



SEÇÃO: ARTIGO

## “Professores ideais” e as interações estabelecidas em sala de aula

*“Ideal teachers” and the interactions established in the classroom*
**Patrícia Scatolin<sup>1</sup>**
[orcid.org/0000-0002-5787-5807](https://orcid.org/0000-0002-5787-5807)  
[patriciascatolin@hotmail.com](mailto:patriciascatolin@hotmail.com)
**Ivone Maria Mendes**
**Silva<sup>1</sup>**
[orcid.org/0000-0002-0058-091X](https://orcid.org/0000-0002-0058-091X)  
[ivonemmds@gmail.com](mailto:ivonemmds@gmail.com)
**Recebido em:** 29/01/2020.

**Aprovado em:** 03/11/2020.

**Publicado em:** 23/07/2021.

**Resumo:** O presente artigo busca identificar as concepções e intencionalidades dos professores a respeito das relações estabelecidas em sala de aula com estudantes adolescentes. Para tanto, três professores indicados por estudantes, de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, como sendo “professores ideais” ou que se aproximam de práticas docentes julgadas como ideais, responderam a um questionário referente à intencionalidade das práticas desses profissionais, bem como as concepções a respeito das relações estabelecidas em sala de aula com os estudantes. A fala dos alunos, assim como as respostas dadas pelos professores, passou por um processo de interpretação inspirada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, dialogando com estudos teóricos referentes às temáticas da interação em sala de aula, das dimensões profissionais e pessoais da docência, dos aspectos afetivos presentes nas relações estabelecidas entre professores e alunos e a consequente influência na aprendizagem. A análise dos questionários respondidos pelos profissionais, somada aos apontamentos dos estudantes e à discussão teórica, aponta para a presença de três elementos fundamentais: os aspectos técnicos da profissão docente, os aspectos (inter) subjetivos e éticos desse ofício, com destaque à presença da afetividade e a utilização de metodologias variadas. Conclui-se que o discurso dos professores se aproxima, em determinados aspectos, das indicações dos estudantes, mas que ainda há uma grande distância entre as concepções desses profissionais a respeito das interações presentes em sala de aula e a respectiva utilização intencional como potencial facilitador da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interações. Práticas docentes. Afetividade. Aprendizagem.

**Abstract:** This article seeks to identify teachers' conceptions and intentionalities regarding the relationships established in the classroom with adolescent students. To this end, three teachers nominated by students in a ninth grade elementary school as “ideal teachers” or approaching teaching practices that they deemed ideal, answered a questionnaire regarding the intentionality of their practices, as well as their conceptions about the relationships established in the classroom with these students. The students' speech, as well as the answers given by the teachers, went through a process of interpretation inspired by Bardin's Content Analysis and dialogued with theoretical studies related to classroom interaction themes, the professional and personal dimensions of teaching and the affective aspects present in the relationships established between teachers and students and their influence on learning. The analysis of the questionnaires answered by the teachers, added to the students' notes and the theoretical discussion, points to the presence of three fundamental elements: the technical aspects of the teaching profession, the (inter) subjective and ethical aspects of this profession, especially the presence of affection, and the use of varied methodologies. It is concluded that the teachers' discourse approaches in certain aspects of the students' indications, but that there is still a great distance between the teachers' conceptions about classroom interactions and their intentional use as a potential learning facilitator.

**Keywords:** Interactions. Teaching practices. Affectivity. Learning.


 Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil.

## Introdução

Ao longo dos anos, a escola vem se modificando em relação à estrutura, às formas de ensinar e ao reconhecimento dos sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse ambiente, o professor continua atuando firmemente e a existência desse profissional nesse espaço, até o momento, é considerada imprescindível. Normalmente, quando se opta por qualquer profissão, nesse caso a de professor, almeja-se atingir um elevado nível de satisfação pessoal e, também, das pessoas envolvidas com o trabalho, ter prestígio profissional, alcançar os objetivos traçados e garantir um produto final de qualidade. No caso da escola, tais objetivos seriam, especialmente, condizentes à aprendizagem dos estudantes.

Há algum tempo, vem-se falando muito em educação integral, numa perspectiva de valorização de, além da aprendizagem cognitiva, aspectos sociais e emocionais. Nessa nova perspectiva, um professor eficiente não é mais aquele responsável, exclusivamente, pela aprovação de todos os estudantes da turma ou que se destaca pela destreza com a qual ensina, mas aquele que contempla as expectativas dos estudantes e oportuniza um ambiente agradável para que todos se sintam participantes e, em decorrência disso, aprendam de maneira mais fácil. As práticas docentes são tratadas como necessidade urgente de debate e reestruturação. Visto que, assim como a compreensão da estrutura escolar vem ganhando novas formas e perspectivas, a prática pedagógica, fator inseparável dessa realidade, também, precisa passar por remodelações.

