

CENTRO UNIVERSITÁRIO REDENTOR - UNIREDENTOR

CURSO: PSICOLOGIA

EWELLYN BRUM COELHO

**A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES
NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Itaperuna

2021

EWELLYN BRUM COELHO

**A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES
NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Monografia apresentada à
UniRedentor como parte dos
requisitos para a obtenção do título
de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Alessandra Tozatto

Itaperuna
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Acadêmico/a: Ewellyn Brum Coelho

Título: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.

Natureza: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Objetivo: Título de Bacharel em Psicologia

Instituição: UniRedentor

Área de concentração: Psicologia

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof Esp. Me. ou Dr.

Orientador/a

UniRedentor

Prof. (colocar titulação – Esp. Me. Ou Dr.)

UniRedentor

Prof. (colocar titulação – Esp. Me. Ou Dr.)

UniRedentor

DEDICATÓRIA

Honro o encerramento desse ciclo o dedicando primeiramente à Deus que nunca me desamparou durante toda caminhada, e ao meu querido sogro Miguel Ferreira de Carvalho (em memória) cuja presença marcou alegremente minha vida.

Com imenso amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me dar forças em meio aos obstáculos e alento nos tempos difíceis. Seu amor e misericórdia me sustentaram até esse momento.

Agradeço aos meus pais por sempre estarem ao meu lado, orgulhar vocês me impulsionava a continuar apesar das adversidades.

Ao meu marido Hugo pelo seu amor e dedicação incondicional. Obrigada por todas as palavras de incentivo, por compreender minha dedicação a esse projeto e acima de tudo por acreditar na minha capacidade.

A minha orientadora Alessandra Tozatto por seu coração valioso. Por todo apoio e dedicação para a finalização dessa pesquisa, sem você isso não seria possível. Minha eterna gratidão.

Aos meus queridos professores que marcaram minha trajetória acadêmica, pois estar com vocês certamente me inspirou a me tornar uma excelente profissional.

Aos meus amigos de curso que me acompanharam por toda essa jornada. Em especial as minhas companheiras Maria Eduarda de Castro e Maria Izabel Ramos, que estiveram em todo tempo ao meu lado.

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base e segurança”.

(ROGERS, Carl)

RESUMO

Ao considerar os relacionamentos humanos e o ambiente do qual o indivíduo é inserido com o objetivo de ensinar e aprender, a escola se torna um fator fundamental na constituição do indivíduo, tendo impacto direto na sua subjetividade. Desse modo, esse estudo aborda a relação entre professor e aluno em sala de aula, sob a perspectiva do docente, com o objetivo de identificar os elementos do contexto escolar que influenciam nessa relação. Para tanto, foi realizada entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental II de uma instituição privada localizada na cidade de Pirapetinga-MG, sendo analisadas de acordo com o método de análise de discurso. Além disso, apresentou-se um ponto de vista histórico da educação no Brasil objetivando compreender as mudanças relacionais entre docente e discente, e a concepção de Carl Rogers sobre a educação como uma possibilidade interacional no contexto acadêmico com o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: relação aluno-professor, história da educação, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

When considering human relationships and the environment in which the individual is inserted in order to teach and learn, the school becomes a fundamental factor in the constitution of the individual, having a direct impact on his subjectivity. Thus, this study addresses the relationship between teacher and student in the classroom, from the perspective of the teacher, with the aim of identifying the elements of the school context that influence this relationship. To this end, semi-structured interviews were conducted with teachers of elementary school II at a private institution located in the city of Pirapetinga-MG, being analyzed according to the method of discourse analysis. In addition, a historical point of view of education in Brazil was presented in order to understand the relational changes between teacher and student, and Carl Rogers' conception of education as an interactional possibility in the academic context with the student.

Keywords: student-teacher relationship, history of education, meaningful learning.

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO**6
2. **CAPÍTULO 1**7
3. **CAPÍTULO 2**16
- 3.1 Pressupostos Teóricos17
4. **CAPÍTULO 3**23
- 4.1 Metodologia23
- 4.2 Coleta e análise de dados24
- 4.3 Resultados25
4. 4 Discussão42
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**49
6. **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**51
7. **ANEXOS**58

1. INTRODUÇÃO

O relacionamento humano manifesta-se desde o nosso nascimento e prevalece por toda a nossa existência, uma vez que precisamos nos relacionar para sobreviver aos primeiros anos de vida, e é através dessas relações que aprendemos sobre o mundo. Diante disso, a escola se torna um fator fundamental na constituição do indivíduo, dado que é inserido desde cedo nesse espaço e permanece por longos anos.

Atualmente, o Ministério da Educação (2018) por intermédio da portaria Nº 1.035, determina como obrigatoriedade a matrícula de crianças na pré-escola aos quatro anos de idade. Sendo assim, a estimativa para conclusão do ensino médio aos dezessete anos, constata-se que as primeiras fases do desenvolvimento humano são atravessadas diretamente pelo ambiente acadêmico, e conseqüentemente por suas relações nesse meio. Partindo do pressuposto que as interações estabelecidas nesse local têm impacto sobre a percepção da pessoa, sobre si e sobre o outro, esse estudo objetiva investigar os elementos do contexto escolar que influenciam na constituição da relação professor-aluno em sala de aula.

O espaço e a forma de interação entre ambos são facilitados primordialmente pelo docente, e a perspectiva sobre esses elementos proporciona um levantamento de informações significativas, visto que, visa trazer as falas daqueles que vivenciam a problemática apresentada. Logo, optou-se por um estudo exploratório de carácter qualitativo em virtude do seu foco em fenômenos sociais, de modo que buscou-se ir à campo para realizar o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com o público que ligado diretamente à temática da pesquisa. Assim, para responder aos aspectos metodológicos e o objetivo central, o estudo foi estruturado em três capítulos como exposto a seguir (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre o papel do professor e suas inúmeras transformações no decorrer das décadas. Afinal de contas, para compreender a forma como essa relação acontece atualmente, torna-se necessário descrever o percurso histórico da educação no Brasil e como essas relações foram atravessadas pelo tempo.

No segundo capítulo, dissertou-se a respeito da concepção de Carl Rogers acerca da educação, com o intuito de proporcionar um entendimento de atitudes sig-

nificativas possíveis para as construções relacionais no contexto escolar. Nesse sentido, Rogers (1978) elaborou um conjunto de atitudes aplicáveis à educação, baseados nos mesmos conceitos que se utilizava na terapia enquanto psicólogo.

No terceiro capítulo, os aspectos metodológicos da pesquisa de campo foram descritos, bem como os resultados e a discussão. Posto que, realizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de uma instituição privada localizada na cidade de Pirapetinga – Minas Gerais. O método, optado para esse trabalho é caracterizado por perguntas com a finalidade de delimitar o objeto de estudo, possibilitando ao entrevistado um espaço para se expressar de acordo com suas experiências docentes mais significativas. Ao final, as respostas gravadas foram transcritas e analisadas sob a técnica de análise de discurso.

2. CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO

A história da educação no Brasil revela como as influências políticas, econômicas e sociais impactaram o modo como o relacionamento entre docente e discente se estruturou, sendo imprescindível entender a forma como o processo educacional desenvolveu-se na sociedade. Diante disso, esse capítulo apresenta algumas das principais transformações na educação brasileira e seus desdobramentos.

No período em que os portugueses descobriram o Brasil, o transformou em uma de suas colônias, com foco principal na exploração de suas riquezas. De acordo com Silva e Amorim (2017), em 1549 a Coroa Portuguesa enviou os missionários, conhecidos como jesuítas, juntamente com Tomé de Souza, com a função de ministrar um ensino teocêntrico - rígido e conservador – com a intenção de converter os povos que aqui habitavam, e conseqüentemente facilitar a dominação da colônia.

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a colônia brasileira, destinava-se a transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e a subsequente formação de uma “nova sociedade”. (SHIGUNOV, 2015, p. 28).

Segundo Shigunov (2015), suas práticas educacionais funcionavam, na verdade, como um controle social para a manutenção da ordem na sociedade colonial, e não necessariamente para o letramento da população. Além disso, Saviani (2019)

afirma que as aulas eram baseadas em um método expositivo de repetição de exercícios, e os instrumentos de incentivo ao estudo envolviam prêmios ou práticas de deleção, assim como castigos corporais com o objetivo de disciplinar os alunos. É perceptível, portanto, que a relação entre professor e aluno ocorria a partir de uma hierarquia em que o professor era o detentor do saber, e o aluno subordinado a esse conhecimento.

Em 1749 a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal provoca uma reforma na estrutura educacional em Portugal e suas colônias, em virtude da influência de seus ideais Iluministas que priorizavam o racionalismo, e via na educação o caminho para o progresso econômico e social. Para tanto, destruiu totalmente a organização educacional jesuíta ao fechar todos os colégios e criou as Aulas Régias, das quais eram mantidas pelo Estado (HILSDORF, 2003).

No início as aulas régias, também denominadas escola, cadeira ou simplesmente aula, caracterizam estudos avulsos ministrados por um professor régio, isto é, autorizado e nomeado pelo rei, tais aulas podiam ser ministradas em salas alugadas, nos prédios das antigas escolas da Companhia de Jesus, ou mesmo na casa do professor. Assim, tratando das aulas avulsas, o documento coloca as disposições relativas aos professores de gramática latina, de grego, de hebraico e de retórica. Obedecendo aos dispositivos do Alvará, a admissão dos professores régios se dava por concurso nacional, mediante um exame rigoroso prestado a uma junta nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos. (LEDESMA, 2010, p. 26).

Entretanto, conforme Ledesma (2010) tal reforma não trouxe aspectos favoráveis para educação, pois na colônia brasileira não havia universidades para a formação dos profissionais, e os recursos disponíveis estavam precários. Desse modo, a extinção das escolas jesuítas sem a implementação de uma organização formal de ensino ocasionou uma estagnação no sistema educacional brasileiro, e agravou o analfabetismo já existente por grande parte da população.

Posteriormente, a chegada da família Real no Brasil em 1808 exigiu o surgimento de uma nova sociedade que corresponde as suas necessidades, resultando em transformações em todas as esferas da nação. Nesse período, a educação brasileira começa a se modificar pela urgência da Coroa em formar profissionais, sendo implementadas unidades educacionais com diferentes áreas de formação, principalmente de cursos superiores (JUNIOR, 2009).

Entretanto, a carência educacional da maior parte da população era do ensino primário, em virtude da precariedade de recursos e das condições sociais da época.

Assim, o ensino permanecia apenas para uma pequena parcela da população, de modo que um grande número de analfabetos e de crianças com idade escolar continuavam sem aderir a instrução pública (LEDESMA, 2010).

A relação entre docente e discente durante o período Pombalino e Joanino de ensino se fragmentou, uma vez que com as aulas régias o professor perde sua identidade e passa a ser chamado pelo nome de sua disciplina: professor de gramática, de latim, de grego, etc. Nesse tempo, a participação do Estado na educação ainda era insuficiente por não estabelecer um controle eficaz sob a forma como as aulas eram organizadas e ministradas, permitindo ao professor total autonomia tanto sobre a didática quanto ao ambiente de ensino (LEDESMA, 2010).

Segundo Ribeiro *et al.* (2018), somente com o início da Constituição Política do Império no Brasil em 1824, é que o Estado começa a intervir mais intensamente no sistema educacional ao ofertar a educação como um direito social. Nessa época, dividiu-se o ensino em três níveis: primário, secundário e superior, contudo, esse serviço era responsabilidade das províncias que - em grande parte - não era capaz de promover um ensino de qualidade, visto que, com o aumento populacional as escolas eram insuficientes, e a formação dos professores insatisfatória.

No entanto, com a posse de D. Pedro II nos anos de 1831 a 1840 houve uma mudança nas escolas e universidades brasileiras com a criação das primeiras Escolas Normais. Essas instituições objetivavam formar os docentes a partir de uma instrução básica que os capacitassem para lecionar. Desde então inúmeras transformações acontecem no sistema educacional brasileiro. Todavia, a precariedade da educação mantém-se devido à falta de profissionais, e de recursos para a ampliação do ensino a diferentes camadas da população, especialmente, as classes de baixas condições econômicas (FRANÇA, 2013).

A queda do Império e a Proclamação da República no Brasil (1889-1929), exigiu uma nova ordem social que estivesse de acordo com as atuais necessidades políticas e econômicas. Assim, fomentou na educação a criação de uma organização educacional eficaz para formar indivíduos capazes de enfrentar as novas demandas do desenvolvimento, uma vez que o período do Império foi escasso de reformas nesse campo e deixou em condições precárias todos os níveis de ensino (SHIGUNOV NETO, 2015).

No Brasil, conforme menciona Junior (2009), é a partir dos anos de 1920 que se inicia a luta contra o analfabetismo, quando este começa a ser compreendido como

a causa dos problemas nacionais – políticos, sociais, econômicos - da época. É importante salientar que nesse tempo o país enfrentava a transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial. Sendo assim, diversos intelectuais buscavam dar a educação uma consistência, por isso as discussões envoltas nessa temática se intensificaram. Nesse período, aumenta-se o interesse por uma expansão da democratização do ensino ao considerá-lo uma condição para alcançar o progresso.

Na área da educação vários debates e propostas emergiam dando início ao processo de consolidação do sistema de ensino como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde na Era Vargas, de Universidades, programas de expansão para o campo da Ciência e da Pesquisa, além de ampliação das Escolas Normais. Desse modo, observa-se um enriquecimento dos conteúdos curriculares, com destaque para os exercícios práticos de ensino (FRANÇA, 2009).

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. (SAVIANI, 2009, pág. 3).

Para Sanfelice (2007), é notório que as diferenças sociais, as altas taxas de analfabetismo, a uma concepção de atraso tecnológico, científico e industrial comparado a outros países desenvolvidos, estavam associados a ânsia de uma modernização pela sociedade. Assim, diferentes segmentos sociais viam nas práticas educacionais uma forma de fortalecer seus posicionamentos ideológicos, entre eles: os militares, os liberais, os anarquistas, os socialistas e os conservadores.

Nessa época, o velho e o novo tornam-se o ponto principal nas discussões relativas a educação. Enquanto o velho - antes de 1930 - simbolizava o modelo tradicional com teor teológico, o novo emergia através de intelectuais liberais que lutavam por uma educação laica e científica. Prova dessa luta apresenta-se pelo manifesto de 1932, que propunha a implementação de uma escola universal, gratuita, obrigatória e laica para todos. No entanto, apesar de não ter sido incorporada na Constituição de 1934 abriu caminho para uma nova maneira de enxergar o sistema educacional brasileiro (SANFELICE, 2007).

Tanto que em meados do século XX o movimento da Escola Nova emergiu por diversos pensadores em diferentes partes do mundo como Europa, América e, também, no Brasil com o intuito de superar a escola tradicional baseada em preceitos rígidos e mnemônicos, e desenvolver uma nova escola que fosse ao encontro das mudanças sociais da época. Uma vez que, evidenciou-se a necessidade um novo homem que fosse capacitado para atender as novas demandas advindas do processo de industrialização e crescimento urbano (TEIXEIRA JUNIOR, 2011).

