem um processo maçante, que tende a provocar desgastes na relação professor e estudante e prejudicar a motivação da aprendizagem.

Podemos inferir que as dificuldades e desafios para o desenvolvimento da prática interdisciplinar pode passar por questões institucionais, como a falta de ações que viabilizem a prática da interdisciplinaridade, a exemplo, momentos de formação continuada além de ajustes na carga horária docente para que o professor tenha condições de tempo e oportunidade de aprendizagem para embasar a sua prática educativa de acordo os parâmetros interdisciplinares.

Na UEFS, todos os currículos dos cursos de licenciatura foram discutidos durante muito tempo e modificados de maneira a atender à resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Contudo, ao que parece, os currículos adotados, não chegaram a propiciar na prática a interdisciplinaridade. Atualmente, está em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de

dezembro de 2019, todavia, os cursos da UEFS não chegaram a adotar as normativas deste novo parecer.

Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem sido criticada pelas instituições de ensino superior, que teve redução da sua autonomia para decidir sobre seu projeto curricular e pedagógico, e pelas entidades da área de educação, como a ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação), as quais argumentam que tal Resolução opera um projeto de “desprofissionalização” na medida em que: dá preferência aos institutos superiores de educação, preterindo as universidades; institui a superficialização da formação; promove o alinhamento do currículo às competências e habilidades mensuráveis e hierarquizáveis; apresenta uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, constituindo-se uma ameaça à formação de professores.

Concluimos a análise dessa subcategoria, compreendendo que um currículo de formação docente que contemple estudos e discussões sobre a relação professor e estudante e suas intersecções com a motivação da aprendizagem contribui para uma relação educativa que favorece a motivação da aprendizagem, atenuando dessa maneira, a complexidade da docência observada nas representações dos graduandos. Além disso, identificamos que outros aspectos inerentes ao currículo, como a falta de práticas, a falta de interdisciplinaridade e a incoerência entre o currículo oficial e o currículo vivenciado em sala de aula, apareceram nas representações dos graduandos como questões que desgastam a relação professor e estudante e dificultam a motivação da aprendizagem.

4.5.2 O professor como modelo para a prática docente

Em suas representações, os graduandos nos deram pistas de que a relação professor e estudante nos cursos de formação docente possui um caráter formador, na medida em que tal relação pode servir de modelo para a prática pedagógica dos futuros professores da Educação Básica, tanto de modo positivo quanto negativo, como mostraremos a seguir.

Começamos observando o que nos disse a graduanda Mafalda:

O professor tem a capacidade de motivar o aluno, até quando o aluno não sabe se aqui é o lugar dele. Eu acho que ele se inspira muito nos professores que estão vendo, que ele está conhecendo. A gente aqui em Letras Vernáculas, que está já na licenciatura, a gente traz o olhar dos professores que a gente teve na escola antigamente, e os professores agora na faculdade. A gente pensa, **eu quero ser como ele**. Então, eu acho que **pensar essa imagem do professor que está ali com a gente motiva muito para que a gente consiga se imaginar professor e buscar essa inspiração para continuar no curso e tirar algo bom daqui** (Mafalda, 2022, grifos nossos).

Mafalda nos explica que o professor desempenha um papel importante não apenas na motivação da aprendizagem, mas, especificamente, nos cursos de licenciatura, na motivação para permanecer no curso e tornar-se professor. Sabemos que a escolha pela profissão docente nem sempre é a primeira opção. Em alguns casos, os estudantes buscam as licenciaturas, tendo em vista apreender tão somente os conhecimentos que são específicos da área, sem intenção de atuarem como professores.

Em outros casos, a licenciatura é vista pelos estudantes como uma alternativa de fácil aprovação no vestibular devido, à crescente oferta de tais cursos nas instituições de ensino superior, diminuindo consideravelmente a concorrência no processo seletivo. Ora, esta escolha se dá em razão das licenciaturas abrirem muitas chances no mercado de trabalho, através de concursos públicos, contratos em escolas da rede privada, ora se dá nas diversas maneiras de empreendedorismo na carreira docente.

Silva, Ribeiro e Malta (2018) comentam que:

Nessa lógica, a escolha passa de uma dimensão pessoal para ancorar-se na representação do curso construída pelo grupo social em que o sujeito está inserido. É o que se pensa de uma área, de uma profissão e o que ela pode promover aos olhos da sociedade o que determina por vezes a escolha de um curso. Nessa direção, a escolha perde a essência de ser construída na subjetividade do estudante e passa a ter determinações outras, que se fundamentam numa lógica capitalista, mercadológica e sob o peso da opinião popular (Silva; Ribeiro; Malta, 2018, p. 743).

Nessa esteira de discussão, vale mencionar os resultados do Censo da Educação Superior de 2022⁹, divulgado pelo Inep. Tais resultados revelam uma taxa de 58% de desistência de universitários nos cursos de licenciatura, que são destinados à formação docente.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas. Censo da educação superior 2022. Divulgação dos resultados. Brasília, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf.

Em universidades públicas, 26,4% das vagas de tais cursos estão ociosas, porcentual que alcança 32,45% nas instituições privadas. Considerando que o Brasil é um país onde ainda poucos têm acesso ao ensino superior, as vagas ociosas, bem com a evasão em tais cursos provoca diversas reflexões sobre o desprestígio da carreira docente em nosso país, que se justifica em muitos casos, pela precarização da formação docente e/ou pela precarização das condições salariais e de trabalho do professor. Caso essa tendência perdure, será difícil encontrar em nosso país, professores para lecionar na educação básica.

À vista disso, pensamos que, em um contexto em que se desconsidera o valor da profissão docente, o encantamento pela docência se dá muitas vezes pelo comprometimento do professor, mesmo diante dos desafios que enfrenta. Como vimos na subcategoria intitulada “Uma saudade”, o comprometimento profissional do professor com a sua prática constitui um dos elementos da relação professor e estudante que segundo os graduandos, colabora na motivação da aprendizagem, de maneira a causar admiração nos licenciandos, inspirando-os a seguirem o seu exemplo. Além disso, ratificamos, que há de se cuidar da relação professore e estudante em tais cursos, considerando a sua influência na motivação da aprendizagem, pois como nos mostrou o Censo da educação superior 2022, muitos têm desistido da carreira docente ainda durante a formação.

Conheçamos agora os discursos das graduandas Emy e Bob Esponja 2:

A professora fulana me motiva a continuar seguindo o meu curso. Futuramente, **quando eu estiver formada, eu quero ser assim, eu quero estar assim** (Emy, 2022, grifos nossos).

A gente encontra alguém que **a gente se inspira**, que a gente olha e fala, eu **quero ser como ele** (Bob Esponja 2, 2022, grifos nossos).

Os excertos acima evidenciam que o encantamento pela docência, motivado pela relação que os estudantes estabelecem com seus professores, colabora para a permanência do estudante na licenciatura e exerce influência na construção da sua identidade profissional. Silva, Ribeiro e Malta (2018) explicam que a identidade profissional do professor é “produzida nos contextos subjetivos e de dualização do eu”. Em outras palavras, o professor precisa desenvolver bem sua profissão, por ele e pelo outro, afinal, “a docência está sempre transversalizada pela necessidade de focalização do outro. E é nisso que consiste a relação professor e aluno” (Silva; Ribeiro; Malta, 2018, p. 755).