Uma forma de avaliar estas práticas é compreender de que forma estão sendo percebidas pelos estudantes. A percepção e idealização de professor, que os alunos criam ao longo da trajetória escolar, dependem das experiências pelas quais passaram durante esse espaço de tempo, além das influências sociais e pessoais sofridas. Logo, esses são conceitos subjetivos e incertos, e compreender quais práticas docentes são mais ou menos valorizadas pelos estudantes adolescentes implica reconhecer que tais técnicas estão permeadas de relações pessoais e

são, por isso, subjetivas. É necessário, portanto, compreender que o trabalho docente se trata da construção de relações com os alunos, tanto profissionais quanto pessoais, permeadas por produções interativas, de troca de conhecimentos, informações, experiências e afetividade.

Pode-se afirmar que grande parte dos professores não está preparada para assumir essas relações de forma confiante e intencional, visto que a construção histórica da visão desse ofício é apenas como executor de comandos dados, e a formação acadêmica "têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais" (SACRISTÁN, 1995, p. 67). Esse "déficit" na formação dos professores, implica no desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva de não valorização das relações estabelecidas em sala de aula como potencial fator de aprendizagem ou, até mesmo, coloca o docente em papel de ignorante nesse aspecto.

Em diversas pesquisas em que os estudantes foram a principal fonte de informações e dados coletados (FELIX, 2009; OLIVEIRA, 2013; TASSONI, 2011; TAGLIAFERRO, 2011; KAGER, 2011), constatou-se que a disponibilidade de escuta, a capacidade de cativar e motivar, ser disponível e acessível, compreender as dificuldades dos alunos, para além do domínio do conteúdo a ser ensinado, são as práticas docentes mais valorizadas pelos estudantes, sejam de anos iniciais do Ensino Fundamental ou de universidades. Quando solicitados a lembrar de situações marcantes ou, simplesmente, relatar conteúdos lembrados e a forma como eram abordados, a maioria dos estudantes ouvidos apresentou aspectos afetivos em seus discursos.

Entre os dados coletados, alguns, ainda, diziam respeito às práticas docentes menos valorizadas ou o que consideravam como "maus-professores". Nesses casos, percebe-se que, geralmente, o que é visto como falha na prática dos docentes faz alusão à falta de sensibilidade para compreender, ouvir e respeitar os discentes, ou seja, as técnicas consideradas menos efetivas fazem alusão à falta de afetividade em sala de aula.

Constatou-se ainda, durante as pesquisas, que entre as práticas docentes mais valorizadas pelos

estudantes está a cobrança, a pontualidade e a rigidez em relação aos combinados e responsabilidades assumidas (BUHLER, 2010; VENTURA *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, quando se fala em afetividade, não se pode pensar apenas em situações agradáveis, nas quais todos convivem de forma harmônica e nenhum contratempo acontece. Muito pelo contrário, não se trata das circunstâncias que ocorrem, mas, sim, da forma como são conduzidas.

Outros estudos, na área da neurociência (BARTOSZECK, 2006), vêm mostrando que a forma como as informações são armazenadas em nosso cérebro está intimamente ligada às emoções vividas no momento em que essas informações foram apreendidas, ou seja, se, em determinados momentos, a euforia, a surpresa, a alegria, a nostalgia ou a própria insegurança estiveram presentes na vida de qualquer sujeito, as informações contidas naquela situação são mais facilmente armazenadas pelo cérebro.

Por vezes, alguns objetos de estudo, bem como conteúdo ou projetos desenvolvidos, são lembrados com destreza e, de certa forma, ocupam um espaço da memória das pessoas. Nesses casos, geralmente tomaram essa proporção pela forma como os conteúdos foram desenvolvidos ou por alguma experiência vivenciada. Lembra-se do conteúdo, do objeto de estudo, mas o que justifica essa lembrança é a forma como o fato fora vivenciado, a subjetividade presente naquela situação.

Dessa forma, é imprescindível diagnosticar a importância da presença da afetividade como um aspecto determinante para o sucesso escolar. Há pouco tempo, "o trabalho pedagógico vinha sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo" (FALCIN, 2011, p. 75). Agora, já é possível constatar que essa maneira de compreender a escola e as práticas docentes estava equivocada, pois, cada vez mais, pesquisas no âmbito escolar ganham espaço com essa temática e trazem à tona a importância da afetividade como um instrumento de aprendizagem.

Quando se possibilita a construção de relações

afetivas em sala de aula, o processo de aprendizagem se torna efetivo. Considerando que a capacidade de memorização de determinado assunto ou conteúdo está intimamente ligado às sensações e emoções vividas em torno daquele objeto de conhecimento, em um ambiente no qual as relações constituídas são infiltradas de emoções positivas, a garantia de aprendizagem se multiplica.

Pode-se afirmar, sem exageros, que "a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados. Tal relação, em muitos casos, é essencialmente afetiva" (LEITE, 2011, p. 38). Seja pela forma como o conteúdo é apresentado ou pela maneira como é conduzido o desenvolvimento de alguma atividade ou projeto, a presença da afetividade nessas situações potencializa a capacidade de percepção e aproveitamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, a docência está intimamente ligada às interações presentes no ambiente escolar, e essas relações, em grande maioria, são permeadas de afetividade. Nesse sentido, cabe indagar: os professores reconhecem estes fatores? Se os reconhecem, o que fazem com eles? Este estudo tem como objetivo, justamente, identificar as concepções dos docentes a respeito das relações estabelecidas em sala de aula com estudantes adolescentes, visto que os profissionais que participaram desta pesquisa foram indicados pelos próprios alunos como "professores ideais", ou que aproximavam as práticas daquilo que construíram como um ideal docente. Trataremos da forma como esta pesquisa foi desenvolvida e dos resultados encontrados nas próximas seções.