Entre os apoiadores desse movimento estava o filósofo e educador John Dewey que adquiriu força com sua perspectiva pragmática sobre educação. Seu modelo educacional pautava-se na renovação das práticas pedagógicas vigentes para uma metodologia que considera o aluno como centro do seu processo de ensino-aprendizagem. As suas práticas de ensino baseavam-se em aulas dinâmicas que se dedicavam a estimular o discente para ter iniciativa frente ao seu crescimento acadêmico (CUNHA, 2001).

De acordo com Teixeira Junior (2011), nesse período os educadores começaram a participar das questões políticas relativas a educação, condição que até então não havia acontecido, e que ocorreu devido a ação do Estado ao perceber que sem o apoio e empenho dos docentes não seria possível atingir os objetivos de uma reforma educacional que fosse realmente efetiva no país. Assim, no decorrer das décadas de 1950 a 1970 publicações e divulgações de obras pedagógicas propagaram a necessidade de inovações que correspondessem aos interesses da população (LUGLI; SILVA, 2014).

No Brasil, o movimento escolanovista serviu como base para a elaboração de propostas pedagógicas e projetos políticos educacionais, que foram difundidos através de Revistas Pedagógicas, e debatidas entre os intelectuais da época. Entre os temas recorrentes estava a concepção da democratização da educação por ser vista como fonte para o progresso político, social e econômico (RIBEIRO, 2004).

Nesse cenário, a educação é concebida por um viés social com o propósito de assegurar a toda população o mínimo de conhecimento científico, isto é, uma educação leiga. Para tanto, surgem os manuais pedagógicos que serviam como um mediador entre o Estado e a prática do docente em sala de aula, tendo ênfase na forma como o docente deveria organizar os conteúdos, assim como os métodos e as técnicas ensino utilizadas (SILVA, 2007).

Posto isso, é perceptível que o papel do professor modificou e consequentemente seu relacionamento com o aluno. Logo, de acordo com Ribeiro, *et al.* (2018) se anteriormente a relação entre docente e discente possuía como base o autoritarismo do qual o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, nesse momento seu papel se transforma para o de um orientador que visa estimular o crescimento das habilidades intelectuais, físicas e sociais do indivíduo.

Ao tratar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, o docente tem que buscar propiciar um ambiente e atividades que permitam aos estudantes experimentar e explorar o conhecimento. Portanto, nessa perspectiva não se trata apenas de reproduzir um conteúdo, mas de oferecer condições para potencializar a habilidade de solucionar problemas, observar e em especial a capacidade intuir, como uma forma de prepará-lo para a própria vida (RIBEIRO, *et al.*, 2018).

O projeto escolanovista, que mais contribuiu para as reflexões acerca da expansão do ensino, exigia métodos ativos, com ênfase nos processos do conhecimento e não apenas no produto. Para tanto, as atividades deveriam ser focalizadas no aluno com o objetivo de estimular a iniciativa do mesmo. Deveriam ser valorizados, ao contrário do que ocorria na escola tradicional, os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais variadas habilidades do educando. Também se voltaram para a natureza psicológica da criança, o que orientou a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade. (BORTOLOTTI, 2015, p.182-183)

No entanto, durante o período em que essas discussões no âmbito educacional aconteciam o país enfrentava debates políticos intensos em virtude de uma sociedade fragmentada por diferentes grupos, afinal, eles buscavam defender suas ideologias a todo custo. Nesse período com o objetivo de levar o país para um desenvolvimento industrial ocorre o golpe de Estado de 1964, momento em que o país começou a ser governado por militares (SILVA, 2018).

Conforme Junior (2009), o regime militar (1964-1985) gerou mudanças significativas no país por causa de seu governo centralizado e coercitivo de poder. Sua regência contou com um carácter repressor devido a retirada dos direitos dos cidadãos e a ausência de democracia, visto que, nesse período havia perseguição a qualquer indivíduo que fosse contra os ideais do governo. Portanto, surge um retrocesso no sistema educacional brasileiro com modificações que provocou a repressão e privatização da educação, bem como a exclusão de grande parcela da população ao ensino.

Assim, o ensino disponível pela rede pública refletia os objetivos de um governo com foco no avanço econômico, instaurando o ensino tecnicista sob uma concepção produtivista com foco no mercado de trabalho. Além disso, houve mudanças nas grades curriculares com a inclusão da Educação Moral e Cívica obrigatória com o objetivo de combater a desordem. Dessa forma, o enfoque no sistema fabril acarretou um crescente processo de burocratização no campo educacional (MARTINS, 2014).

Hilsdorf (2003) afirma, que com o aumento da industrialização a educação começou a ser vista por um viés técnico, pautada na produtividade e eficácia da formação. Esse cenário ocasionou o surgimento do enfoque nas áreas tecnológicas, e do treinamento específico com a intenção de capacitar profissionais para trabalhar nas empresas. Desse modo, a educação que anteriormente era pautada em questões sociais e políticas, encontra-se – praticamente - isolada a conteúdos cristalizados de ensino.

O relacionamento entre docente e discente torna-se meramente técnico, uma vez que o objetivo do professor está em ensinar um conteúdo específico de cunho profissionalizante, mas sem a participação ativa do aluno nesse processo. Nesse sentido, cabe ao aluno aprender com base na fixação de informações fornecidas pelo professor que avalia a eficiência da aprendizagem através da capacidade de memorização e reprodução do conhecimento ofertado (RIBEIRO, *et al.*, 2018).

Após 21 anos de ditadura com lutas contínuas da população pela democracia, chega ao fim, em 1985 o regime militar no Brasil. Inúmeras propostas aparece no âmbito governamental e uma nova Constituição Federal é implementada em 1988. Nela assegura-se no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O sistema educacional brasileiro obtém, novamente, uma perspectiva libertária que retirou as amarras de um passado repressor que ansiava por ensino livre, crítico e racional. Nela, a individualidade do sujeito seria respeitada, e a educação é compreendida como um local de libertação para excluídos, pois seu ensino não dispunha da reprodução de conteúdo, mas de método reflexivo que permitia ao indivíduo construir suas próprias ideias (BARRETO; DE ALMEIDA, 2014). Entretanto, ao longo dos anos apesar o governo brasileiro tenha vivenciado diversas crises políticas, econômicas e

sociais que afetaram de forma significativa a educação, ainda persistia as desigualdades, e o interesse pelo ensino privado continuava a predominar sobre o público (LEDESMA, 2010).

De acordo com Shigunov (2015), apesar das mudanças instituídas desde a Constituição de 1988 com todas as suas reformulações na organização educacional brasileira, e ainda que tenha se passado três décadas desde a ditadura militar, o ensino no Brasil continua praticamente o mesmo. Para ele, as políticas educacionais pautaram-se mais na elaboração de produção documental e de cunho burocrático, do que propriamente em transformações dentro do ambiente interno escolar. Todavia, Silva e Cunha (2002) apontam uma nova visão sobre a educação que emerge no século XXI com o surgimento da era tecnológica, que permitiu uma evolução no compartilhamento de informações e, também, na obtenção de conhecimento.

O sociólogo Zygmund Bauman destaca muito bem essas mudanças em suas obras, da qual chama a modernidade por uma oposição entre líquida e sólida. Em sua perspectiva, Bauman (2001) se utiliza com maestria da metáfora da liquidez para evidenciar a era moderna, como exposta a seguir.

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas "por um momento (...)" A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de 'leveza'. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos "pesados" que qualquer sólido. Associamos "leveza" ou "ausência de peso" à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. (BAUMAN, 2001, p. 7-9).

Nesse contexto, Cabreira (2013) afirma que a sociedade contemporânea enfrenta vários dilemas e desafios, afinal, em uma era em que a informação leva milésimos de segundos para ser acessada o conhecimento antes solidificado - passado de geração para geração –, se tornou líquido, em uma geração que se modifica constantemente. A escola nesse cenário encontra uma grande problemática ao ter que se adaptar a uma nova era, uma vez que antes pautava-se na transmissão de conteúdos cristalizados e em um processo formativo que se fixa por uma organização social (quase) imutável.

Atualmente, não se preza pela durabilidade de um conhecimento, mas por um conhecimento flexível que requer a todo momento inovação, ou melhor, um conhecimento que exige do indivíduo a capacidade de modificar-se constantemente. Na era da internet, as informações tornam-se ultrapassadas rapidamente, no entanto, as pessoas têm acesso a tanto conhecimento simultaneamente que ainda não adquiriram habilidades para utilizá-la de maneira verdadeiramente proveitosa (DE ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Posto isso, a educação em meio a modernidade líquida advém de um processo educacional que tem como objetivo romper com velhos hábitos de ensino. Assim, a formação do ser não acontece com base em um modelo tradicional de ensino, pelo contrário, investe-se no aluno como centro do seu processo de ensino-aprendizagem com a intenção de estimular o desenvolvimento de habilidades para além do campo intelectual, que o possibilite viver em meio as constantes transformações (DE ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Segundo Cabral e Carvalho (2004), a relação entre professor e aluno torna-se um fator crucial para o desenvolvimento acadêmico do discente. Afinal, se anteriormente o papel do professor baseou-se no teocentrismo, autoritarismo, ou em um modelo tecnicista, nesse momento esse papel se modifica para o de um orientador que tem como foco o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção reafirma-se de acordo com Brito (2016, p. 44) que revela “atualmente, não se admite um modelo pedagógico centrado no professor e baseado na repetição. Há uma busca por um ensino que fomente as interações, as indagações e o compartilhamento de ideias, ações e reflexões entre educadores e educandos”.

Desse modo, se outrora a relação entre professor e aluno se encontrava em segundo plano, uma vez que o conhecimento era adquirido por intermédio da repetição de conteúdo sem espaço para argumentação e interação com o professor, hoje essa relação é essencial para a obtenção de conhecimento. As salas de aulas tornaram-se dinâmicas e a prática do professor criativa, com enfoque no diálogo e em uma postura reflexiva que busca despertar no aluno a curiosidade, e a vontade pelo aprender.

3. CAPÍTULO 2 – CARL R. ROGERS E A EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A abordagem Centrada na Pessoa desenvolvida por Carl R. Rogers, assim como outros teóricos, teve influência de sua formação pessoal e profissional. Desse modo, compreender de maneira geral o percurso que Rogers realizou é primordial para a compressão dos pressupostos básicos de sua teoria, além de sua perspectiva sobre a educação.

Nascido em uma família religiosa com costumes rígidos, Rogers residiu por alguns anos em uma fazenda do interior, razão que o levou a se aprofundar nos livros e a conviver com a natureza. Desde pequeno interessava-se pelo crescimento das plantas e dos animais, aspecto que evidenciou seu carácter de observador dos fenômenos do cotidiano, fator esse que teve grande relevância em suas experiências pessoais, e se manifestariam em suas hipóteses psicológicas (COSTA, 1980).

Ao crescer estudou agronomia, porém, ao descobrir sua vocação religiosa a abandona devido o desejo de torna-se pastor. Após dois anos de ingresso no seminário de teologia na Union Theological Seminary percebeu que não seria possível atuar em uma área que o limitasse a alguma doutrina específica, e ao explorar por outro campo profissional optou pela Psicologia. Nesse ambiente acadêmico foi influenciado pelas concepções de John Dewey em sua teoria sobre aprendizagem, que concebia uma nova forma de olhar a educação da qual - provavelmente - influenciou o pragmatismo e experimentalismo que marca toda a obra de Rogers (ZIMRING, 2010).

Segundo Puente (1977), nessa época ele depara-se com duas correntes teóricas: o Behaviorismo, do qual aprendeu na Universidade de Colúmbia com uma perspectiva científica e objetiva, e a Psicanálise Freudiana Analítica devido ao seu convívio com Davi Levy e Lawson Lowrey. Entretanto, o contato com ambas as abordagens provocou em Rogers questionamentos, dando início ao desenvolvimento de sua teoria que priorizava as atitudes do terapeuta ao invés das técnicas utilizadas.

Ainda de acordo com Puente (1977), em sua carreira profissional atuou como psicólogo em uma Clínica para crianças delinquentes, da qual sua experiência é descrita em um livro denominado de “O tratamento clínico da criança problema” lançado no ano de 1979. Além disso, trabalhou como professor na Universidade de Ohio, e

seu método livre e independente de ensino contrariava constantemente os conceitos tradicionais vigentes.

Na área da educação, Rogers tem a oportunidade de trabalhar na Universidade de Chicago, e ser responsável por iniciar um Centro de aconselhamento. Nesse período, Rogers consegue testar algumas de suas hipóteses, e começa a trabalhar em pequenos grupos como um facilitador da aprendizagem prezando por um ambiente livre e autônomo de ensino (ZIMRING, 2010).

Posteriormente lança outro livro em 1956 intitulado “Tornar-se Pessoa” em que esboça vários conceitos de sua Abordagem Centrada na Pessoa. Nessa época, desliga-se da carreira universitária em virtude das imposições burocráticas com as quais esteve o todo tempo em conflito, e inaugura com outros amigos um instituto que proporcionou grandes oportunidades de estudo e de pesquisa. Através dessas experiências, como um manifesto a favor de uma liberdade pedagógica lança seu novo livro em 1969 denominado “Liberdade para aprender”. Obra que reuniu todos os seus pensamentos sobre o processo educativo, com ênfase no conceito de aprendizagem significativa (FREIRE, 1988).

Em 1978 lança outro livro intitulado “Sobre o poder pessoal”, cujo discorre sobre um conjunto de atitudes aplicáveis à educação baseados nos conceitos que se utilizava na psicoterapia. Diante disso, evidencia-se que a criação da Abordagem Centrada na Pessoa e suas implicações no âmbito educacional são advindas de inúmeras experiências pessoais de Carl Rogers que, defendia principalmente a natureza humana e sua capacidade inerente para o crescimento (FREIRE, 1988).

3.1 Pressupostos Teóricos

No campo educacional Rogers opõe-se a uma pedagogia tradicional, pautada em conteúdos estáticos de ensino que não possuem significado para o aluno, pois a aprendizagem que “não envolve sentimentos ou significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa, como um todo” (ROGERS, 1972, p. 19). Para tanto, defendia que a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem estava no próprio estudante e o professor atuaria como um facilitador para essa aprendizagem, criando condições favoráveis para possibilitar a liberação dessa capacidade para aprender.

Essa concepção de Rogers (1992) sob a aprendizagem está ligada a sua convicção de que o homem possui uma capacidade interna – livre e positiva - que o impulsiona para a realização da qual denominou de Tendência Atualizante. Essa força motivacional leva o ser humano a enfrentar os obstáculos colocados à sua frente, sendo uma condição básica do organismo, que promove o encontro de seu próprio caminho. Logo, o ser tem a capacidade de se auto-dirigir, porém, condições externas desfavoráveis são passíveis de acontecer no decorrer da vida do indivíduo que impedem seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, evidencia-se que a confiança no ser humano e em suas potencialidades é um dos pilares da teoria Rogeriana, tanto em sua prática clínica quanto educacional. Dessa maneira, torna-se necessário discorrer sobre alguns conceitos básicos de sua abordagem para a compreensão de tais pensamentos sobre a educação e a atuação do professor.