Destacamos nos excertos ora apresentados, o papel do professor em apresentar a docência aos licenciandos de maneira a forjar um protagonismo estudantil que leve cada estudante a “constituir-se professor” (Nóvoa, 2001). Nesse sentido, os cursos de formação de professores não apenas são espaços de mobilização de saberes da docência, mas também são espaços onde os professores podem, mediante a sua prática e relação educativa, inspirar os estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente, assumindo a docência como profissão escolhida e dedicando-se a ela (Nóvoa, 2017).

Observamos que em suas representações, os graduandos reconhecem tanto aqueles professores com os quais se identificam, como aqueles com os quais não se identificam e, portanto, não lhe inspiram em sua prática docente. Vejamos o que nos disse a graduanda Blair:

Como eu estou em licenciatura, eu acho que **inspira a gente também a ser aquele tipo de professor**, sabe? Porque às vezes a gente olha e pensa, eu não quero ser que nem essa pessoa não, eu quero ser que nem fulano. Então, acho que **ajuda também na nossa própria relação assim, enquanto futuros docentes** (Blair, 2022, grifos nossos).

Em seu discurso, Blair demonstra que a relação que os professores estabelecem com os estudantes é observada pelos graduandos de maneira a influenciá-los na escolha do modelo de professor no qual deseja se inspirar.

Silva *et al.* (2019) apontam estudos mostrando que os professores “modelo” são percebidos pelos estudantes como aqueles cujas habilidades e características pessoais impressionam e inspiram os graduandos. Para os autores, tais professores mostram didática; criatividade; gosto de ensinar; profissionalismo; habilidades de comunicação; bom relacionamento com os estudantes; empatia; boas habilidades de ensino, além de características pessoais como integridade; sinceridade; solidariedade e entusiasmo, atributos importantes em qualquer atividade profissional.

Do contrário, os professores com os quais os estudantes não se identificam e, portanto, não são reconhecidos como modelos para a prática profissional, são aqueles com atributos indesejáveis, opostos às características positivas, como a falta de conhecimentos ou desatualização, falta de empatia, desrespeito, falta de didática manifestando-se pela desorganização ou ensino desestruturado, falta de *feedback* em relação aos trabalhos,

arrogância, falta de entusiasmo pela profissão ou desinteresse naquilo que faz (Silva *et al.*, 2019).

Diante dos excertos apresentados e analisados aqui, nos perguntamos: os professores formadores têm consciência de que as relações que se estabelecem em tais cursos influenciarão não apenas na motivação da aprendizagem, mas também servirão de base para a prática pedagógica dos futuros professores? Concluímos, portanto, a análise dessa subcategoria, compreendendo que a relação professor e estudante nos cursos de formação docente possui um caráter formador, considerando que esta relação pode servir de modelo para a prática pedagógica dos futuros professores da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se trata de formar o educador como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capaz de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-los à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás. A menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. O que está em jogo não é uma técnica, currículo, graduação ou pós-graduação. [...] Precisamos de um ato de amor. Um beijo que acorda a bela adormecida de seu sono letárgico ou o príncipe transformado em sapo”.

(Rubem Alves, 1980, p. 19)

As representações que nos foram apresentadas pelos graduandos permitiu conhecer os sentidos e simbolismos atribuídos à relação professor e estudante e suas interseções com a motivação da aprendizagem. Constatamos que o falar por meio de metáforas, imagens e comparações foi pertinaz, na medida em que possibilitou a conexão entre o cotidiano dos estudantes com o tema proposto, além de aprofundar o entendimento acerca do tema desta pesquisa, sem a necessidade de os colaboradores exporem explicitamente sobre ele. Ao mesmo tempo foi eficiente, uma vez que atendeu aos objetivos da pesquisa, que foram: Objetivo geral, conhecer e analisar as representações de estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS acerca da influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem; e objetivos específicos: identificar as representações dos estudantes sobre motivação da aprendizagem; destacar nas representações dos estudantes a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem.

Em suas representações, os graduandos objetivaram a motivação da aprendizagem nos personagens Homem de Ferro e Hancock, nos elementos da natureza como uma árvore florida, cheia de frutos e bonita e no livro. Os graduandos também corporificaram a motivação, objetivando-a no estudante, ora sentado em uma sala de aula escrevendo, ora com caras e bocas mostrando curiosidade diante do conteúdo que está estudando, participando de maneira comprometida e ativa nas aulas. Para além disso, a motivação foi objetivada nos estados emocionais de alegria e prazer recorrentes do ato de aprender.

De modo geral, a motivação da aprendizagem foi ancorada nas formas mais autodeterminadas da motivação, que inclui, a motivação por regulação identificada e integrada e a motivação intrínseca. Para os graduandos, um estudante motivado é caracterizado pela

autonomia e autodeterminação na busca pela aprendizagem, reconhecendo sua importância e utilidade para o alcance dos seus objetivos pessoais e pela alegria e satisfação em aprender. Também identificamos em alguns discursos o sentido de motivação indicando uma possível presença de motivação extrínseca por regulação externa. Isto nos causou estranheza, visto que no ensino superior espera-se que o estudante seja pessoalmente mais responsável pelas atividades de aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

Já a desmotivação da aprendizagem foi objetivada nos personagens de desenho infantil: Pato Donald e Lula molusco, nas metáforas da balança, da gangorra, do relógio e da poça com lama. Elementos da natureza também foram presentes, objetivando a desmotivação na árvore sem flores. De modo semelhante à objetivação da motivação, percebemos que os graduandos corporificaram a desmotivação da aprendizagem, desta vez, no corpo largado, deitado em algum lugar, apático, sentado no fundo de uma sala, conversando e mexendo no aparelho celular, um corpo presente, porém com a mente desconectada. Ademais, a desmotivação da aprendizagem foi objetivada enquanto inimigo e morte.

Dessa maneira, podemos inferir que os graduandos ancoraram a desmotivação da aprendizagem nos estados psíquicos de desânimo; tristeza; apatia; mau humor; irritabilidade; desinteresse e indiferença, configurando-se como um obstáculo que ameaça a aprendizagem e o sucesso acadêmico. As intensas demandas acadêmicas e os desafios relacionados ao contexto social do estudante também foram aspectos que transversalizaram as representações dos estudantes acerca da desmotivação da aprendizagem.

Vale destacar que, por vezes, os graduandos se utilizaram de características da motivação extrínseca por regulação externa para se referir à desmotivação da aprendizagem. Acreditamos que essa aparente contradição nas representações dos graduandos se justifique pela semelhança entre os dois níveis no *continuum* de autorregulação motivacional (Deci; Ryan, 2000) ou por não ser comum o estado de motivação extrínseca por regulação externa no ensino superior, o que permite ser confundido com o estado de desmotivação.

Um aspecto consensual na representação compartilhada pelo grupo social investigado foi a influência significativa que a relação professor e estudante exerce na motivação da aprendizagem, de modo a beneficiá-la ou prejudicá-la. Observamos que os sentidos atribuídos à motivação e desmotivação da aprendizagem contemplaram elementos que entrelaçam a relação professor e estudante. Tais elementos estão incluídos na metáfora “prêmio da loteria”,

Considerações finais

representando a relação professor e estudante que colabora na motivação da aprendizagem, e na metáfora “café preto sem açúcar”, representando a relação professor e estudante que prejudica a motivação da aprendizagem.

Os elementos característicos da relação professor e estudante “prêmio da loteria” foram objetivados nas metáforas: bolo de cenoura, do abraço, urso de pelúcia, ciranda, ônibus, luz no fundo do túnel, saudade e professor que não solta a mão de ninguém. A análise destas metáforas nos permitiu conhecer que este tipo de relação está ancorada nas características pessoais dos professores (acolhimento; proximidade; parceria; reciprocidade; diálogo; escuta; empatia; respeito e interesse pela aprendizagem dos estudantes) e nas características profissionais dos professores (dedicação; flexibilidade no planejamento docente; práticas de mediação do conhecimento; feedback; práticas de avaliação formativa; domínio da Didática; assiduidade; pontualidade; orientação e comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes), características que apontam para a profissionalismo docente.

Observamos que este tipo de relação se assemelha às concepções preconizadas pelo paradigma emergente ou da complexidade que aponta a possibilidade da manifestação de afetos, sentimentos e emoções, construindo uma relação professor e estudante vivida na maturidade amorosa, que promove a subjetivação que liberta e potencializa a pedagogia da solidariedade, que coloca o educador e o educando como companheiros na busca do saber.

Já os elementos característicos da relação professor e estudante “café preto sem açúcar” foram objetivados nas metáforas: figura inalcançável; pedestal; caos generalizado; máquina; disco arranhado; mal necessário; euforia do Picapau; imagem cisuda; peso; fardo; martírio; professor tóxico e matraca. A análise destas metáforas nos permitiu conhecer que este tipo de relação também ancora-se nas características pessoais dos professores (autoritarismo; recusa à escuta e ao diálogo; desinteresse pela aprendizagem dos estudantes; arrogância; hostilidade; impaciência; intolerância; falta de empatia e de acolhimento e indiferença frente às dificuldades dos estudantes). e nas características profissionais dos professores (exigências exacerbadas; falta de planejamento; inflexibilidade; professor como detentor do conhecimento; práticas de ensino conservadoras, antidialógicas e antidemocráticas; falta de planejamento e de domínio da Didática), o que aponta para o descomprometimento profissional docente com a sua prática educativa.

Observamos também, que este tipo de relação possui características que apontam para o modelo conservador de ensino, evidenciando que ele ainda se faz presente na relação entre professores e estudantes na universidade. Ao que parece, a prática pedagógica desses professores está contribuindo para o enraizamento destas representações. Considerando que as representações regulam as relações e orientam o comportamento, tais representações nos preocupam visto que os professores nos cursos de licenciatura podem se tornar exemplo para a prática pedagógica dos futuros professores da Educação Básica.

Ademais, observamos que os graduandos apresentaram em suas representações, situações da relação professor e estudante que apontam para a complexidade da docência. Além de dar conta do ensino, os graduandos esperam que o professor atenda às suas demandas emocionais e econômicas, extrapolando dessa maneira, as condições reais das funções do docente. Somado ao cenário de desvalorização profissional em termos salariais e de condições de trabalho, torna ainda mais desafiador o exercício da docência.

Concluimos que esse complexo cenário é propenso para o comprometimento da saúde mental do professor, apresentando, como um dos sintomas, o desgaste na relação com os estudantes. Além disso, no caso de as expectativas dos estudantes não serem atendidas pelo professor, seja por não conseguir alcançá-las ou por não descobrir o seu significado, instalam-se conflitos na relação professor e estudante que podem afetar a atividade intelectual e conseqüentemente a motivação da aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que a representação dos graduandos acerca do papel do professor em acolhê-los em suas necessidades psicológicas e ou financeiras precisa ser mudada. Todavia, compreendemos que uma relação professor e estudante pautada na afetividade, diálogo, flexibilidade, mediação do conhecimento e comprometida com o ensino e a aprendizagem, apontando para o profissionalismo do professor, colabora na motivação intrínseca, a forma mais autodeterminada da motivação. Não nascemos humanos. Reconhecemos que é por meio da escuta, do diálogo, da empatia e do acolhimento na convivência com o outro que a gente vai se humanizando e aprendendo a melhorar as nossas relações.

Diante do exposto, a presente pesquisa prospecta que a formação docente pode contribuir na motivação da aprendizagem, mediante um currículo que contemple estudos e discussões sobre a relação professor e estudante e suas intersecções com motivação da

aprendizagem. Além disso, observamos que os graduandos apontaram outras questões inerentes ao currículo dos cursos de formação de professores, como a falta de práticas, a falta de interdisciplinaridade e a incoerência entre o currículo oficial e o currículo vivenciado em sala de aula, que podem desgastar a relação professor e estudante e comprometer a motivação da aprendizagem.

Compreendemos ainda, que a relação professor e estudante nos cursos de formação de professores possui um caráter formador na medida em que tal relação pode servir de modelo para a prática pedagógica dos futuros professores da Educação Básica. Nesse sentido, a nossa crença é que os saberes sobre a docência e os próprios sujeitos se metamorfoseiem, para que as características pessoais e profissionais apontadas pelos estudantes como elementos da relação professor e estudante que prejudicam a motivação da aprendizagem sejam transformadas, o que pode ser a chave para atenuar a complexidade da docência que foi observada na representação dos graduandos.

Outrossim, esta pesquisa abre caminhos para outras tantas possibilidades de investigação na graduação, iniciação científica, mestrado e doutorado que não puderam ser respondidas ou exploradas aqui. A exemplo, este estudo pode provocar reflexões sobre as representações que os professores constroem sobre a motivação dos estudantes; sobre como os professores estão exercendo a sua profissionalidade; sobre professores que não tiveram a Didática e nem a Pedagogia Universitária em sua formação; e sobre a contribuição de programas como o PROFACE para a prática dos professores, tendo em vista a motivação da aprendizagem.

Adicionalmente, supomos que algumas questões que podem estar presentes na relação dos estudantes com os professores poderiam ter aparecido nas representações e por alguma razão não foram expressas. Isto se chama na Teoria das Representações Sociais de zona muda, ou seja, representações que embora sejam comuns ao grupo e nele partilhadas, não são reveladas facialmente nos discursos (Abric, 2003). A exemplo, podemos pensar nas questões envolvendo preconceito étnico-racial ou identidade de gênero, e suas interseções com a motivação da aprendizagem. Talvez por não terem intimidade suficiente com a pesquisadora estas representações tenham ficado na zona muda. Apesar de não propormos em nossa pesquisa a busca pela zona muda, reconhecemos que são temas que podem ser investigados em pesquisas posteriores, como a pesquisa que atualmente está sendo desenvolvida pelo NEPPU-UEFS

intitulada: “A relação professor e estudante considerando a diversidade presente no contexto universitário”.

Reconhecemos que a escolha de apenas um curso de licenciatura como público-alvo para este estudo constituiu uma fragilidade. Contudo, a nossa preocupação não foi fazer generalizações, mas sim, provocar reflexões acerca da relação educativa e sua influência na motivação da aprendizagem.

Ficou evidente que nossa pesquisa apresentou elementos já discutidos em outros estudos como o de Deci e Ryan (1985), Zimmerman e Martinez-Pons (1986), Ryan e Deci (2000), Deci e Ryan (2004), Guimarães e Boruchovich (2004), Bzuneck (2009), Guimarães (2009a), Huertas (2009), Torisu e Ferreira (2009), Alonso Tapia (2009; 2015), Boruchovitch e Bzuneck (2009), Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), Cunha e Boruchovitch (2012), Ribeiro (2010; 2020a; 2020b), Bzuneck e Boruchovitch (2016), Schwartz (2019) e Luz, Ribeiro e Ramos (2022). Todavia, percebemos que as representações não mudaram, as práticas não mudaram, de modo que ainda encontramos situações na relação educativa que comprometem a motivação intrínseca, de melhor qualidade motivacional.