A importância do organismo é um aspecto fundamental na teoria de Rogers, uma vez que defende que corpo e a mente não podem ser divididos, sendo uma só unidade. Nesse sentido, o desenvolvimento das potencialidades da pessoa surge quando esta reconhece e aceita seus próprios sentimentos, a possibilitando sentir seu organismo. Posto que isso a torna capaz de avaliar suas experiências e formar critérios subjetivos de julgamento que permite a realização de escolhas com confiança em si mesma (ROGERS, 1992).

De acordo com essa perspectiva organísmica, Costa (1980) afirma que a abertura a experiência é fundamental, contudo, a pessoa deve estar disposta à vivenciá-las para apropriar-se do que o organismo está sentindo. Desse modo, é necessário possuir uma relação aberta com suas experiências pessoais, buscando evitar negar qualquer sentimento – raiva, amor, tristeza, entre outros - ao nível da sua consciência.

Todavia, nem toda experiência fica disponível ao nível da consciência, pois somente quando o self (eu) elaborar critérios aceitos pela imagem do eu, é possível para as experiências ficarem disponíveis a consciência, caso contrário elas são barradas. Isto é, o self é estruturado de acordo com a abertura do indivíduo para assumir a experiência e dessa forma ser sentida pelo organismo, dependendo da confiança em sua tendência positiva de crescimento e realização (COSTA, 1980).

Segundo Rogers (2017), no momento que o indivíduo simboliza claramente a experiência organísmica de maneira aberta e não defensiva, ele aceita seus senti-

mentos e não deforma a experiência ao nível da consciência. Assim, é após manifestar esse estado que emerge o que definiu como congruência, uma vez que permite a expressão de seus pensamentos e sentimentos ao acolher a experiência que está de acordo com o self, apresentando um estado psicológico sadio.

Desse modo, Rogers (1987) assegura que para vivenciar a liberdade experiencial é necessário que a pessoa alcance as dimensões descritas anteriormente. Essa liberdade diz respeito a uma condição interna de ser livre psicologicamente para reconhecer suas experiências, com os pensamentos e sentimentos existentes em cada uma delas. Através dessa condição a pessoa torna-se mais confiante, pois cada ser humano tem dentro de si a capacidade de se desenvolver de uma forma positiva, desde que dentro de condições favoráveis.

Nesse cenário, evidencia-se a importância da teoria de Rogers para o ensino centrado no aluno. Posto que, ao confiar no organismo e na convicção das potencialidades humanas para o crescimento, busca fornecer ao aluno um ambiente livre e estimulante que o propicie encontrar seus próprios interesses, e assim sua realização integral. O poder de escolher nesse contexto é retirado das mãos do professor e colocado em quem é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o aluno (ROGERS, 1986).

Para Rogers (1986), a aprendizagem não provém do domínio de um saber particular, nem do uso de livros específicos, de recursos audiovisuais, ou na execução de um programa fixo de estudo, que apesar de serem elementos úteis em alguma situação não representam o fator central para uma aprendizagem significativa. Para ele, a prática educacional deve ser pautada em atitudes positivas manifestadas na relação estabelecida entre docente e discente.

Entre essas atitudes positivas está a autenticidade do professor, uma vez que sua atuação será mais eficiente quando apresentar uma postura sincera em relação a si mesmo. Para tanto, o facilitador da aprendizagem deve assumir-se exatamente como é, com o objetivo de construir uma relação verdadeira para com o educando (ZIMRING, 2010).

Quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto, com o aprendiz, encontrando-se com

ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que está sendo ele próprio, que não se está negando. (ROGERS, 1969, p. 121).

De acordo com Rogers (1992), o professor renuncia a um papel de detentor do saber e apresenta uma atitude respeitosa para com o aluno. Começa a considerá-lo uma pessoa capaz de questionar, decidir, de procurar soluções para seus problemas ao invés de fornecer respostas vistas como absolutas. Ao admitir o aluno como uma pessoa, o docente passa a valorizar aquele que aprende e o aceita como um indivíduo que traz consigo qualidades únicas.

Nesse sentido, a atuação do professor se baseia em uma relação igualitária, da qual o educando não se encontra no âmbito escolar apenas para cumprir uma grade curricular, mas é notado como um ser de grandes potencialidades a serem alcançadas. Rogers (1992) preocupava-se com uma aprendizagem livre de forças impositivas e defendia uma prática baseada em um ambiente facilitador e de compreensão para que os bloqueios fossem retirados ou pelo menos reduzidos.

Assim, ao confiar no aluno, o professor auxilia para sua aceitação sobre o que ocorre em seu organismo, de modo que o educando se torna mais propício a aprender novas experiências, pois os bloqueios que impedem seu crescimento são afastados e o seu potencial pode ser desenvolvido de forma eficaz. Diante disso, proporcionar uma relação de confiança e respeito entre aluno e professor é primordial para que este se sinta seguro a tomar suas próprias decisões (ROGERS, 1972).

Todavia, tal perspectiva encontra imensas dificuldades devido a uma sociedade estruturada por posições de poder que se refletem no sistema educacional. Logo, as instituições escolares ao estarem tão enraizadas em doutrinas tradicionais de ensino com um modelo hierárquico de relações não possibilitam ao educando expressar seus pensamentos e sentimentos de forma verdadeira e profunda (ROGERS, 1987).

Ao contrário, por estar fixada nos padrões avaliativos de um conteúdo cristalizado, impede a tendência de atualização do aluno pois o torna um mero reprodutor em que sua participação é insignificante. Deste modo, seu enfoque está na avaliação de desempenho, no cumprimento de um cronograma fixo de estudos, na aprovação ou reprovação do aluno, ao contrário de uma postura reflexiva, dinâmica e criativa de ensino que permite o desenvolvimento de seu potencial (ROGERS, 1986).

O professor é quem possui o conhecimento, o aluno é o receptor. Há uma grande diferença, em termos de status, entre professor e aluno. A aula, como um meio de despejar conhecimentos dentro de um recipiente, e o exame, como a medida do grau em que o aluno recebeu

estes conhecimentos, constituem elementos centrais desta educação. (ROGERS, 1986, p. 75).

Em virtude dessa perspectiva que, para Rogers (1969, p.119-120) “O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro”, uma vez que no mundo moderno o conhecimento estático não alcançaria a sociedade acelerada, e constantemente mutável.

Portanto, a aprendizagem significativa de Rogers (2017) refere-se ao ato do aluno reconhecer por intermédio do que é proposto em sala de aula seus próprios objetivos, que o impacta além do campo intelectual, mas também em suas emoções e sentimentos. Nesse contexto, faz-se necessário despertar a curiosidade do aluno possibilitando que este caminhe em diferentes direções, e dessa forma construa seu próprio aprendizado por meio de suas experiências.

Nesse contexto, o educando participa da elaboração do seu programa de ensino, sendo chamado para participar ativamente de seu processo de ensino, sendo capaz de escolher e expressar quais são suas preferências. Esse método, portanto, envolve o organismo do aluno que está em busca da realização, pois viabiliza condições que facilitam para aluno uma assimilação entre o conteúdo exposto e seus problemas/ preocupações pessoais, fornecendo uma aprendizagem significativa (ZIMRING, 2010).

Para Rogers (1972, p.105), “a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o aprendiz”. Dessa maneira, quando o professor se torna um facilitador se dispõe a ter uma atitude permissiva frente ao aluno pautada na confiança e na promoção de um ambiente sem julgamentos, para que o aluno se sinta aceito.

Essa aceitação descrita por Rogers (1972) é baseada em um respeito por tudo que o educando é, no que concerne seus sentimentos, pensamentos, crenças, ou seja, um verdadeiro apreço por sua pessoa. Desse modo, o docente visa acolher o aluno e proporcionar um clima de aprendizagem autêntico e verdadeiro. Neste ponto, nota-se uma atitude contrária a uma atuação tradicional que não considera o conhecimento do aluno - ou seu sentimento - que geralmente é reprimido.

Entretanto, ao atuar como um facilitador e colocar o aluno como centro do processo de aprendizagem é possível causar uma ideia de abandono, isto é, uma percepção que retira a responsabilidade do professor para com o aluno. Contudo, tal

concepção não acontece porque cabe ao professor sempre motivar o aluno para o mundo de descobertas que é aprender. Assim, o professor deve estar continuamente buscando utilizar-se de estratégias e instrumentos que despertem no aluno o desejo por aprender (ROGERS, 2017).

É importante salientar que para Rogers (2017) a motivação é algo inerente no indivíduo, pois busca pela sua autorrealização por causa da tendência atualizante presente em seu organismo. Diante disso, a motivação está relacionada diretamente com a aprendizagem significativa, uma vez que aprender envolve desejos, interesses, sentimentos, alguma coisa que vá de encontro as suas experiências pessoais.

Outro elemento essencial para o aumento da probabilidade de uma aprendizagem significativa é a compreensão empática. Tal atitude permite ao professor se colocar no lugar do aluno, na busca de enxergar o mundo por sua ótica (ROGERS, 2017). Nesse sentido, o aluno não é julgado ou avaliado por critérios, é acima de tudo respeitado no seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando aquele que ensina é capaz de compreender as reações do estudante no seu íntimo, de perceber a maneira como nele repercute o processo pedagógico, aí a probabilidade de uma aprendizagem autêntica torna-se ampliada. Esta atitude é radicalmente diversa da maneira tradicional de compreensão fundada sobre a avaliação e traduz-se pela clássica fórmula: “Eu compreendo o que você não consegue”. Fundada sobre a sensibilidade e a compreensão dos sentimentos do outro, ela suscita no aluno uma reação assim: “Afim, alguém compreende o que eu experimento e o que eu sinto sem buscar me analisar ou julgar-me. Eu posso desabrochar, desenvolver-me e aprender.” (ROGERS, 1972, p. 111-112).

Quando essa atitude acontece é possível verificar um grande efeito de libertação, pois o aluno experimenta uma profunda valorização ao não ser julgado, mas simplesmente aceito. No entanto, segundo Rogers tal atitude é quase inexistente atualmente entre os docentes, do qual afirma que “Se qualquer professor tomar para si a tarefa de empenhar-se em dar uma resposta empática, não-avaliativa, mas de aceitação, por dia, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados pelos alunos, creio que descobriria o potencial desse tipo de compreensão (ROGERS, 1972, p.112).

A partir dessa perspectiva evidencia-se o quanto as atitudes do professor repercutem no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ao ser autêntico consigo mesmo encoraja o discente na elaboração de sua autoaprendizagem e, abre a possibilidade para um processo de mudança. Entretanto, é necessário que o professor disponha de um certo grau de congruência para que não gere defesas, e assim tenha

maior facilidade para compreender e aceitar as particularidades do outro (ROGERS, 1987).

Conforme Rogers (1972), o professor deve dar liberdade aos seus estudantes à medida que consegue lidar com o que irá surgir dessa atitude, tendo conhecimento, portanto de seus limites pessoais. Caso contrário poderá ter uma atitude que não facilitará a aprendizagem por exercer uma conduta de desconfiança e de julgamento, porém, ao tomar consciência dessas atitudes deve comunicá-las aos seus alunos revelando seus pensamentos e sentimentos para que exerça seu papel de forma autêntica.

A liberdade e a educação são dois elementos que, para Rogers (1972), tem que caminhar lado a lado, pois o aluno precisa ter liberdade para aprender à medida que expressa seus pensamentos e sentimentos. Além disso, a relação professor e aluno é um ponto crucial para que isso aconteça, afinal, conforme experimentam um clima de aceitação, respeito e confiança é possível para o aluno alcançar seu pleno desenvolvimento. O autor acredita que existe dentro de cada pessoa uma capacidade inata de atualização que, após desencadeada, produzirá uma aprendizagem profunda, durável e significativa.

4. CAPÍTULO 3 – AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES NA RELAÇÃO COM O ALUNO EM SALA DE AULA

4.1 Metodologia

O presente estudo foi realizado em uma rede de ensino particular na cidade de Pirapetinga – MG, com quatro professores do Ensino Fundamental II (6º à 9º série), tendo como objetivo investigar os elementos do contexto escolar que influenciam na relação entre aluno e professor em sala de aula. Para tanto, a pesquisa enquadrou-se como exploratória, e de abordagem qualitativa por conta do foco em fenômenos sociais e seus significados subjetivos (GERRA, 2014).

O instrumento adotado para o levantamento de dados consistiu no uso de entrevistas semiestruturadas, pois esse método possibilita a coleta de informações sobre determinado tema dando validade aos aspectos singulares de cada indivíduo como:

crenças, valores, percepções atribuídas a si mesmo e aos atores envolvidos no contexto social escolhido (MINAYO, 2008). Em seguida, as entrevistas com os docentes foram gravadas, transcritas sob sua autorização, e analisadas conforme a técnica de análise de discurso.

Segundo Guerra (2014), a análise de discurso é um método que enfatiza a realidade social produzida linguisticamente que revela as ideologias de um determinado contexto sócio histórico. Logo, o uso da linguagem é evidenciado ao colocar o discurso perante a uma realidade pública e coletiva, visto que, “a linguagem é usada para desempenhar funções sociais específicas tais como justificar, questionar e acusar, e isso ela realiza através de uma variedade de estratégias retóricas” (BREAKWELL, et al. 2010, p. 366).

Dessa forma, os procedimentos empregados para o construto dessa pesquisa permitiram uma exploração acerca da temática manifesta em sua complexidade, ao considerar a subjetividade dos participantes envolvidos nesse trabalho. Posto que, visou descrever a realidade vivenciada no âmbito escolar de acordo com a perspectiva do docente, a fim de levantar informações substanciais sobre sua relação com o aluno.

4.2 Coleta e análise de dados

Primeiramente, as entrevistas (anexo) foram realizadas por intermédio da plataforma Google Meet, em virtude da impossibilidade de um encontro presencial com os professores, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas devido a pandemia ocasionada pelo vírus Covid-19. O termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado via e-mail, sendo assinado pelos docentes para que fosse possível a ocorrência das entrevistas, da qual, em seu decorrer, os docentes demonstraram-se solícitos, e em geral responderam às dez perguntas de forma coesa. Ademais, nenhum imprevisto aconteceu para a obtenção dos dados.

Logo após, as informações obtidas foram analisadas com base nos discursos coletados de cada docente e transcritas na íntegra conforme as suas falas, totalizando quatro participantes. Os dados extraídos foram organizados através de fragmentos das respostas de cada pergunta dadas pelos docentes, sendo retratados nesse estudo como: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D.

4.3 Resultados

Dez docentes foram procurados para participar dessa pesquisa, dos quais quatro concordaram em colaborar. Todos os participantes assinaram ao Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) anexado ao final desse trabalho, além de se enquadrarem nos requisitos básicos, sendo esses: lecionar no fundamental II, estar em atividade no período da pesquisa, e possuir disponibilidade para a realização das entrevistas. Após as entrevistas as respostas dos docentes foram transcritas na íntegra, e expostas a seguir conforme cada pergunta.

Primeiramente, foi feita a pergunta: *"O que motivou você a escolher essa carreira profissional?"*, onde a maioria demonstrou não ter a docência como primeira opção. Entre as razões descritas por eles ao decidirem pela docência destaca-se: a falta de condição financeira, a oportunidade do outro curso desejado na cidade em que residiam, como descrito a seguir:

Professor A: *"Então, a princípio eu tinha interesse em fazer química industrial ou bioquímica, ambas as graduações ligadas a química, porém, por falta de oportunidade por perto, próximo aqui da minha residência e também por condições financeiras eu não consegui fazer nenhuma dessas duas graduações. Então surgiu a oportunidade de fazer química é, no local onde eu tinha os avós que moravam em Muriaé e eu tinha essa oportunidade, era um preço mais acessível e também não tinha custo com residência".*

Professor B: *"Na verdade, meu sonho mesmo era trabalhar com Medicina Veterinária, mas a profissão de professor ela já vem desde a infância, que estava sempre brincando de ser professora, mas aí, foi chegando uma certa idade que eu fui trabalhar com animais e aí eu quis fazer Medicina Veterinária, só que é entre o ser professor e a Medicina Veterinária, estavam assim muito longe, de um lado eu iria trabalhar com bicho e do outro lado eu iria trabalhar com gente, e aí fui analisando, assim com a possibilidade que eu tinha também porque eu não queria ir embora, eu queria estudar por aqui por isso eu decidi ser professora".*

Professor C: *"Na época que eu nasci eu achava as coisas difíceis, então a gente busca o caminho mais fácil, então assim a minha carreira me escolheu e hoje eu sou feliz nela, eu me descobri como uma professora, mas se você me perguntar se eu queria ir para essa profissão, não, meu sonho era ser Veterinária".*

No entanto, um dos participantes demonstrou optar por essa profissão desde o início, declarando:

Professor D: *“Ser professor? Não sei, eu sempre quis ser professor desde criança. Eu gostava da flexibilidade do horário, eu pensava isso “não vou precisar trabalhar final de semana” – risos - mas depois a gente descobre que não é bem assim que funciona”.*

Na segunda, pergunta questionou-se: *“No decorrer de sua graduação e após a sua entrada no mercado de trabalho, qual diferença você considera marcante referente à percepção que tinha sobre a relação com o aluno em sala de aula?”*, com o objetivo de revelar as distinções entre o imaginário e a realidade vivenciada por cada um deles.

Professor A: *“Então, em relação ao meu período de graduação enquanto estava exercendo o meu estágio era bem complicado porque a gente, como posso dizer, a gente ia lá né e supria alguma brecha do professor, então a gente não tinha tanta autonomia dentro da sala de aula e a gente não tinha planejamento de algo.*

Às vezes, sem conhecer a turma, sem conhecer a disciplina, minha graduação é em química, mas eu substitui professor de geografia, de professor de história, professor de inglês, então foi tudo isso, e vindo começar a minha vida profissional todo início é complicado, a gente tem que aprender como é.

A gente escuta muitos professores já dizendo “oh você não dá mole para aquela turma porque senão eles vão se aproveitar de você, não dá confiança”, mas eu vi que sendo eu mesmo, eu tinha mais sucesso. Então assim procurei, sempre acordei com os alunos tratar com respeito a maneira como eu gostaria que eles me tratassem, e assim foi.

Acredito então que você mantendo uma relação de respeito né, o respeito que você trata um amigo, que você trata um colega de trabalho e a forma como você tem que tratar um aluno, porque ele também é um ser humano”.

Professor B: *“Eu já entrei no mercado de trabalho antes de terminar a graduação, eu consegui contrato já no quarto período, então no segundo ano de faculdade eu já consegui contrato. E eu já comecei a ter contato com os alunos de fato, e assim quando eu comecei eu pensava que eu ia mudar o mundo, então eu entrei com tudo, eu entrei de cabeça dando o máximo que eu podia e aí chegou um determinado momento que eu cansei um pouco, fiquei um pouco exausta.*

E aí eu comecei a pensar e a perceber que não era rápido, que esse processo, ele é lento, e que a gente vai conquistando a criança, que a gente vai moldando a criança com o tempo, não é de hoje para amanhã, não é um professor que muda a criança, são todos os professores que vão passar na vida daquela criança, que vai conseguir não mudar, mas moldar”.

Professor C: *“Uma coisa que a faculdade não te ensina é você lidar com as situações que possivelmente possa aparecer, isso em qualquer profissão. Só que o que acontece, quando você vê no papel parece que tudo é um conto de fadas, que você aplicar aquela teoria alí e que aquilo alí vai dar certo, a gente estuda Piaget, Vigotski, não é isso? Eles colocam uma fórmula mágica lá e que você “iludidamente”, você vai aplicar e vai dar certo.*

E que você vai seguir em linha reta e você não vai confrontar, na prática a realidade é outra, por que a realidade é outra? Porque as famílias são de vivências diferentes né, quando você pega um aluno que tem uma estrutura familiar boa você vai conseguir um resultado maravilhoso, mas quando você pega um aluno que não tem essa estrutura familiar você vai ter problema, e isso acontece tanto em escola pública quanto em escola particular”.

Professor D: *“Eu nunca tive isso de romantizar esse encontro meu com o aluno, até porque eu sou considerado um professor durão né, então eu nunca quis ter um relacionamento no sentido mais próximo. Eu não gosto dessa romantização da educação, tipo “ah você é a esperança do aluno”, não, eu sou um professor, um profissional, eu to ali para fazer meu trabalho enquanto professor.*

Agora, essa relação de me transformar em responsável pelo sucesso dele ou não, eu nunca tive essa romantização, mas a educação é assim, toda a reunião que a gente tem seja escola pública ou particular, eles jogam para cima da gente, que eu tenho que trabalhar a questão emocional do aluno, a questão social, eu não tenho nem formação pra isso, eu não sou terapeuta.

Ah, o aluno tem dificuldades, então tem que criar mecanismos para tirar a dificuldade desse aluno, aí a gente identifica, óbvio algumas dificuldades como por exemplo, eu me identifico que a dificuldade do aluno seja um relacionamento abusivo que ele tem em casa, eu não posso resolver isso, mas a escola de uma maneira geral, ela diz que eu tenho que criar mecanismos para trazer o aluno pra perto de mim, quando

na verdade, o correto seria ai sim entrar a assistência social, entrar as outras instituições públicas que precisam estar presentes nas escolas, e que não estão, desde a própria psicologia que a gente não tem em escolas públicas e deveria ter.

(...) E eu não posso dizer para o aluno que ele tem que ir para a faculdade, eu oriento o que eles têm que fazer, mas eu busco entender “o que você quer da vida? Ah, eu quero ser sei lá, pedreiro, então seja um bom pedreiro”, é só isso que digo pra eles, agora eu não fico forçando uma barra, eu dou o meu conteúdo, tenho que atualizar o tempo todo até porque, é geografia e tento fazer da melhor forma possível.

Agora, daí eu achar que eu tenho que direcionar a vida desse sujeito não, é ensino médio é dois tempos de aula por semana, a minha participação na vida dele é mínima, pode ser marcante por alguns fatos, mas não vai ser todo mundo. Eu vou marcar dois três alunos a cada terceiro ano que eu pego, como acontece todos os anos, tem dois, três alunos que depois entram em contato comigo, que vão para a faculdade, não de geografia, mas que vão para a faculdade.

Então essa percepção, faculdade escola de mudança de visão eu nunca tive, porque eu nunca romantizei a educação, eu sou da época que educação é pra quem queria. Ah mas isso é muito ruim, eu acho que tem que ser dado a oportunidade para quem quer, quem não quer, por exemplo, na minha geração dos meus primos da minha geração eu fui o primeiro que fui para a universidade, outros primos quiseram depois, mais tarde e mais velhos, mas assim, a maioria dos meus primos nunca fizeram e eles estão ai felizes.

(...) então o acesso tem que ser igual a todos, mas ninguém pode ser obrigado e a educação infelizmente tem feito isso obrigado, é as pessoas a quererem aquilo ali que eles não querem. Então hoje, eu nunca sofri essa decepção porque eu nunca romantizei a educação, tanto é que eu faço meu trabalho até hoje”.

Na terceira, pergunta questionou-se: “Dentro do contexto escolar, quais fatores você considera como dificuldades para o estabelecimento da relação com o aluno?”, em que grande parte dos participantes apontou como o principal dificultador a família, sendo dito:

Professor A: *“A dificuldade é exatamente a forma como a qual eles chegam à escola, muita das vezes eles chegam sem um apoio familiar em casa, e a gente acaba tendo que além de participar do processo de ensino-aprendizagem, a gente tem que trabalhar a parte social do aluno.*

Então essa é a grande dificuldade, e por quê? É em casa que eles aprendem a ter limites, e é em casa que eles aprendem a ter educação, a respeitar ao próximo, e a gente acaba tendo que realizar esse papel de educar como um pai, como uma mãe deve educar o filho. Então em uma sala com muitos alunos a gente não consegue dar essa atenção individualizada da forma como deveríamos. Então esse é o grande dificultador, crianças sem paciência, crianças acostumadas a ter tudo na hora que querem e com dificuldade em ouvir o não, e aceitar também, então esse é o grande problema”.

Professor B: *“A maior a dificuldade que eu percebo de quando eu comecei até hoje, é a relação com a família, eu acho que, a família é uma grande influenciadora na escola de uma maneira geral, e quando a família, ela não tem uma atitude igual ou parecida com a escola e com professor, eu percebo que não funciona.*

Então, eu acho um fator assim bastante prejudicial é a família, quando ela não quer ajudar, na verdade eu acho que não é que não queria, ela tenta procurar um caminho mais fácil e aí acaba prejudicando a criança”.

Professor D: *“Na verdade o maior problema que eu encontrei é o desinteresse que as famílias têm em relação a vida escolar dos filhos, e isso pra mim é o maior problema que a gente encontra hoje. Além do desinteresse, você tem a falta de controle que as famílias também têm, principalmente sobre adolescente.*

- Exemplo, se você tem um adolescente que trás algum tipo de dificuldade para escola, os pais normalmente quando são chamados, eles também não resolvem, jogam pra cima da gente “o que vocês fizerem está feito”, ou “resolve aí, o que vocês resolverem eu aceito”, e na verdade os pais estão falando pra gente o que? Resolve vocês porque eu não sei resolver, é como se ele jogasse de volta pra gente. Essa é a maior dificuldade hoje na sala, pra mim essa é a maior dificuldade a questão da relação família com a educação do próprio filho, ou do próprio aluno de quem ele é responsável, é isso”.

Entretanto, um dos participantes salientou como dificultador a falta de autonomia do docente, relatando:

Professor C: *“Eu acho assim, hoje na minha profissão é a falta de autonomia do professor, que está sendo cada dia tirada aos poucos, uma pessoa hoje não tem autonomia, tudo é motivo para família procurar seus direitos, se o professor falou assim ou assado, ele ofendeu meu filho.*

Então assim, a família também é uma parceria, vamos dizer assim da família com o professor, mas essa falta de autonomia, a cada dia, isso em qualquer instituição sendo pública ou privada, ela está sendo tirada, tanto pela família quanto pelos órgãos que sabem de direitos que você nem imagina que exista, mas eles esquecem do dever.

Então assim, essa falta de autonomia, esse dar asas aos alunos. Estão dando um empoderamento a eles, que eles não precisavam ter, porque eles não sabem fazer uso disso, então eles acham que com isso eles podem falar com respeito, que não vai acontecer nada, e realmente não acontece nada, pois sempre quem está errado é o professor, então as coisas estão ficando cada vez mais difíceis, eu acho isso”.

Na quarta pergunta, questionou-se aos docentes se: “*Dentro do contexto escolar, quais fatores você considera favoráveis para o estabelecimento da relação com o aluno?*”. Nesse momento, evidenciaram vários aspectos distintos como: o dinamismo e a criatividade nas aulas, a família, a escola, o diálogo e a afetividade para com alunos, como retratado a seguir:

Professor A: “*Os fatores favoráveis: olha, eu acho que você tem que ter dinamismo né, para conseguir atrair a atenção dos alunos. Então eu dentro da minha disciplina que é a química, a gente tem por exemplo aulas práticas que podem prender um pouquinho mais atenção dos alunos.*

Então eu acho que essa parte experimental da química, isso daí facilita bastante, apesar que a maioria das escolas que nós trabalhamos seja ela pública ou privada, elas pecam pela falta de material de laboratório, a gente sempre tem que improvisar. Então na nossa profissão de professor, a gente tem que ter essa arte do improviso o tempo todo, então a gente tenta trabalhar com coisas cotidianas que a gente consegue aplicar a parte técnica, a parte científica dentro daquilo ali”.

Professor B: “*Eu acho que o professor se ele for amigo do aluno né, se ele constranger o aluno de amor, então da mesma forma que eu faço aqui em casa eu tento estabelecer essa relação com o aluno.*

A gente constranger o aluno de amor, aí ele vai perceber que tudo que o professor faz é para o bem dele, para o crescimento dele. Então eu constranjo esse aluno, e ao mesmo tempo eu posso chamar atenção, eu posso exigir que ele vai entender que aquilo dali, é um carinho que o professor tem com ele, eu entendo assim, eu acho que é um facilitador”.

Professor C: *“Eu acho que divide, a família ajuda bastante, tem família que favorece, é uma faca de dois gumes. A família favorece isso, e a escola né, a escola enquanto a coordenação e a direção, ela pode ajudar o professor nesse sentido, e a busca do professor pela inovação, pela forma de falar com o aluno, porque as pessoas mudam, as gerações mudam né, e você tem que buscar conhecimento para lidar com essas mudanças, tudo muda e você tem que mudar junto.*

(...) Quando eu falo da sociedade, dos órgãos escola e família, ela está dando poder para o aluno é na questão da autoridade do professor né, tá tirando isso, mas eu acho por exemplo, o que facilita é esse diálogo que a gente tem hoje de conversar sobre tudo, diálogo entre o aluno, diálogo entre a coordenação e a direção da escola, diálogo com a família e isso facilita muito, coisas que há anos atrás isso não acontecia, o professor era o detentor do saber e o que falava era autoridade, então não havia esse questionamento.

Então hoje quando você pega alunos bons, que tem uma estrutura familiar boa, você pode ter essa relação de diálogo, isso não serve para todo mundo, você pode ter essa relação boa e acho que isso é um grande facilitador”.

Professor D: *“O meu conteúdo favorece a relação, a gente vive, por exemplo, a gente trabalha com adolescentes, eu trabalho muito com adolescente, então eles tem uma visão de mundo que no geral é muito diferente dos responsáveis, os pais, os responsáveis por ele, e nós ou pelo menos a escola tem que exercer essa função de dar diálogo a esse aluno, de dar voz a esse aluno, e isso sim faz com que a gente fique mais próximos, porque eu consigo enxergar eu consigo ouvir, e as vezes ele consegue se identificar com o conteúdo.*

(...) Então acho que é basicamente isso, poder dar voz ao aluno, porque os pais não fazem isso, acho que estou um “reclamão” de pais hoje, eles não deixam o filho falar, eles acham que a opinião deles tem que valer, eles acham que as crianças não sofrem, que não tem problema, isso eu apreendi muito novo.