Como exposto no capítulo 1 desta dissertação, percebemos a partir da análise dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UEFS que elementos da motivação estão presentes nos planos de ensino e esperamos que não fiquem apenas nesses documentos, mas que sejam vivenciados na relação professor e estudante e que contribuam para a motivação da aprendizagem e para a formação dos professores da Educação Básica.

Nesse sentido, expectamos que esta pesquisa sirva de reflexão para que tais representações mudem. É nossa expectativa também que ela tenha desempenhado um papel formador na medida em que, ao pensar nas metáforas para representar a relação com seus professores, os graduandos tenham se distanciado dos professores “café preto sem açúcar”, aqueles que não exercem sua profissão com profissionalismo, o que, como vimos, atrapalha a motivação da aprendizagem.

No ensejo, esperamos que tais graduandos tomem como exemplo os professores “prêmio da loteria”, que exercem sua profissão com profissionalismo, que colabora no desenvolvimento das formas mais autodeterminadas da motivação da aprendizagem e, que ao se formarem, continuem no movimento da formação continuada. Estes licenciandos não estarão prontos quando concluírem o curso. Acreditamos que é a experiência, a reflexão sobre a prática

| *Considerações finais*

e a participação de atividades formativas com os pares e cursos que darão subsídios para acompanhar a complexidade da docência atual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. M. de A.; VIEIRA, C. M. S. Educação a distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Intersaberes**. [S. l.], v. 11, n. 23, p. 284–303, 2016. Doi: 10.22169/revint.v11i23.905. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/905>
- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira & D. C. Oliveira (eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: ÉRÈS, 2003.
- ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2 ed., Brasília: Technopolitik, 2014.
- ALARCÃO, I. **Percursos da Didática**. Coleção Educação e Formação. Cadernos Didáticos, número 4. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro, 2020a. ISBN: 978-972-789-643-1. Doi: <https://doi.org/10.34624/kejf-2n90>.
- ALARCÃO, I. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 11–27, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3066>.
- ALOI, P.E.P.; HAYDU, V.B.; CARMO, J. dos S. Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da Análise do Comportamento. **Revista CES Psicologia**. ISSN 2011-3080. Volumen 7 Número 2 Julio-Diciembre 2014 pp. 138-152. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424011.pdf>.
- ALONSO TAPIA, J. **Motivar en la escuela, motivar en la familia: Claves para el aprendizaje**. Spanish Edition. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- ALONSO TAPIA, J.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALTENFELDER, A. H. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v.

Referências

23, n. 24, 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100006.

Acesso em: 02 ago. 2020.

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023035, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668636. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668636>. Acesso em: 30 out. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (org). *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender*. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 10., Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023035, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668636. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/86686>.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

AMADO, J. A Técnica da Análise de Conteúdo. **Referência**: *Revista de Educação e Formação em Enfermagem (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra)*, n.º5, pp. 53-63, 2000. https://web.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=editionDetails&id_artigo=2049&pesquisa=teoria.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10ª ed., Joinville, Santa Catarina, UNIVILLE, 2015.

ARAÚJO, T.M. de.; CARVALHO, F.M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/mrKGFMBPCFybPb4rGHZGLZk/?format=pdf&lang=pt>

ARAÚJO, M.V. de; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. 16(2), 185-198. São Paulo, SP, maio-ago., 2014. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v16n2/16.pdf>.

- ARAUJO, L.D. de; MOTA, M. M. P. E. da. Motivação para Aprender na Formação Superior em Saúde. **Psico-USF**. Bragança Paulista. V. 25, n. 2, p. 297-306, abr./jun., 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712020250208>.
- ARAÚJO, F.; DINIZ, J. A. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**. N. 39, p. 41-52, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/271/258>.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cogllitive view**. (lil ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: A Cognitive View** (2nd ed.). New York Holt: Rinehart & Winston, 1978.
- AZEVEDO, M. R. C. **Ensinar a Pesquisar: O que aprendem docentes universitários que orientam monografia?** 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- BACAN, A.R.; MARTINS, G.H.; e SANTOS, A.A.A. dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e profissão**. Vol. 40. 2020. DOI: 10.1590/1982-3703003211509.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co., New York, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BARROS, J. P. P. *et al.* O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, 21(2), 174–181, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>.
- BATILANI, T.G.; BELEM, I.C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 619-632, abr./jun. de 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.74947>.
- BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

Referências

BELUCE, A.C.; OLIVEIRA, K.L. de. A Motivação dos Estudantes Para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Paidéia**. Jan-Abr. 2015, Vol. 25, N. 60, 105-113, 2015. DOI: 10.1590/1982-43272560201513.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.977>

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BEHRENS, M. A. *et al.* Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 6(18), 2006. Acesso em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116273016>.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHERENS, M.A. OLIARI, A.L.T. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. V. 7, n. 22, p53-66, set/dez 2007. Acesso em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805004.pdf>.

BERNARDINO, A. de L. *et al.* Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. **Texto Contexto Enfermagem**. 27(1):e1900016, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-070720180001900016>.

BIDDLE *et al.* Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. **Journal of Sports Sciences**, 19, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Stuart-Biddle/publication/11785687_Research_methods_in_sport_and_exercise_psychology_Quantitative_and_qualitative_issues/links/56a699bb08aeded22e354351/Research-methods-in-sport-and-exercise-psychology-Quantitative-an.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **Les héritiers, les étudiants et l'aculture**. Paris, Ed. De Minuit, 1964.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproduction**: Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BORGES, M.S.; MIRANDA, G.J.; FREITAS, S.C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**. ISSN 2175-8069, UFSC, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 89-107, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>.

- BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016.
- BÜCKER, C. **A relação entre a metodologia criativa design thinking e o desenvolvimento da motivação no processo de aprendizagem de adultos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, 2015. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6097>.
- 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, 2009.
- BZUNECK, J.A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

- BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino e Formação**. Ago/Dez, 2016, 7 (2): 73-84. DOI: 10.21826/2179-58002016727384.
- CAMPOS, T.C.; VERAS, R.M.; ARAÚJO, T.M. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, p. 745-768, nov. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000300012>.
- CANDAU, V. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- CARDOSO JÚNIOR, H.M.; SOUSA, T. W. A.; PEREIRA JÚNIOR, C. A. As contribuições teóricas de Pintrich para pesquisas sobre a motivação de alunos no ensino superior. **Holos**. Ano 35, vol. 01, 2019. DOI: 10.15628/holos.2019.6851.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2(3), 1998. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000300006>.
- CARMO, C. R. S. Motivação para Aprendizagem no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Comparativo entre Alunos da Modalidade Presencial e a Distância, referente à Disciplina de Controladoria. **Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**. ISSN: 2237-3667, Vol. 4, nº 2, p. 76-95, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18696/reunir.v4i2.225>
- CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **Eccos Revista Científica**, 12(1) 51-68, 2010.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2007, v. 15, n. 54 [Acessado 12 setembro 2022], pp. 11-28, 2007. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>>.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. vol. 1. Alianza editorial, 1993.
- COSTA, C; ALVELOS, H; TEIXEIRA, L. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: um estudo prático no ensino superior. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 775-790, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300014>.
- COSTA, J. R. M. *Et al.* Motivação Discente no Ensino a Distância em Gestão Pública sob a Óptica da Autodeterminação. **EaD em Foco**. V. 10, n. 2, e1022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1022>.
- COUTINHO, K. S. *Et al.* Práticas pedagógicas inovadoras no ensino universitário: uma análise da motivação e da percepção dos alunos. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 9, n. 2, p.

Referências

326–346, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2018.2.31594. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31594>.