Eu não me lembro quem me falava essa frase, ah lembrei, era uma professora que eu tive no ensino médio ele dizia “vocês têm problemas, são problemas diferentes dos meus, mas vocês tem problemas”, e os alunos tem problemas diferentes do meu, nem maior nem menor, diferentes e isso eu carrego pra tudo na vida. Todo mundo tem problema, pode ser diferente do meu, mas nem por isso é maior ou menor”.

Na quinta pergunta, foi perguntado: *“Dentro do contexto escolar, existe algum aspecto que você sente ausência para o estabelecimento de uma boa relação com o*

aluno?”. Enfatizaram novamente a família, o diálogo, a falta de atividades extracurriculares, bem como a compreensão da importância do conteúdo ministrado para a vida pessoal do discente.

Professor A: *“Então, a ausência: eu acho que deveria ter um pouquinho mais de atividades lúdicas, atividades esportivas também, isso faz com que os alunos, a gente tira pela nossa própria cidade, os alunos não tem nenhum atrativo externo fora da escola, eles não tem nenhuma atividade cultural que seja oferecida pelo município mesmo, é caso ele precise de uma atividade cultural ele tem que arcar com os custos e nas situações econômicas de hoje, isso daí é uma pequena minoria que tem acesso à isso.*

Então eu acho que, a gente enquanto escola deveria estar oferecendo mais aos alunos esse tipo de atividade prática esportiva, porque através do esporte, de competições ele aprende a ganhar, ele aprende com a derrota também, e aprende a disciplina, e além de tudo, ele libera um pouquinho da energia, então eu acho que isso é o que falta muito nas escolas de hoje e que seria algo bom para uma relação melhor com o aluno”.

Professor B: *“Então, essa relação com a família, tanto escola pública quanto particular. No público é mais agravante, mas na (escola)particular também existe, então um pouquinho da família ajudando, porque eu acho que se a gente tivesse um tripé aí aluno, escola e família eu acho que daria mais certo, se tivesse tudo conectado, mas às vezes a família, ela se afasta um pouquinho.*

Às vezes, pelo fato de trabalhar demais e acabar entregando aquela criança na responsabilidade totalmente da escola, ou às vezes mesmo, por não querer porque tem família que infelizmente não quer, então eu acho que a maior problemática hoje é a relação com a família”.

Professor C: *“O diálogo aberto isso facilita você se permitir aprender com seu aluno, isso facilita a vida, mas às vezes, esse diálogo aberto também ele induz ao aluno que ele tem uma liberdade com o professor que ele não tem. Nem todo mundo sabe lidar com essa liberdade de informação que tem, o excesso, não sei se a palavra excesso define melhor, mas eles têm acesso a tudo, eles sabem o que precisam e o que não precisam e acaba misturando muito as coisas, tem que ter limite.*

Eles estão em um grau, assim tem professores e professores, por exemplo, tem professores que estabelecem essa relação de amiguinhos, eu não gosto, eu acho que eu sou professor e você aluno, igual geração de pai e mãe, isso não quer dizer que

eu tenho uma questão de poder, é uma questão de hierarquia, mas isso não me permite não aprender com você, mas eu acho que tem que estabelecer essa relação, eu acho que tem ficado muito festinha, uma relação onde pode tudo e isso dificulta bastante”.

Professor D: *“Então, eu vou voltar na mesma tecla, eu acho que nossa relação com o aluno seria muito melhor se o aluno conseguisse compreender qual a importância da escola, e a importância do conteúdo que a gente tá dando.*

(...) então assim é a valorização da escola para além do conhecimento profissional, é o conhecimento pessoal, pra que que eu quero conhecimento? E pra isso seria necessário a participação da escola, sociedade, família, governo, hoje o que a gente tem na escola? Hoje, a gente, o governo que estabelece as metas que precisam ser cumpridas, estou falando de educação pública, então o aluno tem a prova que avalia a qualidade de ensino, então a meta é a nota tal e eu preciso alcançar aquela meta.

Então, eu tenho os responsáveis que enxergam a escola, ora como escape pra ele ficar de alguma forma de folga daquela criança, ora como um escape para que aquela criança tenha uma ascensão profissional, ascensão social, mas ninguém vai lá pra escola e auxilia a gente nessa, para que o aluno perceba essa importância que a gente tem, o aluno enxerga a escola muito mais como uma obrigação do que necessariamente como algo importante que ele precisa fazer. Entende?

Então tudo na escola pra ele é chato, mesmo quando você tenta trazer algo diferente, e vamos dizer, aqui abrindo parênteses, não dá pra você trazer algo diferente toda aula, tem conteúdo que ele de fato é massante e isso no ensino infantil, no fundamental, no médio, e no superior, tem isso tudo que é massante e isso tudo ali, faz parte do seu processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que assim, se todo mundo entendesse que a escola ela é ponto inicial para uma vida pessoal, não estou falando profissional, estou falando pessoal, melhor, nossa a gente conseguiria ter esse acesso ao aluno de forma muito mais tranquila. O aluno enxerga de uma maneira geral a gente que é profissional de educação, principalmente quem é da sala de aula, como aquela pessoa que possivelmente vai reprová-lo, quando na verdade, a gente está ali para ajudá-lo, para ensiná-lo, a reprovação é algo que a gente quase nem pensa. E eu acho que isso precisa ser melhorado nesse aspecto, nessa relação escola e sociedade, no dia que a escola for vista de uma maneira distinta”.

Na sexta pergunta, questionou-se: “O que você considera essencial na sua prática profissional para estabelecer uma boa relação com os alunos?”, da qual a maioria salientou que para ter uma boa relação com o aluno é necessário respeito e empatia, conforme relatam:

Professor A: “O respeito, eu acho que o respeito é em qualquer lugar seja com os colegas de trabalho, seja com os alunos, eu costumo começar o ano sempre falando com eles que, gritar eu grito com um cachorro, eu grito com um boi porque ele não tem o discernimento de ouvir, de escutar, de refletir e nós como seres humanos, nós somos privilegiados por isso. Então a gente mantendo essa relação de respeito né, desde o início do ano a chance de a gente ter um resultado positivo lá no finalzinho é muito grande”.

Professor B: “Eu tenho um problema de desfoque muito grande, então durante as minhas aulas eu preciso estar focada, então assim, muito ruídos, muita conversa, isso me atrapalha. Então eu tento estabelecer durante todo o momento da aula um certo respeito, e eu não tento estabelecer esse respeito no grito porque é pior.

Então, a gente tenta mostrar para o aluno, como o que eu te falei agora pouco de constranger o aluno de amor, e mostrar para ele que aquilo ali é necessário, e aí vai ter um respeito mútuo, da minha parte com ele e da parte dele comigo, aí eu acho que funciona direitinho”.

Professor C: “Respeito e educação, eu acho que são primordiais, eu sei o meu lugar e isso é fundamental, você entendeu? Respeito e educação. Eu não entendo muito essas coisas de falar que adolescente é mal-educado, é difícil mesmo um adolescente educado, mas só que isso no meu tempo de adolescente era diferente, não tinha esse negócio de educação não, hoje o adolescente é uma falta de educação, eles se acham no direito de serem mal-educados.

(...) Então, eu acho primordial o respeito e a educação, eu acho fantástico adolescente educado, fantástico saber o respeito, saber o lugar, eu acho que, quando essas duas palavrinhas se casam e isso em qualquer lugar, eu acho que o trabalho flui, as coisas acontecem, mas infelizmente né, foi como falei com você, a gente está prestes a fazer um milagre, mas ainda não, e infelizmente em uma sala, você tem que lidar com uma diversidade, e é isso que torna o nosso trabalho desafiador”.

Professor D: “Essencial, nossa essa palavra é difícil. Eu vou responder com uma palavra: empatia, só isso, porque o fato é esse, se você não conseguir ter essa percepção que o outro tem problema, que o outro vem pra escola e ele vem com um

monte de coisa pra escola, ele vem com seus problemas pessoais, ele vem com dores, ele vem passando mal. Já peguei aluno em escola pública que vinha com fome, e isso no turno da tarde, então assim, o professor, o profissional da educação ele precisa ter empatia, pra perceber isso, tem algum problema.

Eu tive uma questão ano passado com um aluno ele era um aluno considerado pelos pais, aquilo que a gente considera em um padrão né, ele era um aluno bom e de repente ele se transformou. E a gente tende a dizer que fulano mudou, ah mudou por quê? O que aconteceu? Aí sim entra a empatia né, entra a questão toda, a necessidade de um psicólogo, do acompanhamento de uma assistente social né, que eu sozinho não dou conta, dando dois tempos de aula por semana para aquele aluno.

Eu já peguei uma aluna uma vez que ela tirou zero na minha prova, e ela era uma aluna que tirava as melhores notas da turma, eu peguei a prova dela e não entreguei a prova dela, fiquei com a prova comigo, quando foi na hora do intervalo eu chamei ela para conversar, e eu assim “eu quero saber o que que aconteceu com você?, porque eu tenho certeza que você não tirou isso daqui” ela começou a chorar, chorava, chorava e chorava, aí ela virou pra mim e disse assim “eu não dormi essa noite

E aí eu descobri porque ela foi me contando que o pai dela é alcoólatra, e ele fica extremamente agressivo, e ele queria bater nela e na mãe dela, e elas ficaram trancadas a noite inteira em um quarto com o pai gritando do lado de fora, e mesmo assim, no outro dia ela foi para escola, tentou fazer a prova, e aí é obvio que eu tive que dar uma nova prova para essa aluno em outro momento, pedir ajuda do orientador educacional, mas a gente termina aí”.

A sétima pergunta foi: “No que se refere à direção e à coordenação da escola, como você considera que suas ações influenciam na sua relação com o aluno?”, em que metade dos professores descreveu a relação de forma positiva, porém, um deles a considera indiferente pois a relação com o aluno constrói-se em sala de aula.

Professor A: *“Então, todo início de ano a coordenação propõe uma meta para escola, tanto a coordenação quanto a direção, ela propõe uma meta e ela expõe isso aos docentes no inicio do ano. Então uma vez acordado durante aquela primeira reunião de apresentação, se cada um de nós professores seguirmos fielmente aquelas exigências né, aquelas propostas da escola, então eu acho que tem de tudo né, novamente, para a gente atingir o ideal, que é um aproveitamento, que é um processo de ensino aprendizagem sem pular etapas”.*

Professor B: *“Eu acredito que influencia sim, a direção e coordenação elas sempre estão dispostas a ouvir. Então, se a gente percebe algum problema, a gente tem essa liberdade de levar né, e, também é dada uma liberdade para a gente dar opinião, como a gente pode fazer sobre aquilo para ajudar o aluno se for o caso, então assim, eu considero essa relação bem tranquila”.*

Professor D: *“Para mim não faz diferença, nenhuma ação de coordenação da escola não tem uma relação direta com isso. Eu acho que nossa relação com o aluno, essa relação professor e aluno ela é muito mais pessoal na sala de aula, e aquilo que manda na verdade, é quando você chega na sala, o que determina como vai ser essa relação, é quando você está ali com o aluno, dando seu conteúdo, a maneira como você passa esse conteúdo, a maneira como você relaciona isso com o cotidiano, porque aí você estabelece o seu conteúdo com o cotidiano, você consegue descobrir muitas coisas que eles vão passando pra você, aí esse relacionamento vai ficando mais próximo.*

Claro, que eu tento estabelecer essa linha, esse limite professor-aluno, quando eu digo essa relação mais próxima ela se mantém uma relação profissional”

Todavia, um dos docentes frisou que quando não há uma conciliação entre os propósitos da coordenação/direção e os do professor isso exerce um peso negativo em sala, como exposto a seguir:

Professor C: *“A falta de apoio ao professor, sem dúvidas eu costumo dizer o seguinte, o aluno ele tem o direito de questionar, mas a falta de apoio ao professor ele empodera o aluno, por exemplo, é lógico que às vezes, a atitude do professor pode não ser condizente com a instituição que você está trabalhando, mas cabe à direção e à coordenação conversar com o professor longe do aluno, quando você aceita vamos dizer o querer dele, depois ninguém da conta dele.*

(...) Então assim, quando a coordenação e a direção não falam a mesma língua que o professor isso dificulta muito, desde que o professor haja com coerência porque tem certas coisas que foge, que é assim absurda. Eu falo assim, que haja com coerência né, não falar uma coisa e o professor falar outra, eu acho que a comunicação é essencial todo mundo falando a mesma língua”

Na oitava pergunta, questionou-se: *“No que se refere ao ambiente físico da sala de aula você considera que este influencia no estabelecimento da relação com o aluno?”*, em que a maior parte dos participantes declararam que sim, contudo, ainda que essa pesquisa tenha sido realizada com docentes de uma instituição privada,

suas perspectivas denotam de sua atuação na escola pública, como é visível em seus discursos:

Professor A: *“Com certeza, quando a escola oferece ao aluno uma sala confortável, climatizada, com materiais totalmente higienizados em um ambiente limpo, tudo isso favorece a concentração do aluno, favorece como por exemplo, você tem uma sala superlotadas sem ventilador, sem ar-condicionado, os alunos suados, a gente não consegue ter a atenção.*

O ambiente ali, não é favorável para que isso aconteça, em algumas escolas isso acontece, já dei aula em sala com 50 alunos sem ventilador, sem ar-condicionado, e após o intervalo, era impossível a gente dar aula. Então, quando a gente entra dentro de uma sala com um ambiente fresquinho, em um ambiente calmo, então isso tudo aí já é mais de meio caminho andando para a gente conseguir despertar o interesse do aluno e a atenção do aluno pelo conteúdo estudado”.

Professor C: *“Com certeza, por exemplo, se eu estou em um ambiente desagradável, calor, uma quantidade de aluno que aquela sala não comporta, vai ficar todo mundo estressado, professor, aluno e ninguém vai conseguir, eu não vou conseguir ministrar minha aula direito, nem eles vão conseguir aprender o conteúdo.*

Então assim, o ambiente é primordial, tem que ter um ar-condicionado que hoje nem é luxo, é necessidade que tenha um ambiente que favoreça a aprendizagem do aluno e do professor também, porque se você está em uma sala lotada, o seu trabalho não rende, aquilo não vai ter qualidade né, e os alunos também não vão aprender. Então assim, organização; a sala tem que ser organizada, ela tem que ser pensada para aquela quantidade de aluno, para o tipo de aluno que vai ser atendido ali, é até essencial, qualidade no ambiente de trabalho”.

Professor D: *“Sim, as salas mais bem equipadas de insumo de uma maneira geral, de espaço, salas mais arejadas com equipamentos funcionando elas permitem que esse relacionamento se dê de uma maneira mais fluída, do que nas salas que tem algum tipo de deficiência de equipamento, de insumos de maneira geral.*

Então, o ambiente ele corrobora para essa proximidade ou não, você imagina que você está em um ambiente, que não é o que acontece aqui – se referindo a escola particular -, mas imagina que você esteja em um ambiente, sei lá, com pouca iluminação, com muitos alunos dentro da sala, uma sala muito cheia, com pouca ventilação,

você vai passar mais tempo tentando tirar a irritabilidade dos alunos quando na verdade, você também está irritado, do que necessariamente conseguindo desenvolver conteúdo pra chegar nesse relacionamento pessoal”.

Em contrapartida, um dos participantes salientou não acreditar que o ambiente físico influencie diretamente no estabelecimento dessa relação, mas sim do aluno com o colega de classe, como expõe:

Professor B: *“Não, se eu pudesse mudar eu mudaria, eu não gosto né da organização, do espaço físico, eu não gosto das crianças enfileiradas o tempo todo. Às vezes, a gente até faz uma troca para ver se a gente consegue uma aproximação maior, mas não do aluno com o professor, porque a gente tem essa proximidade, mas às vezes de um coleguinha com o outro. Aí sim eu acho que espaço físico atrapalha um pouco, então a gente faz essa mudança, aí a gente aproxima mais um do outro”.*

Na nona questão, perguntou-se: *“Você acredita que a relação do professor com o aluno influencia em sua aprendizagem?”*, da qual todos os participantes concordaram que a relação estabelecida entre aluno e professor influencia diretamente na aprendizagem. Afinal de contas, apesar do aluno não ter uma afinidade com o conteúdo sente-se mais confortável para tirar dúvidas e dedicar-se ao que está sendo proposto.

Professor A: *“Com toda certeza, eu costumo dizer que até nós enquanto estudantes, é, a gente tem mais carinho, mais afinidade com aquela disciplina que a gente gosta mais do professor, ou a gente gosta do professor também de acordo com a nossa nota na disciplina.*

Aquele professor que gente não consegue tirar nota boa, a gente odeia esse professor, a gente consegue arrumar argumento para tudo, a gente vê defeito em tudo. Então, quando você tem uma relação saudável com o aluno, você consegue deixar o aluno confortável para fazer uma pergunta, para te questionar, para argumentar, para mostrar o raciocínio dele, as ideias dele. E também você consegue aproveitar isso tudo do seu aluno, você consegue ter um aproveitamento muito maior do que se você não tiver essa relação saudável, essa relação amiga com o seu aluno.

Então tudo isso é um conjunto né, professor que dá atenção, que dá apoio, que dá carinho ao seu aluno, ele tem de volta essa atenção que é dada, esse carinho, esse respeito, é até mesmo uma relação mútua né, uma relação de dia a dia de amizade né, a gente tem uma amizade maior com aquela pessoa que nos dá uma atenção maior, então é isso”.

Professor B: *“Com certeza, eu entendo que o aluno para ele conseguir aprender melhor aquela disciplina ele precisa ter uma boa relação com o professor. A gente sabe que tem essas inteligências múltiplas, que cada aluno aprende de uma forma, e cada um tem mais facilidade com uma determinada disciplina, só que, eu acho que essa relação com o professor é muito importante, porque se você gosta de Língua Portuguesa, mas você não gostar do seu professor, você não vai aprender com aquele professor, eu entendo assim”.*

Professor C: *“Com certeza, se o aluno gosta da sua matéria e gosta de você ele vai aprender, eu escuto muito isso oh “eu não gosto da sua matéria, mas eu amo você”, eu escuto isso e eu dou geografia e história, e escuto isso direto, mas aprendem, eles aprendem porque eu pergunto e eles dão conta de tudo, estou falando dos pequeninhos, entendeu?”*

Aí por exemplo, igual as mães falam eles adoram você, e eu digo, pois é mas tem uns que não gostam da minha matéria de jeito nenhum, então assim, mesmo não gostando está ali né. Então influência sim, apesar de eles falarem que eles não gostam absorvem, assim, eu acho que a situação que a gente está vivendo hoje eles absorvem sim, eles dão conta e eles são muito pequeninhos tadinhos, e eles tiverem maturidade ano passado e estão tendo maturidade também esse ano”.

Professor D: *“Sim, porque tem o bloqueio né. O aluno que não tem uma boa relação com o professor ele bloqueia, ele já acha o professor chato, ele não gosta do professor então ele tende a não querer, como você vai prestar atenção em alguém que você não está curtindo? Que você não se relaciona bem? Você não vai prestar atenção, eu pelo menos não presto atenção.*

Então claro, por isso que precisa estabelecer um bom relacionamento com as crianças, e eu chamo de crianças todos eles, pra mim eles são crianças, até para eles escolherem aprender, senão, não funciona”.

A última pergunta foi: “Durante seu percurso profissional, teve algum momento que você pensou em desistir dessa carreira?”, em que todos os docentes afirmaram ter pensado em desistir da carreira pelo menos uma vez, como relatado a seguir:

Professor A: *“Assim, alguns momentos sim, principalmente e infelizmente com a relação com o colega de trabalho, porque muitas das vezes a gente pega alguns professores que já estão em final de carreira e eles sempre te desmotivam, eles sempre falam: por que você está aqui ou por que você não escolheu outra área? “Você era tão bom aluno, por que você parou aqui com a gente?”.*

Então a gente tem que estar ali por uma questão de gostar, acho que tudo que é feito com carinho, a gente tem um aproveitamento maior, a gente tem sucesso né, eu acho que em qualquer área, a gente precisa de ter um comprometimento e a gente tem que gostar.

Mas então, algumas das vezes também com algumas turmas que não tem aquele hábito de estudo, uma turma indisciplinada e você se depara que você não tem o apoio da direção escolar, tudo isso te faz cansar, porém, quando você para pra refletir você vê que tem tanta coisa boa na nossa área né, são alunos diferentes.

No final de tudo, quando você encontra com o aluno que você deu aula no terceiro ano e ele te para na rua para te agradecer, ou ele te manda uma mensagem para agradecer, de gratidão, de reconhecimento pela sua dedicação, isso daí supera né, isso daí nos motiva novamente, nos faz ter ânimo para voltar com gás total para o dia seguinte, o ano seguinte, e para superar as dificuldades que são imensas no dia à dia”.

Professor B: *“Sim, teve um momento que eu pensei em desistir. Na época abriram a escola do Bairro São João, aí eles convidaram alguns professores para trabalharem lá, me ligaram me convidando, inclusive no telefone, eu fiquei até lisonjeada porque falaram que os professores estavam sendo escolhidos a dedo né, então eu fiquei muito feliz.*

Comecei a trabalhar lá só que eu percebi, não só eu, mas todos os professores que trabalharam lá na época, nós percebemos que os alunos colocados naquela escola eram os alunos considerados “alunos problema”, de todas as escolas do município. Então, todos aqueles alunos que davam problema e que iam até parar no Conselho Tutelar, eles levaram para essa escola e a direção que foi colocada lá na época, essa direção ela não deu conta.

Então a gente não tinha apoio, os professores não tinham apoio, e uma vez eu pensei em desistir, eu fui à sala do Secretário de Educação e disse que não queria mais ser professora, e aí ele chamou minha atenção “não, você vai voltar porque foi essa profissão que você escolheu, você é boa nisso”, e isso acontece na vida de todo mundo, todo mundo passa por dificuldades, mas foi a única vez que eu pensei em desistir”.

Professor C: *“Várias vezes, mas aí quando eu vejo o que eu ensinei sendo colocado na prática eu mudo de ideia, quando eu vejo que a sementinha que eu plantei está dando frutos, quando eu vejo que o trabalho foi feito, o trabalho foi reconhecido*

e mesmo quando não é reconhecido, porque nosso trabalho, ele nunca é reconhecido, eu vejo que tudo valeu a pena, entendeu?

Igual ano retrasado que eu trabalhei com educação infantil, que é minha praia que eu adoro, quando eu vi os nomes sendo escritos, quando eu peguei alunos que eles não escreviam nada e eu cheguei no meio do ano e vi os nomes sendo escritos, ali estava minha recompensa, ali estava meu esforço, então ali eu vi que todo o sacrifício que eu fiz valeram a pena.

(...) Quando você um menino maior do que você dando bons frutos, indo te cumprimentar na rua, “você lembra tia Valéria como eu chorava e você andava comigo no colo?”, isso tudo compensa, mas que você tem vontade de desistir você tem. Ano passado, umas sete vezes por mês dava vontade de entregar tudo – risos -, embora a gente adore a zona de conforto esse é um trabalho que você precisa sair dela sempre, mesmo que você não queira, você é obrigado, a vida te cutuca e fala assim “oh seu trabalho não está legal não, se você não mudar isso aí eles vão perder o interesse, eles não vão querer mais”, então assim a vida te obriga, então todo dia você tem que se reinventar”.

Professor D: *“Sim, especialmente quando eu fui trabalhar com escola pública de novo. O público era muito diferente, eu passei um bom tempo depois de três anos que eu me formei que eu fui para escola pública. Então esses primeiros três anos, eu era muito cobrado em relação à conteúdo, em relação a preparar provas, em relação a trabalho que tinha haver comigo, que tinha haver com a minha disciplina, mas eu tinha um retorno, eu tinha retorno do público, eu tinha retorno da escola.*

Quando eu fui para o público, o público ele é muito burocrático, é muito papel que não envolve sua disciplina de uma maneira geral, você tem que fazer papel pra tudo e você não tem o retorno, não só do público, não só do corpo discente, como também da governança de uma maneira geral.

Existe uma falsa visão da sociedade em relação a gente, que o professor não trabalha, porque a gente emenda feriado, emenda quando eles dão ponto facultativo né, porque a gente não trabalha final de semana, não trabalha na visão deles, porque na cabeça de quem tem essa visão, o meu trabalho é entrar na sala de aula, mas o processo entre eu entrar na sala, o processo anterior é preparar aula, preparar atividade, eu faço isso até hoje, eu monto aula, eu monto prova.

Então eu já quis desistir muito por conta dessa questão de não ter retorno do meu trabalho, da sensação que meu trabalho estava sendo jogado fora. Eu acho, que

depois de mais de dez anos você consegue administrar as frustrações, que eu acredito que exista em todas as profissões”.

4. 4 DISCUSSÃO

O ato de ensinar existe desde os primórdios da espécie humana, de acordo com Cambi (1999) no período pré-histórico apesar de não ter a instituição que conhecemos como escola, havia o ato de transmissão de saberes para a manutenção e a sobrevivência do indivíduo. Entretanto, ainda que houvesse uma prática para a obtenção de conhecimento, evidencia-se a ausência de uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem que vivenciamos na sociedade contemporânea: o professor.

Nesse sentido, a educação brasileira atravessou inúmeras mudanças sociais, políticas, e econômicas que afetaram a construção da identidade profissional do docente, uma vez que conta com registros de uma formação insatisfatória, baixos salários e condições precárias de trabalho. Não obstante, esse histórico no âmbito educacional suscitou uma desvalorização da profissão, que se apresenta como um dos fatores pela diminuição da procura por essa graduação como primeira opção no momento da escolha profissional (PONTES, 2011).

Essa concepção ratifica-se perante as respostas dos participantes desse estudo, do qual três entre os quatro professores declararam não ter a docência como primeira opção de curso. Ao discorrer sobre essa escolha a associaram a falta de condição financeira ou/e ausência do curso almejado próximo de sua residência. Todavia, mesmo não optando a princípio por essa formação afirmaram que com atuação no mercado de trabalho descobriram-se dentro da profissão, de modo que se declararam satisfeitos.

A primeira atuação com o público-alvo acontece através da experiência de estágio, da qual permite ao estudante vivenciar a realidade do exercício profissional, bem como observar articulação entre a teoria e a prática. Esse cenário oportuniza a obtenção de informações e trocas de experiências relevantes com os diferentes atores do ambiente, porém, apesar do estágio possibilitar uma aproximação do estudante com a prática, ainda não se configura como a prática em si, uma vez que não se encontra em um espaço do qual possuam alguma autonomia (ROSA; SOUZA, 2012).

Nessa perspectiva, buscou-se destacar as diferenças entre suas experiências de estágio e a prática profissional dos docentes, principalmente, ao que se refere a

relação com o aluno. Assim, por intermédio do discurso dos professores nota-se que a falta de autonomia do professor e o tempo limitado com os alunos impossibilita o estreitamento do relacionamento entre eles. Além disso, destacou-se a insuficiência de instrumentos que prepara o docente para situações provenientes da diversidade de alunos, afinal, cada um deles dispõem de estruturas familiares distintas que afeta sua forma de pensar e de se comportar em sala de aula.

Outrora, observa-se em suas falas um cansaço relativo ao início de sua atuação em detrimento dos longos anos de profissão, pois anteriormente acreditava que seu esforço seria capaz de modificar drasticamente a realidade do aluno. Assim, é notório um ideal – externo e, também, internalizado – de que professor era o maior responsável pelo sucesso do aluno. No entanto, com o exercício profissional ainda que o docente almeja-se realizar uma mudança na vida do estudante reconhecia que não era possível fazê-lo sozinho por tratar-se de um processo lento e gradual em que seu impacto é mínimo. Por último, um docente revela ter uma relação definida como profissional, da qual estipula um limite claro que determina como sua única responsabilidade transmitir ao aluno o conteúdo proposto.

Diante disso, analisamos quais as dificuldades no contexto escolar impediam o estabelecimento de uma relação favorável com o aluno, em que todos os participantes salientaram sobre a influência da família. Para os professores, quando a família está implicada no processo educacional do aluno seu desenvolvimento acontece de forma satisfatória, porém, o contrário ocorre quando essa família transfere para a escola e o professor a responsabilidade pelo seu sucesso acadêmico, fato que é recorrente segundo o relato dos docentes.

Posto isso, Estanislau (2014) afirma que a família e a escola precisam agir de forma conjunta para que seja possível desenvolver mecanismos de enfrentamento que forneça ao estudante o suporte necessário para seu crescimento. Para tanto, uma boa comunicação deve ser estabelecida entre a escola e os familiares pautada no respeito e na cooperação.

O envolvimento da família com a educação de seus filhos é um fator crucial não apenas para o sucesso acadêmico do jovem como também para seu desenvolvimento emocional e social. Portanto, demonstrar interesse por questões escolares, criar um ambiente de estímulo ao estudo e expressar expectativas em relação ao desempenho educacional dos filhos são atitudes que favorecem a formação desses indivíduos como um todo. (ESTANISLAU, 2014, p. 71)

Todavia, inúmeras barreiras podem impedir esse contato com a família, como por exemplo, a desmotivação dos pais com o aluno, inseguranças, baixa autoestima, alienação, ou até não conhecer a importância da sua presença no processo educacional do aluno. Além de que em outras circunstâncias a família tende a culpar os professores por alguma dificuldade referente ao discente pois sentem-se de alguma forma perseguidos provocando prejuízos significativos para o estudante, uma vez que gera um bloqueio para com a equipe escolar e impossibilita a construção de soluções para as problemáticas apresentadas (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Contudo, é necessário ter cuidado para não reproduzir um discurso que atribui a família o sucesso ou o fracasso acadêmico do estudante, afinal de contas, compete a escola e a família trabalharem juntas para a formação do sujeito. Nesse sentido, o professor deve dispor de uma postura crítica que avalia todos os aspectos da vida - social, cultural, econômica etc. - do aluno, com o objetivo de evitar realizar julgamentos prévios, buscando explorar alternativas viáveis para a aproximação dos pais com a realidade educacional do discente (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Em contrapartida, quando questionados sobre os aspectos favoráveis para o estabelecimento dessa relação os professores frisaram a identificação do aluno com a disciplina que lecionam, porém, isso acontece quando conseguem relacionar o conteúdo proposto com a vida cotidiana do aluno. Outro fator importante é a dinâmica das aulas, fato que demanda do professor criatividade e a necessidade por uma inovação contínua em seus métodos de ensino.