CUNHA, M. I. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Interamerican Journal of Psychology**, 46(2), 2012.

DALBOSCO, S.N.P.; FERRAZ, A.S.; SANTOS, A.A.A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e auto percepção de desempenho em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Jan.-jun. vol. 19, No. 1, 75-84, 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Boston, MA: Springer, 1985. https://link-springer-com.translate.google.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7?error=cookies_not_supported&code=6d1dc67b-520c-41c6-acf9-c03ebae12813&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of selfdetermination research**. Rochester, NY: The University Rochester Press, 2004.

DÍAZ, M. A. A. Motivación, estrategias de aprendizaje y metacomprensión lectora: un estudio descriptivo en alumnos universitarios peruanos. **Revista Educación y Desarrollo Social**. Vol. 7 n. 1., 2013. ISSN 2011 – 5318.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386168.pdf>.

DOISE, W. **Les représentations sociales: définition d'un concept**. *Connexions*, 45, 243-253, 1985. <https://psycnet.apa.org/record/1987-18722-001>.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos/FENAME. 1978.

DURSO, S. de O. *Et al.* Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação,. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S. l.], v. 27, n. 71, p. 243-258, 2016. DOI: 10.1590/1808-057x201602080. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/117303>.

DURSO, S.O.; NASCIMENTO, E.M.; CUNHA, J.V.A. da. **Fatores Motivadores da Realização de Disciplinas em EAD: Um Estudo sob a Ótica da Teoria de Autodeterminação**. *Future Studies Research Journal* ISSN 2175-5825. São Paulo, v.8, n.2, p. 83 – 116, abr./ago 2016. DOI: 10.24023/FutureJournal/2175-5825/2016.v8i2.225.

FARIAS, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

Referências

- FERENC, V. F.; BRANDÃO, C. P.; BRAÚNA, C. A. Condições de Trabalho Docente em uma Universidade Pública. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 358–384, 2016. ISSN: 2177-1626. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/405>.
- FERNANDES, F.G.; MOLLO, R.A.T.M.; BARBOSA, F da C. A aplicação de um jogo para motivação do processo de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia e ciências exatas. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 56-76, maio/ago., 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.51646.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- FILHO, A.A.C; PEIXOTO, J.M.; MOURA, E.P. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 45 (2): e086, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200129>.
- FOUCAULT, B Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FRANCIOSI, A. P.; SALADINI, A. C. Formação continuada: contribuições da didática para a docência no ensino superior. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e54[2021], 2022. Doi: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15442. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15442>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. Paz e terra: São Paulo, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, A.L.S. de; GESSINGER, R.M. O contrato didático e a avaliação. In: GRILLO, M.C et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. ISBN 978-85-7430-826-5.
- FRISON, L.M.B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- GADOTTI, M. Prefacio. In: SILVA, E. **O professor e o combate a alienação imposta**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

Referências

GAETA, C; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**. São Paulo: Editora Senac, 2019.

GERGEN, K. La psicología pós-moderna y la retorica de la realidade. *In* T. Ibánêz Gracia (coord.), **El conocimiento de la realidad social**. Barcelona: Sendai, 1989.

GIBAUT, E.A.; BRUNI, A.L. A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo? Uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências para a motivação acadêmica. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**. V. 10, n. 1, p. 65-81, jan./abr. 2020. ISSN 2238-5320, 2020. UNEB, Salvador/BA.
<https://revistas.uneb.br/index.php/financ/article/download/8308/7653/>.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GILLY, M. La representation de l'élève par le maitre à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels. **Cahiers de psychologie**, 1972.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciência e Cognição**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212008000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2023.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(2), pp.143-150, 2004.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qqpZ6Q/?format=pdf&lang=pt>

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009a.

GUIMARÃES, S.E.R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009b.

GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. A promoção da aprendizagem autorregulada: o protagonismo de professore e alunos em perspectiva. *In*: FRISON, L.M.B.; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2020.

HERNÁNDEZ, R, A. *et al.* Motivación de estudiantes de ingeniería en informática con énfasis em ingeniería de software: un estudio en universidades latino-americanas. **Revista Ingenierías Universidad de Medellín**, 19(36). Enero-Junio de 2020, pp. 239-260, 2020. ISSN (en línea): 2248-4094. DOI: <https://doi.org/10.22395/rium.v19n36a12>.

Referências

HERPICH, F. *et al.* Atividade educacional utilizando Realidade Aumentada para o Ensino de Física no Ensino Superior. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**. N°25. ISSN 1850-9959. Enero-Junio, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ritet/n25/n25a08.pdf>.

HUERTAS, J A. Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. In: **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. EDICIONES MORATA, S. L. Madrid, 2009.

HULL, C.L. **Principles of behavior: an introduction to behavior theory**. Oxford: Appleton-Century, 1943.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes; 2005.

JODELET, D. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale des relations à autrui**. Paris: Armand Colin, 2006.

JUAN, I. P. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 2002.

JÚNIOR, F.V.P. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov., 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4679410/mod_resource/content/1/5.%20J%C3%BAnior%2C%20FVP.%20Profissionalidade%2C%20Profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%2C%20Profissionalismo%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20%281%29.pdf.

KANFER, F. H. **Os princípios da aprendizagem na terapia comportamental**. São Paulo: EPU, 1974.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KURTZ, R. *et al.* Resistência ao uso do m-learning por professores do ensino superior. R. Adm. **FACES Journal**. Belo Horizonte. V. 18 n. 1 p. 111-129 jan./mar., 2019. ISSN 1984-6975 (online). ISSN 1517-8900 (Impressa) <http://dx.doi.org/10.21714/1984-6975FACES2019V18N1ART6511>.

- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. SP: EDUC - PUC/ Campinas: Mercado das Letras Edições e Livraria, 2002.
- LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CARMO, S.R.S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**. USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago., 2013. <https://www.scielo.br/j/rcf/a/7kJthWCTGDsH4m8XHsbWCNp/?format=pdf&lang=pt>.
- LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J.P. (org.) **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educativas e profissão docente**. 13ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2015.
- LIMA, A.C.R.E. Um olhar sobre o perfil do estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana: fatores intervenientes na permanência prolongada nos cursos de graduação. In: SILVA, F.O.; RIBEIRO, M.L. (Orgs.) **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.
- LIMA, M.R.; BATISTA, E.L. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores associados, 2012.
- LIMA, M.R. de; LEAL, M.C. Motivação discente no ensino-aprendizagem de programação de computadores. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, Vol. 17, n. 1, p.94-110, jan./abr., 2012. <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/447/443>.
- LOPES, L.M.S. *et al.* Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**. ISSN 2238-5320, UNEB, Salvador, v. 5, n. 1, p. 21-39, Edição Especial: 5º ano da RGFC, 2015. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/570>.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCARELLI, E. **Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2009.