Para Harres *et al.* (2018), a ânsia por inovação na educação advém das transformações tecnológicas do campo da informação e comunicação, pois trouxeram modificações na produção e distribuição dos conhecimentos. Tais modificações ocasionaram novas formas de atuação que se opuseram ao modelo tradicional de ensino baseado na memorização ao valorizar a repetição de conteúdo específicos, para uma prática que preza pelo crescimento reflexivo e criativo do aluno.

As experiências descritas pelos professores apontam para a inevitabilidade de uma nova visão de ensino que auxilie o aluno a correlacionar o conhecimento ministrado em sala de aula com seus próprios interesses e vivências. Nesse cenário, torna-se fundamental proporcionar um ambiente em que discente sinta-se aceito para expressar suas opiniões e dúvidas. Assim, a atual prática docente revela uma mudança, por menor que seja, na concepção tradicionalista de ensino em que somente a palavra

do professor importa, para uma em que introduz o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa perspectiva alguns conceitos do ensino centrado no aluno de Carl Rogers apresentam-se como uma possibilidade metodológica e relacional no âmbito escolar, uma vez que se pauta no clima de aceitação, respeito, confiança e empatia em sala de aula, tendo a relação entre aluno e professor como essencial para uma aprendizagem significativa. No entanto, grande parte dos profissionais ainda valoriza o ensino expositivo amparado por uma visão avaliativa focada na capacidade do professor em transmitir conteúdo, ao invés da capacidade do aluno em compreender e construir seu próprio conhecimento, como afirma Carvalho (2017):

É necessária uma classe quieta para que o professor possa transmitir o conhecimento, é necessário silêncio para que os alunos possam entender o que o professor está explicando. (...) Nesse tipo de ensino, as atitudes que se esperam dos alunos são de passividade, quietude e respeito, e o valor que se transmite é o de que “o professor é a fonte (única) de conhecimento. (DE CARVALHO, p. 4-5)

Tanto que, um dos participantes quando questionado sobre algum fator que sente ausência no contexto escolar para construir uma relação favorável com o discente discorreu a respeito de evitar estabelecer uma relação de amizade com o educando, pois para ele isso dificultaria o controlar em sala. Portanto, é notório a necessidade de alguns profissionais em manter uma posição de poder para com o aluno, de modo que busca frequentemente reafirmar a hierarquia entre eles.

Segundo Cortella (2014), tal fenômeno acontece em virtude da escola resistir a transformações aceleradas, dado que ela “atua com a noção de gerações; qualquer alteração nas razões e nos fazeres demora mais do que em outras instâncias sociais, pois as pessoas nela permanecem por muito tempo sem que a estrutura seja avaliada continuamente” (CORTELA, 2014, p.10). Nesse sentido, o docente pode-se sentir incapaz de acompanhar as mudanças de uma nova sociedade que anseia por velocidade na produção do conhecimento, que impõe uma reorientação da atuação docente. Essa exigência faz com que surja uma recusa pelo processo de mudança, de modo que leva o discente a evitar explorar novos caminhos pedagógicos (CORTELA, 2014).

Também, precisamos considerar que as representações acerca da docência fomentam essa atitude, uma vez que não se sente valorizado em sua profissão em um contexto que é legitimado pela sociedade. Afinal, o professor é submetido a baixos

salários, a condições de trabalho precárias, e horas excessivas de trabalho, provocando ausência de condições de vida que propiciem alguma satisfação pela carreira profissional escolhida (PONTES, 2017).

De acordo com Penteado e Souza Neto (2019), o professor tem que corresponder a uma estrutura política excessivamente burocrática no ensino público, além de lidar com o imaginário social acerca do seu papel, em que espera do docente uma postura de extrema dedicação e perfeição. No entanto, essa conduta acarreta uma naturalização do mal-estar e do sofrimento como sendo uma condição da profissão, fazendo com que demorem a buscar serviços de atenção à saúde, por exemplo. Logo, essa expectativa impossibilita o educador de estabelecer limites para a administração do tempo dedicado ao trabalho, bem como, sua capacidade de expor aos colegas de trabalho ou alunos suas dificuldades, conflitos ou dúvidas.

Nesse cenário, a gestão escolar tem grande impacto na vida do professor, pois a forma como opera no ambiente escolar reflete-se na saúde - mental e física - do profissional e conseqüentemente em suas relações. Assim, indagou-se aos participantes dessa pesquisa se a direção e coordenação da escola influenciavam na sua interação com o aluno. Contudo, ainda que as experiências descritas fossem distintas observa-se que para além do discurso oral há o que é implícito: uma conduta submissa frente a direção e coordenação da escola.

Seja pela indiferença, pelo cumprimento de metas ou pela sensação de desamparo, a construção dessa relação não surge – em sua maioria - como uma troca igualitária entre seus membros. Entretanto, conforme Souza (2009) a gestão escola deve pautar-se em uma atuação democrática em concordância com a Constituição Federal de 1988, que prioriza o diálogo entre os diferentes atores que compõem a instituição escolar possibilitando a discussão das problemáticas dentro desse contexto, para assim encontrar soluções possíveis coletivamente.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125)

A gestão escolar tem que promover a participação dos diferentes atores do universo escolar, para desse modo construir metas e objetivos em conjunto. Todavia, persiste nas instituições escolares uma prática autoritária que mantém e reproduz uma conduta tradicionalista que repercute em todo contexto, inclusive, com o aluno em sala de aula. Dessa forma, somente quando a relação entre gestor e professor for baseada em uma atitude de respeito e valorização uma prática verdadeiramente democrática poderá surgir (PEREIRA; BATISTA, 2016).

Posto isso, outro aspecto que interfere na constituição da relação com o aluno segundo os professores é o ambiente físico disponibilizado pelas instituições. Para Garcia (2014) a infraestrutura escolar diz respeito aos recursos físicos e pedagógicos que possibilitam o funcionamento da escola, que “pode ter efeito sobre a aprendizagem do aluno quando são articuladas as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas e os projetos pedagógicos, a formação do aluno, incluindo seu comportamento” (GARCIA, 2014, p.13).

Assim, os espaços internos e externos têm impacto direto sobre a aprendizagem do aluno e seu comportamento, além de afetar as relações existentes nesse meio. Afinal, ao aguçar os sentidos humanos (olfato, visão, audição, tato) desencadeia também as percepções e sensações internas do indivíduo para com aquele ambiente, isto é, o caracterizar como hostil, seguro, tranquilo, entre outros (GARCIA, 2014).

Essa perspectiva ratifica-se pelo próprio discurso dos professores, ao afirmarem que quando o ambiente não é agradável como, por exemplo, em salas muito lotadas, quentes ou barulhentas. Para eles, quando isso acontece precisam buscar formas de diminuir a irritabilidade dos alunos prejudicando o andamento do conteúdo e, também, em sua própria aprendizagem, uma vez que esse tipo de ambiente dificulta a atenção e concentração dos alunos.

Em seguida, foi questionada a influência da sua relação com o aluno para a aprendizagem, da qual todos concordaram que quando desenvolvem uma boa relação com a turma, mesmo que algum aluno apresente dificuldade com sua disciplina, há uma implicação em aprender. No entanto, em circunstâncias que essa relação não ocorre de forma favorável ambos saem prejudicados, afinal de contas essa atitude pode gerar um bloqueio para a aprendizagem do estudante, e para o professor que precisa lidar com seus comportamentos inconvenientes em sala.

A dimensão afetiva tornou-se o centro de inúmeros estudos sobre seu valor no processo de ensino-aprendizagem do discente. No âmbito escolar, essas pesquisas tiveram enfoque na relação educativa, ou seja, acontece entre o aluno e os atores envolvidos no contexto escolar, principalmente, o professor. A importância desse relacionamento, portanto, decorre da quebra do modelo tradicionalista de ensino, isto é, uma transformação na transmissão de conhecimento passiva do qual o aluno é um mero reprodutor de conteúdo para uma transmissão de conhecimento dinâmica, com o propósito de promover o desenvolvimento não somente de aspectos intelectuais, mas também socioemocionais do educando (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

Segundo Da Cunha, Prata e Soares (2017), ao discorrer sobre as relações humanas deve-se considerar que cada indivíduo possui sua subjetividade, interferindo em suas crenças, motivações e comportamentos. Contudo, no momento que o professor é capaz de estimular e motivar os educandos consegue desenvolver um conhecimento que vai além das dimensões cognitivas, contribuindo para o crescimento de habilidades os capacitem para a vida em sociedade.

Essa concepção confirma-se através da fala dos professores, pois quando os alunos apreciam a relação com o docente sentem-se motivados para participar das aulas. Desse modo, constata-se que motivar o aluno não é questão de técnica, uma vez que depende do envolvimento do professor com cada um dele sendo, portanto, consequência de uma postura que facilita essa aproximação. Tal aspecto corrobora com a narrativa dos docentes ao expor como essencial para o estabelecimento de uma boa relação com o aluno – principalmente - o respeito e empatia, conceitos cruciais na teoria de Rogers sobre educação (DA CUNHA; PRATA; SOARES, 2017).

Para Rogers (1978), o objetivo da educação é de facilitar o processo de aprendizagem do educando. Posto isso, elaborou condições fundamentais para uma aprendizagem significativa que consistiam em atitudes positivas indispensáveis para a construção de um ensino que coloca o aluno como centro. Nesse cenário, o professor é um facilitador da aprendizagem, de modo que busca fornecer um clima de aceitação e confiança para que seja possível a expressão das dificuldades, sentimentos, ideias, e dúvidas do educando.

Assim, nota-se a presença de algumas dessas atitudes na prática dos docentes que revelam por intermédio de suas perspectivas procurar - em sua maioria – pautar-se em uma relação de respeito mútuo. Além disso, buscam proporcionar um clima de

aceitação em que o aluno se sinta à vontade para integrar o contexto da sala de aula, e assim compartilhar seus pensamentos e sentimentos. No entanto, alguns professores carecem dessa dimensão afetiva, e continuam baseando-se em uma relação autoritária para com o aluno, que repercute em um clima prejudicial para a aprendizagem.

Não obstante, outro aspecto relevante a ser destacado apresenta-se em uma fala dos participantes que frisa a necessidade de uma *“valorização da escola para além do conhecimento profissional, é o conhecimento pessoal”*. Essa ideia também surge na abordagem Rogers (2017) ao afirmar que a aprendizagem só é significativa quando atinge o indivíduo além do campo intelectual, mas também no emocional. Dado que para ele, quando o aluno consegue reconhecer dentro do conteúdo proposto seus próprios interesses, torna-se motivado a participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, perguntou-se aos professores se em algum momento da carreira profissional cogitaram desistir, da qual todos declararam que sim. Ao buscarem justificar-se por esse desejo, explicarão que ainda que pensem nessa possibilidade as experiências positivas com os alunos os motivam a continuar. Isto é, aquela mensagem enviada anos depois sobre uma recordação vaga, mas que persistiu ao tempo. É uma palavra de gratidão por todo esforço dedicado. É estar presente na descoberta das primeiras letras. Afinal, ser professor apesar das inúmeras dificuldades é ter a chance de participar do crescimento do aluno, sendo essa a beleza verdadeira dessa profissão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com que a teoria de Rogers a respeito da educação foi sendo desenvolvida e divulgada, surgiram várias controvérsias no âmbito educacional. Essas divergências foram provocadas – principalmente - pela dificuldade de diversos profissionais em conseguir associar a teoria com sua aplicação prática no ambiente acadêmico, em um momento em que ainda se prezava pelo modelo tradicional de ensino. Todavia, atualmente nosso sistema educacional está fracassando em atender as mudanças da sociedade contemporânea, uma vez que demanda uma nova forma de enxergar a educação e sua atuação na formação do indivíduo (ZIMRING, 2010).

Zimring (2010), afirma que o modelo tradicionalista de ensino alicerçado em práticas conservadoras de reprodução de conteúdo não satisfaz as reais necessidades de uma sociedade fluída, fruto da era digital em que o acesso a informação está disponível a um clique de distância. Nesse sentido, o docente com seu papel formador precisa explorar sua capacidade de impulsionar e transformar o potencial do estudante, visto que, existe no aluno uma avidez por aprender que não está sendo devidamente aproveitada.

Segundo Cortella (2014), muitos professores sentem-se assustados e resistem a mudança, pois isso exigiria rever não apenas seu método pedagógico, mas sua forma de se colocar no mundo. Diante disso, é notória a necessidade de uma intervenção que atue na formação do docente, investindo no desenvolvimento de habilidades sociais, na capacidade de reflexão, e em uma conduta criativa que promova a construção de uma relação saudável com o aluno.

Afinal de contas, o indivíduo é um ser social que é constituído pela troca entre seus membros, sendo dependente de suas relações para sobreviver. Logo, ao considerarmos o ambiente escolar em que o aluno permanece por longos anos, este adquire forte impacto em nossa formação, tornando-se necessário investir no exercício de habilidades que vão além do contexto acadêmico, mas que prepare o educando para a vida.

Posto isso, essa pesquisa buscou investigar sob a perspectiva do docente se os elementos do contexto escolar influenciavam no estabelecimento da relação com o aluno, no que constatamos conforme as respostas dos participantes que em geral os aspectos envoltos nesse ambiente afetam a constituição dessa relação. Além disso, quando essa interação é favorável reflete-se na aprendizagem do aluno que se sente motivado a participar das aulas, expressar suas dúvidas e opiniões.

Ao longo desse estudo, também foi possível obter uma compreensão acerca do papel do professor e suas modificações na educação brasileira. Afinal, os fatores políticos, sociais, e econômicos moldaram a maneira como o professor comportava-se em sala, seus métodos de ensino e na forma como se relacionava com o educando. Não obstante, a abordagem de Carl Rogers foi proposta nesse trabalho como uma possibilidade relacional em sala de aula, que com as transformações advindas de uma nova ordem social, demonstra-se cada vez mais como um método viável para corresponder a essas exigências.

Tanto que, durante o construto dessa pesquisa, evidenciamos estudos no campo educacional que reforçam a concepção da necessidade de uma educação inovadora, tendo como centro a relação professor-aluno. Logo, é preciso uma atuação que valorize o vínculo entre ambos, buscando oferecer um espaço de diálogo aberto, em que as relações são formadas por indivíduos autênticos que confiam na capacidade humana para o crescimento. Assim, busca-se construir um conhecimento coletivo cercado de afetividade, respeito, confiança e aceitação, para que seja possível alcançar uma aprendizagem verdadeiramente significativa (ZIMRING, 2010).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARRETO, Flávio Chame, DE ALMEIDA, Nadia Josiane Rockenback.