Referências

- LUCAS, S. D. *et al.* Uso de metáforas para expressar a dor de dente: um estudo na área de antropologia da saúde. **Temas Livres**. Ciência e Saúde Coletiva 19 (06). Jun. 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014196.05022013.
- LUZ, L. A.; RIBEIRO, M. L.; RAMOS, E. M. O. Relação professor-estudante e as implicações na formação do estudante de medicina. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-27, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6332>. Acessado em 09/05/22.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. D. Núcleo Central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 345- 364, Abril/Junho de 2010.
- MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 09/05/22.
- MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e sociedade**, Campinas, v.28, n.99, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200009&lang=pt>.
- MARTELO, J.R. et al. Motivação Discente no Ensino a Distância em Gestão Pública Sob a Óptica da Autodeterminação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e1022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1022>.
- MARTINELLI, D. P.; ALMEIDA, A. P. **Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo**. 13ª reimp. São Paulo: Atlas, 2014
- MARTINS, P. L.O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P.A. (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus. 2012.
- MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (Org.) **Docência na universidade**. Papirus: Campinas, 2014.
- MASLOW, A.H. **Motivation and personality**. New York, Harper: 1954.
- MAZZOTTI, T. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, dez., 1995.
- MAZZOTTI, T. B. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: J. F. M. VALE Et al. (orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

- MELLO, M. B. de J. B. de; LEME, M. I. da S. Motivação de alunos dos cursos superiores de Tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 581-590. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/02031053.
- MENEGAZZI, T.C. **Metodologias ativas de ensino e a motivação para aprender: percepções de estudantes de odontologia. Pró-reitora Acadêmica**. Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Dissertação de mestrado. Brasília, 2019. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2663>.
- MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8ª ed. Ed. Hucitec: São Paulo, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** 13ª ed. Ed. Hucitec: São Paulo, 2013.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976. Original publicado em 1961.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTA, C. dos S. **A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de educação física da UEFS no processo de formação acadêmica**. Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro. 2017. 154f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/574/2/A%20Influ%C3%Aancia%20da%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Afetiva%20entre%20professores%20e%20estudantes%20do%20Curso%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20da%20UEFS%20no%20processo%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o~1.pdf>. Acessado em 09/05/22.

MOURA, M. S. de S.; GIANNELLA, V. A. Arte de Escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**. Goiânia, Goiás: UFG, 2016. DOI <https://doi.org/10.5216/teri.v6i1.40739>. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/40739>. Acessado em 14.03.22.

MORETTI, F. A.; HUBNER, M. M. C. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Rev. psicopedag.** São Paulo , v. 34, n. 105, p. 258-267, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&nrm=iso>.

NAVARRO, J.; KARLINS, M. **O que todo corpo fala: Um ex-agente do FBI ensina como decodificar a linguagem corporal e ler as pessoas**. Tradução: Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

NICOL, D.; MACFARLANE-DICK, D. **Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice**. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender**. Paralelo Editora, LDA. Lisboa, 1984.

NÓVOA, A. Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa, v. 14, n 1-2, p. 1-23, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4821>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Ê. S. **Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios**. Contexto & educação. Editora Unijuí Ano 32 nº 101, Jan./Abr., 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>.

OLIVEIRA, J. S.; RIBEIRO, M.L. RIBEIRO; RAMOS, E.M.O. A relação pedagógica entre professores e estudantes do curso de Letras Vernáculas da UEFS. XXIII seminário de

Referências

iniciação científica da Universidade Estadual de Feira de Santana. **Semana nacional de científica e tecnológica - 2020**

<http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/7056/5687>.

OLIVEIRA, R. J.; MAZZOTTI, T. **Ciências da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

OSTI, A.; PONTES JÚNIOR, J.A.F.; ALMEIDA, L. S. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo. A. 18, n. 3, set./dez. 2021. Doi: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2676>.

PEIXOTO, V.S.; TRINDADE, R.P. Relação entre motivação e aprendizagem: o que pensam os alunos do curso de Engenharia de Computação da UEFS. In: **XXIV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2020. <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/6606/5234>.

PEREIRA, A. A.; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; CABETTE, Regina Elaine Santos. Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011. **Psicologia Escolar e Educacional**. Psicol. Esc. Educ. vol.21 no.2 Maringá May./Aug. 2017. ISSN 2175-3539. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121122>.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

PIAGET, J. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. Trad. Moacir Rentao de Amorim. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

PIAGET, J. **Problemas de epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Referências

- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2020. Coleção docência em formação: ensino superior.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones**. 2 ed. Madrid: Pearson Educación, 2006.
- PIO *et al.* A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 13, n. 2, 2019- . Publicação contínua. ISSN 1982-7199. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992506>. Acessado em 09/05/22.
- POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. O papel da autoeficácia e a autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- POLYDORO, S.A.J.; PELISSONI, A.M.S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, L.M.B.; BORUCHOVITCH, E. (orgs.) **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- PONTES, F. M. **Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida: um estudo com pós-graduandos da Universidade de São Paulo**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- PORTILHO, E. M. L. *et al.* **A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- PORTO, R.C.; GONÇALVES, M.P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia: Ciência e profissão**. 21 (3). Sep-Dec 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>.
- POSTIC, M. **A Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia da educação**, 2. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Referências

PRADO, M. E. B. B. **Educação a distância e formação do professor**: redimensionando concepções de aprendizagem. 279 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

QUEIROZ, J.V.; RODRIGUES, L.M.; COUTINHO, J.C. Um relato dos Fatores Motivacionais na Aprendizagem de Programação na Perspectiva de Alunos iniciantes em Programação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido Campus Pau dos Ferros-RN. **Anais do Encontro de Computação do Oeste Potiguar**. ECOP 2018, 19 a 21 de Março de 2018, Pau dos Ferros, RN –ISSN 2526-7574 –v. 2, p. 162-168, 2018. <https://periodicos.ufersa.edu.br/ecop/article/view/7892>.

RATEAU, P. *et al.* Teoria da Representação Social. Trad. Claudia Helena Alvarenga. In: VANLANGE, P.A.M.; KROGLANSKI, A.W.; HIGGINS, E.T. (orgs.) **Handbook of theories of social psychology**: v. 2. London: SAGE, 2012. Título original: Social representation Theory. Tradução não publicada.

REIS, B. M.; CECÍLIO, S. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109–128, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>. Acesso em: 5 set. 2023.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Acesso em 09/05/22.

RIBEIRO, M. L. A relação professor-estudante na educação superior. **Educação em análise**. Londrina, v.5, n.1, p.185-200, jan./jun. 2020a. Doi: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p185. Acessado em 09/05/22.

RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudantes no curso de letras vernáculas de uma universidade pública. In **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Salvador, Bahia/Brasil, 2020b. ISSN: 2595-7945. http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6459-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

RIBEIRO, M. L. A construção da problemática da pesquisa em educação. **Dialogia**. São Paulo, n. 42, p. 1-16, e22330, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22330>.

RIBEIRO, M.L.; CRUZ, A.R.S. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M.L.; MARTINS, A. de S.; CRUZ, A.R.S. **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. EDUFBA: Salvador, 2011.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 31-54, jun. 2005.

Referências

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, M. L.; MORAES, R. de. C.A.F.; MARTINS, E. de S. M. Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures humanidades**. Ribeirão Preto, V. 12, n. 2, p. 280-305, jul.dez., 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/28>.

RIBEIRO, M.; OLIVEIRA, J. S.; RAMOS, E. M. O. **Relação Professor E Estudante Na Universidade: Visão De Acadêmicos Do Curso De Letras. Revista Internacional Educon, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. e21021003, 2021. DOI: 10.47764/e21021003. Disponível em: <https://grupoeduc.com/revista/index.php/revista/article/view/840>. Acesso em: 9 maio. 2022.

RIBEIRO, M. L.; SALES, T. de L. S. Diálogo: desafios da docência diante do papel social da universidade. *Rev. Diálogo Educ.* [on-line]. 2020, vol.20, n.65, pp.558-579. Epub 27 de julho de 2020. ISSN 1981-416X. Doi:<https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.065.ds03>.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.173-193, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7782/6428>.

RICHARD, M. R; DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychological Association, Inc.** 0003-066X/00/\$5.00. Vol. 55, No. 1, 68-78, January 2000. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. 2ª Ed. Minas Gerais: Interlivros, 1972.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 2ª ed. Interlivros: Belo Horizontes, 1973.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A Pessoa como Centro**. São Paulo: EPU, 1977.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 5 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Originalmente publicado em 1961)

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

RONCAGLIO, S. A Relação Professor-aluno na Educação Superior: A influência da gestão educacional. **Psicologia: Ciência e profissão**. vol. 24, nº 2, 2004. Disponível em: www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo

RUFATO, F. D.; ROSSETTO, E.; WILKON, N. W. V. Psychic illness in young university students. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 15(34), 2022. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16903>.

- RUFINI, S.E.; BZUNECK, J.A. A relação entre motivação e autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**. Londrina, v.4, n.1, p.69-84, jan/ jul., 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p69.
- RYAN, R.M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychological Association**, Inc. 0003-066X/00/\$5.00 Vol. 55, No. 1, 68-78, 2000. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68.
- RYAN, RM; DECI, E.L. **Teoria da autodeterminação**: necessidades psicológicas básicas em motivação, desenvolvimento e bem-estar. *Guilford: Press*, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **Conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.
- SÁ, E. F. D. *et al.* As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, 22(70), 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227032>.
- SALMON, G. **E-tividades**: E-tivities: The Key to Active Online Learning. London: Kogan Page Limited, 2002. ISBN 0749436867.
- SANTOS, B. S. *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 73–94, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.64630.
- SANTOS, C.C.Q.; RIBEIRO, M.L. A importância da relação professor e estudante no Ensino Superior para a motivação da aprendizagem. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 7, p. 665–682, 2023. Doi: 10.15536/reducarmais.7.2023.3384. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3384>.
- SANTOS, T. T. A constelação familiar como mecanismo de solução consensual de conflitos. **Revista de artigos científicos dos alunos da EMERJ/ Escola de magistratura do estado do Rio de Janeiro**. V. 1, n. 1, 2019. Rio de Janeiro: EMERJ, 2019. https://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2019/tomos/tomoII/verso_digital/1/.
- SARAVALI, E.G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 6, n. 2, jun. 2005.

Referências

- SAVIANI, D. Educação: paixão e compromisso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 31, jun, 2000. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHUNK, D. H. Self efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, 26 (3,4), 1989, p. 207-231. Disponível em: <https://wss.apan.org/jko/mls/Learning%20Content/schunk%20academic%20self%20efficacy.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2021.
- SCHUNK, D. H. **Self-efficacy and academic motivation**. *Educational Psychologist*, 26, 207-231, 1991.
- SCHUNK, D. H. **Self-efficacy and education and instruction**. Em J. E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press, 1995.
- SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. **Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions**. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 631-650). New York: Academic Press, 2000.
- SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and learning. In: REYNOLDS, W.; MILLER, G. M.; WEINER, I. B. (Eds.). **Handbook of psychology (Educational psychology)**. New Jersey: John Wiley & Sons: Hoboken, 2003.
- SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Research**. V. 15 (2), 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X015002004>
- SILVA, F.A.; LIMA, A.C.R.E.; MUSSI, A.A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. **Revista Conexão UEPG**. v. 15, n. 2, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12901/209209210860>.
- SILVA, A.S.S.; RIBEIRO, M.L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2020. e-ISSN: 2179-8435. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>.
- SILVA, F. O.; RIBEIRO, M. L.; MALTA, H. L. Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 741-760, abr. 2018. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n2p741>

- SILVA, L.C. *et al.* O professor como modelo aos seus estudantes: perspectivas da área da saúde. **Scientia Medica**. 29(4), 2019. Doi: <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.4.35862>.
- SILVA, L. R. **A relação professor-aluno no ensino superior**. [Monografia de Especialização em Docência do Ensino Superior, Universidade Cândido Mendes, Brasília]. Brasília, 2009.
http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/43620.pdf.
- SILVA, T. L. F. da. *et al.* A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de administração e direito. **Revista Gestão em Análise**. Fortaleza, v. 3, n. 1/2, p. 104-113, jan./dez., 2014. <https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/151>.
- SILVEIRA, C.S.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; AZEVEDO, M.R. de. A pesquisa na formação do professor: estratégia de melhoria do seu campo teórico e prático. In: FARIAS, I. M. S. de; NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; MORAES, L. C. S. de (orgs.) **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luis: EDUFMA, 2017.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *Et al.* **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.
- SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2002.
- SOUZA, Cleudinete Ferreira Dos Santos. **Relação afetiva entre professora e estudantes do ensino superior: sentidos, desafios e possibilidades**. Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro. 2016. 170f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/383/2/Vers%C3%A3o%20final%20da%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Cleudinete%20Ferreira%20dos%20Santos%20Souza%20%281%29.pdf>. Acessado em 09/05/22.
- SOUZA, C. F. S.; RIBEIRO, M. L. Representações de práticas docentes que afetam negativamente estudantes de Engenharia Civil. **Plures Humanidades**, 18(1), 158-176, 2017. <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/download/284/236>.
- SOUZA-SILVA, J. C. *et al.* Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 457-484, jul. 2018.
- SPINK, M.J.P. (org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- SUECKER, S.K. **A motivação para aprender do nativo digital pela perspectiva de professores, alunos e da neurociência**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. – Dissertação de mestrado. Porto Alegre, 2016.
[https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6886/2/DIS SIMONE KRAUSE SUECKER CO MPLETO.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6886/2/DIS_SIMONE_KRAUSE_SUECKER_CO_MPLETO.pdf).
- SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. Trad. do original inglês, s/d, por J.C. Todorov e R. Azzi. Brasília: Ed. Univ, 1967.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12º ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TERRAZAS-BAÑALES, F. Motivación en estudiantes de música: orquesta de flautas de la Facultad de Artes. **Praxis & Saber**. 10(22), 271–288, 2018.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9318>.
- TERRIBILI FILHO, A.; RAPHAEL, H. S. **Ensino Superior Noturno: problemas, perspectivas e propostas**. Marília: Fundepe Editora, 2009.
- TORISU, E.M.; FERREIRA, A.C. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**. Vol. 14 (3): 168-177. ISSN 1806-5821, 2009. <http://www.cienciasecognicao.org>.
- TRINDADE, D.F. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- TRINDADE, Z.A.; SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, A.M.O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2 ed., Brasília: Technopolitik, 2014.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução CONSEPE 147/2013.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução CONSU 008/2020.
- URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. de. Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**. 18(1), 39–67, 2017. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>.
- VALLERAND, R. J., DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation in sport. In: K. B. Pandolf (Org.), **Exercise and Sport Sciences Reviews** (vol. 15, pp. 389-425). Nova York: MacMillan, 1987.
- VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E.L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. **Educational Psychologist**, 41(1), 19–31, 2006. Disponível em:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_VansteenkisteLensDeci_IntrinsicvExtrinsicGoal_EP.pdf. Acessado em 05/03/23.

VASCONCELOS, K. de M.; VIANA, K. M. P.; SOUZA-SANTOS, M. de F. O método de pesquisa em representação social. In: RODRIGUES, M.M.P.; MENANDRO, P.R.M. (orgs). **Lógicas metodológicas: Trajetos de pesquisa em Psicologia**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES / GM Editora, 2007.

VEIGA-NETO. A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: Marisa Vorraber Costa (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 35-47, 2002a.

VEIGA-NETO. A. Cultura e currículo. **Contrapontos**. Ano 2, n. 4. Itajaí, jan./abr., 2002b. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133/113>.

VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: Bizarro, R.; Braga, F. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências** (pp. 192-206). Porto: Porto Editora, 2006.

VEIGA SIMÃO, A.M.; FRISON, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n.45, p.2-20,2013. <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>>. Acesso em: 13set. 2016.

VIANA, G. S.; VIANA, A. B. N. Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística: formação de clusters. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 523-558, 30 set., 2012. <https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556766006.pdf>.

VIEIRA, A. J. H.; MORAES, M. C. A docência no paradigma educacional emergente. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: Puc PR, 2015. p. 47-63. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16288_8237.pdf

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WAGNER, J. A.; HOLLENBECK, J.R. **Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva**. Trad. Antunha, S. F. São Paulo: Saraiva, 2012.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Almedina, 1998.
- WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e o conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- WOLTERS, C. A. **Regulation of motivation: Contextual and social aspects**. Teachers College Record, 113, 2011.
- XAVIER CASTRO, J., MIRANDA, G.; LEAL, E. Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, 9(1), 080–097, 2016. <https://doi.org/10.14392/asaa.2016090105>.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Artmed: Porto Alegre, 1998.
- ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (orgs.), **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press., 2000.
- ZIMMERMAN, B. J. **From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path**. Educational Psychologist, 48(3), 135-147, 2013.
- ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23(4), 1986. Doi: 10.3102/00028312023004614.
- ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-545-6.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, pelo presente termo, convido-o/a a participar, colaborando na construção de dados do estudo coordenado por mim e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, intitulado **“Relação professor e estudante na universidade”**. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como se configura a relação entre professores e estudantes no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. E, como objetivos específicos: Descrever as representações que os estudantes produzem sobre seus professores e sobre as relações que mantêm com estes; Identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a constituição identitária dos docentes nos contextos das ações relacionais com os estudantes e das práticas educativas que desenvolvem na universidade; Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores; Analisar a relação que se estabelece entre professor e estudantes diante das dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação textual e produção de conhecimento lógico-matemático de tais sujeitos; Identificar as representações de estudantes egressos da instituição sobre seus professores. O que se deseja é saber: **A partir das representações dos professores e estudantes da UEFS, como se configura a relação entre tais sujeitos no contexto da docência universitária?** É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado para responder a um questionário irá requerer sua disponibilidade de tempo para este fim; ou, ao participar de uma entrevista individual ou no grupo focal, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos a partir das informações por você disponibilizada, sobre temas que envolvem a convivência na universidade, podem evidenciar como essa relação impacta nos processos de ensino-aprendizagem, motivação e desenvolvimento de leitura e escrita e raciocínio lógico dos estudantes, bem como possibilitar discussão sobre a profissionalidade no contexto da relação interpessoal entre professores e estudantes. Ou seja, qualificar as relações entre estudantes e professores e vice-versa, com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, bem como favorecer as condições para o contexto do ensino. Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. A pesquisa envolverá duas dimensões: uma que atenderá o levantamento quantitativo das informações acerca do perfil socioprofissional dos docentes e do perfil sociocultural dos discentes realizados através de um questionário; e, a outra, consistirá na análise das reflexões produzidas a partir de entrevistas e/ou grupos focais, em relatos, quando abordam a relação entre a docência e a discência. Nas sessões de grupos focais poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente. É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo. Solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista e grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável e o Núcleo de Pesquisa, NEPPU. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU. Além de apresentar, estatisticamente, o cenário relacional entre professores e estudantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a criação do observatório/banco de dados no qual serão disponibilizados no site do NEPPU (online) para socializar os dados e servir de banco de dados para estudos e pesquisas em que as temáticas estejam diretamente relacionada às categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão amplamente socializados por meio de publicações em eventos, periódicos, livros e em seminários que será amplamente divulgado aos participantes/colaboradores. Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado(a) sobre seu objetivo, a não obrigatoriedade da participação e demais informações essenciais do estudo. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja solicitado o preenchimento do questionário e, posteriormente, um convite a participar de entrevista e/ou grupo focal, reafirmando que os textos gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa. Nosso endereço para contato é: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS Departamento de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Anexo Módulo 2 – sala 11) - Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036-900. Feira de Santana – Bahia - Telefone e Fax: (75) 3161-8084 - E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com, ou, se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS - Módulo 1, MA 17; e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8124. Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos. Feira de Santana, ___ de _____ de _____.

Prof. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, RG: _____, estudante do curso de letras vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana, do Estado da Bahia, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa: “A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR”, permitindo ser entrevistado (a) pela responsável pelo trabalho, a mestrande Charlene Carneiro Quinto dos Santos e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir, não sendo submetido (a) a nenhuma sanção.

Feira de Santana - BA, __de_____2022.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFISSIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Olá! Tudo bem? Você está participando da pesquisa de mestrado em educação do PPGE/UEFS intitulada “A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE PARA A MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR” e desde já agradecemos a sua participação pois esta será de grande valia para a nossa pesquisa! Para começar, vamos nos conhecer melhor? Para tanto, peço que responda as perguntas abaixo:

Qual o gênero que se identifica?

- Masculino
 Feminino

Qual cor/raça você se identifica?

- Negro
 Pardo
 Branco
 Indígena

Em relação a sua idade marque a resposta que mais se aproxima:

- Menos de 20 anos
 De 20 a 25 anos

Apêndices De 26 a 30 anos Mais de 30 anos**Semestre de entrada:** _____**Está semestralizado?** Sim Não**O curso de letras foi a sua primeira opção?** Sim Não**Já atua na profissão de professor (a)?** Sim

Se sim, por quanto tempo? ____ anos ____ meses

Se sim, quantas horas semanais trabalha? _____

 Não**Você mora:** Sozinho (a) Com companheiro (a) Com familiares Com amigos**Você tem filhos?** Sim

Se sim, quantos? _____

 Não**Você mora em Feira de Santana?**

Apêndices

Sim

Não

Se não, em qual município mora? _____

O que te motivou a escolher o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas?

*A aprendizagem abre o caminho da vida, do mundo, das
possibilidades, até de ser feliz.*

Jorge Visca

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INDUÇÃO DE METÁFORAS

“Falando em termos de imagem, temos a mulher maravilha, Joyce Byers, Tio Patinhas, Jim Hopper, etc. Agora, crie um personagem para você ser identificado/a nesta entrevista”.

- 1) “A imagem que mais me ocorre para representar um estudante motivado para a aprendizagem é ...”;
- 2) “E, ao contrário, um estudante desmotivado para a aprendizagem seria aquele ...”;
- 3) “Crie uma imagem para representá-lo”;
- 4) “A melhor maneira de dizer como ocorre a relação entre estudantes e professores no seu curso é através da imagem...”;
- 5) “No caso da resposta anterior, você acredita que essa relação entre professores e estudantes influencia de que maneira na aprendizagem dos estudantes do seu curso?”;
- 6) “Agora, vou pedir para você retificar as frases com outras imagens relacionadas à relação educativa que acontece no seu curso na UEFS.
- 7) Estas frases são apenas para lhe inspirar a criar tantas imagens que você queira:
 - a) O professor Radesh fica *enchendo linguiça*;
 - b) A chegada da professora Samantra foi como *uma luz no fundo do poço*;
 - c) Muitas vezes, no trabalho em grupo, eu sou o *bombeiro*;
 - d) O professor Kabir quer nos enfiar as teorias *goela abaixo*”.
- 8) Você pode falar de forma livre sobre outros aspectos da relação educativa que você considera relevantes para a motivação da aprendizagem dos estudantes da graduação.