Educação Escolar: Evolução Histórica, Teorias, Práticas Docentes e Reflexões. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda. **História da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sesus, 2014.

BREAKWELL, Glynis M. *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRITO, Gleilcelene Neri de. **Fundamentos da educação**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CABRAL, Fábila Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2004000300008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 12 de Maio de 2021.

CABREIRA, Luiz Antonio Sobreiro. Educação líquida: tecnologia e educação no século XXI. **Colloquium Humanarum**. 2013. p. 905-910. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20L%C3%8DQUIDA%20TECN>>

[OLOGIA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20S%C3%89CULO%20XXI.pdf>](#) . Acesso em: 12 de Maio de 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Carlos Alberto Jales *et al.* A Pedagogia Libertária de Carl Rogers: um estudo de suas características. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1980. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253165>>. Acesso em: 22 de Abril de 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. *E-book*.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 86-99, 2001.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL. Curriculares Nacionais Gerais. **Ministério da Educação**. Texto constitucional promulgado em 5 de Outubro de 2018, pela Portaria nº 1.035, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44304737/do1-2018-10-08-portaria-n-1-035-de-5-de-outubro-de-2018-44304529>. Acesso em: 15 de Março de 2021.

DA CUNHA REIS, Valéria Teixeira; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290>>. Acesso em: 14 de Maio de 2021.

DE ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning,

2017.

DE SOUZA BARROS, José Deomar; DA SILVA, Maria de Fátima Pereira; VÁQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**. Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661>>. Acesso em: 09 de Maio de 2021.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Almir. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 57-72, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/354/35402005.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2021.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social–UPIS. **Revista Múltipla**, Brasília, XIV–vol, p. 117-138, 2013. Disponível em: <https://upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_multipla/multipla26.pdf#page=117>. Acesso em: 17 de março.

FREIRE, José Célio. Retrospectiva crítica da obra de Carl Rogers: da "Terapia do relacionamento" à intuitividade dos "Momentos de movimento". **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n.1, p. 53-79, 1988. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/11008>>. Acesso em: 22 de Abril de 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, Pelotas – RS, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>>. Acesso em: 11 de Maio de 2021.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das

escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 9, p. 153-175, 2014. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Garcia-16/publication/322682321_Um_Estudo_De_Caso_Analisando_A_Infraestrutura_Das_Escolas_De_Ensino_Fundamental/links/5a688587a6fdcc03e077822a/Um-Estudo-De-Caso-Analisando-A-Infraestrutura-Das-Escolas-De-Ensino-Fundamental.pdf>. Acesso em: 11 de Maio de 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Plageder, 2009.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

HARRES, João Batista Siqueira *et al.* Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, 2018. Disponível em: <scielo.br/j/epec/a/mB7zzLnzz8Jwtnn7NVGkPNP/?lang=pt>. Acesso em: 19 de Maio de 2021.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

JUNIOR, Ghiraldeli. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542>>. Acesso em: 14 de Maio de 2021.

LUGLI, Rosario Genta; SILVA, Vivian Batista da. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). **Educar em Revista**, Paraná, n. 53, p. 233-252, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QckrRsDpF6rLqNgmLrVS54g/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de Abril de 2021.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na

ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QckrRsDpF6rLqNgmLrVS54g/?lang=pt>>. Acesso em: 18 de Abril de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NETO, Shigunov. **História da educação brasileira**: Do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?lang=pt>>. Acesso em: 18 de Maio de 2021.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 28, p. 135-153, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/sausoc/2019.v28n1/135-153/pt/>>. Acesso em: 16 de Maio de 2021

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. **Simpósio Brasileiro**, v. 25, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em: 16 de Maio de 2021.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 40, n. 1, p. 115-125, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84851132013.pdf>>. Acesso em: 18 de Maio de 2021.

PUENTE, Miguel de la et al. O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1977. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251482/1/Puente_MigueldeLa_LD.pdf>. Acesso em: 22 de Abril de 2021.

PEREIRA, Vanessa Souza; BATISTA, Neusa Chaves. A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: elementos teóricos para pensar a formação política do professor da educação básica. **Educação e Formação**, Fortaleza. 2016. Vol. 1 n. 3 (set./dez.), p. 71-87., 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/177618>>. Acesso em: 10 de Maio de 2021.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Cessada, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/91>>. Acesso em: 26 de Março de 2021.

RIBEIRO, Max Elisandro; et al. **História da educação**. Porto Alegre: Sagah Educação S.A , 2018.

ROGERS, Carl R. **Terapia centrada no cliente**. 1. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1992.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 8. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser**. 4. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1987.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdnq/?lang=pt>>. Acesso em: 26 de Abril de 2021.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772,

2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/abstract/?lang=es>>. Acesso em: 16 de Maio de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>>.

Acesso em: 20 de Abril de 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da informação**, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ci/a/qWXNXC6dFZk3xybGWfm6jDj/?lang=pt>>. Acesso em: 17 de Maio de 2021.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de Março de 2021.

SILVA, Karyn Aila da. **A herança da ditadura militar na educação brasileira**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/203463>>. Acesso em: 20 de Março de 2021.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 268-277, 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5bKjDbCbM4CYtLWv5zmb79K/?lang=pt>>.

Acesso em: 18 de Março de 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVlxxxbhpGkqvckvkH/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de Maio de 2021.

TEIXEIRA JUNIOR, Oscar et al. **Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da Primeira (1890-1920)**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP, 2011. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251110/1/TeixeiraJunior_Oscar_D.pdf>. Acesso em: 12 de Maio de 2021.

TUNES, Elizabeth et al. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/454>>. Acesso em: 15 de Maio de 2021.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. 1. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. *E-book*.

7. ANEXOS

7.1 – Anexo 01



FACULDADE REDENTOR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: DAVIS ANZOLIN LICHOTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39028020.9.0000.5648

Instituição Proponente: SOCIEDADE UNIVERSITÁRIA REDENTOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.649.293

Apresentação do Projeto:

O presente estudo evidencia-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, possuindo seu foco em fenômenos sociais e aos significados que atribuem a eles, de modo que considera seus aspectos subjetivos (GERRA, 2014). Uma vez que, visa compreender a perspectiva dos docentes sobre tema, considerando suas experiências e subjetividade. Além disso, esse estudo enquadrou-se como sendo uma pesquisa exploratória, ao ponto que visa investigar e proporcionar informações acerca dos elementos do contexto escolar que influenciam na relação entre o docente e discente em sala de aula. Assim, busca-se ir à campo para realizar o levantamento de dados através de entrevistas com pessoas que estejam ligadas diretamente a problemática abordada (GERHARDT, 2009). O instrumento adotado para o levantamento de dados é intitulado como entrevistas semiestruturadas, dado que esse método possibilita a coleta de informações sobre determinado tema considerando fatores singulares de cada indivíduo como crenças, valores, percepções atribuídos a si e aos atores envolvidos no contexto social escolhido. Além desses fatores, esse recurso se caracteriza por perguntas pré-determinadas e abertas permitindo que o entrevistado discorra livremente sobre o tema (MINAYO, 2008). Assim sendo, as entrevistas semiestruturadas serão realizadas com 10 docentes que lecionam no ensino fundamental II (6º a 9º série) de uma rede de ensino particular, localizada na cidade de Pirapetinga – Minas Gerais, com o objetivo de evidenciar os elementos do contexto

Endereço: Rodovia BR 356, nº 25 3º ANDAR SALA 215 - RAMAL 333

Bairro: Cidade Nova

CEP: 28.300-000

UF: RJ

Município: ITAPERUNA

Telefone: (22)3811-0111

Fax: (22)3811-0333

E-mail: cep@redentor.edu.br



FACULDADE REDENTOR



Continuação do Parecer: 4.649.293

escolar que influenciam na constituição da relação entre aluno-professor. Em seguida, as entrevistas realizadas com dos docentes serão gravadas e transcritas sob sua autorização, para que sejam analisadas por intermédio da técnica denominada de análise de conteúdo com base na teoria de

Laurence Bardin (2001), que define essa análise como um método empírico, do qual se utiliza de um conjunto de instrumentos que tem como objetivo compreender percepção dos significados dos textos transcritos nos discursos dos entrevistados. Nesse método, busca-se realizar uma categorização do conteúdo dos textos em unidades, podendo ser através de palavras ou frases que se repetem, de modo que permite intitular uma expressão geral que as retratem (CAREGNATO, 2006). Dessa forma, os procedimentos empregados para o construto dessa pesquisa permitem uma exploração sobre o tema frente a sua complexidade, e a subjetividade inerente as perspectivas dos participantes envolvidos, visto que, visa dar voz aquele que vivencia a problemática apresentada.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os elementos do contexto escolar vivenciado pelo professor que interferem na relação com o aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece riscos para saúde ou integridade física. No entanto, pode causar incômodo em relação ao teor de algumas perguntas. Se isso ocorrer, o participante deve sinalizar ao pesquisador que procederá ao acolhimento e, se necessário, encaminhá-lo para um profissional especializado.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com esta pesquisa é o de contribuir para divulgar informações acerca dos elementos presentes no contexto escolar que influenciam na relação entre o aluno-professor, a fim de oferecer reflexões sobre o tema e novas concepções relativas ao estabelecimento dessas relações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto com condições de realização, claramente definido em termos metodológicos e éticos, caracterizando exequibilidade na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados estão em conformidade com a resolução 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: Rodovia BR 356, nº 25 3º ANDAR SALA 215 - RAMAL 333

Bairro: Cidade Nova

CEP: 28.300-000

UF: RJ

Município: ITAPERUNA

Telefone: (22)3811-0111

Fax: (22)3811-0333

E-mail: cep@redentor.edu.br



FACULDADE REDENTOR



Continuação do Parecer: 4.649.293

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências no projeto, opino pela aprovação do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1621524.pdf	22/11/2020 22:35:44		Aceito
Declaração do Patrocinador	declaracao_orcamentaria.pdf	22/11/2020 22:35:23	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Pesquisa.pdf	14/09/2020 21:54:03	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	14/09/2020 21:51:11	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoEwellynBrum.pdf	14/09/2020 21:49:30	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAnovo.pdf	14/09/2020 21:49:13	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_A_Relacao_aluno_professor_a_perspectiva_dos_docentes_no_contexto_escolar.pdf	28/08/2020 21:49:35	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/08/2020 21:47:18	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Ewellyn_Brun.pdf	28/08/2020 21:45:46	DAVIS ANZOLIN LICHOTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia BR 356, nº 25 3º ANDAR SALA 215 - RAMAL 333

Bairro: Cidade Nova

CEP: 28.300-000

UF: RJ

Município: ITAPERUNA

Telefone: (22)3811-0111

Fax: (22)3811-0333

E-mail: cep@redentor.edu.br

7.2 – Anexo 02



Autorização de realização e assunção da corresponsabilidade

Instituição Coparticipante: Centro Educacional Norma Amélia Pires.

Responsável pela Instituição: Emiliana Gonçalves Cortat Galvão.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa intitulado “A relação professor e aluno: a perspectiva dos docentes no contexto escolar”, sob responsabilidade de Ewellyn Brum Coelho discente do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Redentor, sob orientação da Prof.^a Alessandra Tozatto e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Emiliana Gonçalves Cortat Galvão
Diretora
Nº Autorização 798536

7.3 – Anexo 03

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**A relação professor e aluno: A perspectiva dos docentes no contexto escolar**" desenvolvida por Ewellyn Brum Coelho, discente do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Redentor, sob orientação da Prof.^a Alessandra Tozatto.

O objetivo central do estudo é investigar os elementos do contexto escolar vivenciado pelo professor que interferem na relação com o aluno.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ser docente em atuação na cidade de Pirapetinga – Minas Gerais, campo da pesquisa pretendida.

Sua participação é inteiramente voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você terão inteira confidencialidade e privacidade, pois todos os dados que possam lhe identificar serão omitidos ou trocados por outros que nada tenha a ver com você como pessoa. Sua participação consistirá em responder a roteiro de perguntas que atendem ao objetivo da pesquisa, cuja aplicação durará, em média, 50 minutos. Suas respostas serão gravadas e, após serem transcritas, serão apagadas. As transcrições serão mantidas em arquivos digitais protegidos por senha, cuja posse é exclusiva do pesquisador principal. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo compondo um banco de dados, guardados sigilosamente por tempo indeterminado, conforme Resolução 466/12 e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIREDENTOR.

Centro Universitário Redentor
BR 356, nº 25 – Cidade Nova - Itaperuna – RJ
CEP: 28300-000 Tel.: 22-3811-0111 ramal 333
<http://redentor.edu.br/institucional/cep>
e-mail: cep@redentor.edu.br

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A pesquisa não oferece riscos para a sua saúde ou integridade física. No entanto, caso você sinta algum incômodo em relação ao teor de algumas perguntas, você deve sinalizar ao pesquisador que procederá ao acolhimento e, se necessário, encaminhá-lo para um profissional especializado.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa contribuem para divulgar informações acerca dos elementos presentes no contexto escolar que influenciam na relação entre o aluno-professor, a fim de oferecer reflexões sobre o tema e novas concepções relativas ao estabelecimento dessas relações. Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações ou Teses.

Este Termo será redigido em duas vias originais, para que uma fique de posse do pesquisador (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade) e outra do participante da pesquisa. Todas as páginas deverão ser rubricadas por ambos, com suas respectivas assinaturas apostas na última página.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Redentor, cujos dados seguem abaixo. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Nome: **Ewellyn Brum Coelho**

Telefone: **(32) 999102709**

E-mail: **ewellyn_brum@hotmail.com**

_____, ____ de _____ de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar, bem como autorizo a gravação da entrevista.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

7.4 – Anexo 04

Perguntas para a entrevista semi-estruturada

- 1 - O que motivou você a escolher essa carreira profissional?
- 2 - No decorrer de sua graduação e após a sua entrada no mercado de trabalho, qual diferença você considera marcante referente à percepção que tinha sobre a relação com o aluno em sala de aula?
- 3 - Dentro do contexto escolar, quais fatores você considera como dificuldades para o estabelecimento da relação com o aluno?
- 4 - Dentro do contexto escolar, quais fatores você considera favoráveis para o estabelecimento da relação com o aluno?
- 5 - Dentro do contexto escolar, existe algum aspecto que você sente ausência para o estabelecimento de uma boa relação com o aluno?
- 6 - O que você considera essencial na sua prática profissional para estabelecer uma boa relação com os alunos?
- 7 - No que se refere a direção e a coordenação da escola, como você considera que suas ações influenciam na sua relação com o aluno?
- 8 - No que se refere ao ambiente físico da sala de aula você considera que este influência no estabelecimento da relação com o aluno?
- 9 - Você acredita que a relação do professor com o aluno influência em sua aprendizagem?
- 10 - Durante seu percurso profissional teve algum momento que você pensou em desistir dessa carreira?