## 1. Caminhos metodológicos

Para a seleção dos professores que participaram desta pesquisa, primeiro, foram selecionados alguns estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Um total de 26 estudantes, responderam um questionário referente aos aspectos docentes valorizados nas

relações estabelecidas em sala de aula. Esse questionário discorria a respeito das memórias escolares, características, atitudes e práticas que valorizavam nos professores e o ideal de atuação docente constituído ao longo da trajetória escolar do aluno, além de perguntas que deram acesso ao perfil sócio-demográfico dos estudantes.

Após a análise dos questionários e utilizando-se de uma "amostragem por saturação" (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008), foram selecionados quatro estudantes para realizar uma entrevista mais detalhada sobre o assunto. Não havia como prever com exatidão essa amostra, pois "o fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição" (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008, p.17).

A entrevista aconteceu individualmente, como uma possibilidade de ampliação do discurso apresentado no questionário. A utilização de entrevista semiestruturada possibilita que "o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica" (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33-34). Lendo, ao entrevistado, as respostas fornecidas pelo próprio no questionário e dialogando sobre tais, ao final de cada entrevista foi solicitado ao estudante a nomeação de algum ou alguns professor(es) que correspondem às práticas docentes apontadas durante o interrogatório.

Esses professores foram contatados e convidados a responder um questionário, com perguntas relativas às experiências profissionais, concepções a respeito das relações constituídas em sala de aula, da afetividade e da prática docente, além de questões que deram acesso ao perfil sócio-demográfico dos profissionais. Das quatro indicações de "professores ideais" ou que aproximavam a prática daquilo sugerido como ideal pelos estudantes, três docentes retornaram o questionário, entregue junto ao Termo de Consentimento Informado, para utilização das

respostas. Os três professores que responderam possuíam entre 44 e 45 anos de idade, até junho de 2018 – mês em que participaram da pesquisa – sendo dois homens e uma mulher. O tempo que atuavam na escola variou entre um e 24 anos, também tendo contato com outras instituições de ensino, no ano respectivo ou em anos anteriores. Os três professores possuem especialização nas respectivas áreas de atuação, um deles está concluindo o mestrado, também na área em que atua, e buscam realizar cursos de extensão, anualmente ou a cada dois anos.

As informações contidas nas respostas dadas ao questionário passaram por uma análise inspirada na "Análise do conteúdo", de Bardin (2016), e foram descritas, neste artigo, em um processo de interpretação aliado a conceitos teóricos, com pseudônimos constituídos do termo "professor" e um número atribuído de forma aleatória, garantindo o anonimato dos profissionais participantes desta pesquisa, conforme acordado em Termo de Consentimento Informado, assinado pelos professores.

## 2. Resultados e discussões

Para que fosse possível a indicação de professores, cujas práticas docentes são valorizadas pelos estudantes, fora necessário ouvir os estudantes e reconhecer essas práticas. De forma geral, os resultados encontrados, por meio do questionário respondido pelos alunos e da entrevista, que deu a possibilidade de ampliação do discurso apresentado no questionário, fazem alusão a:

I) aspectos técnicos da profissão docente, como domínio de conteúdo, utilização adequada da fala, coerência nas estratégias de avaliação;

II) aspectos (inter)subjetivos e éticos da profissão, como a cobrança dos estudantes, condução de turma e a afetividade presente nas relações estabelecidas;

III) propostas metodológicas utilizadas, numa perspectiva de utilização de diversas estratégias e inovação dessas práticas.

Conhecendo, brevemente, as informações obtidas dos estudantes, daremos ênfase à fala dos professores que participaram da pesquisa,

buscando atingir o objetivo de compreender as respectivas concepções acerca das interações presentes em sala de aula. As respostas dadas pelos professores foram submetidas, portanto, às mesmas três categorias estabelecidas para a análise dos discursos dos estudantes, na intenção de identificar as concepções e intencionalidades dos professores sobre aquilo que fora indicado como valorizado pelos alunos.

### 2.1. Aspectos técnicos da profissão docente

Pondo as percepções dos estudantes frente às concepções e intenções dos professores, sugeridas pelos mesmos, em relação aos aspectos técnicos da profissão docente – que dizem respeito, portanto, à dimensão procedimental, metodológica, organizacional da docência, afinal, “o professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 280) – os professores apontam para a necessidade de busca pela formação continuada para a compreensão das necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante, assim como registrado como necessário pelos próprios estudantes, de forma criativa e inovadora.

Os aspectos técnicos da profissão docente foram ressaltados ao longo da entrevista com os adolescentes, sempre valorizando o domínio do conteúdo, organização das aulas, clareza nas explicações, afirmando que esses elementos também compõem as relações estabelecidas em sala de aula. Segundo um dos professores, a “criatividade, que é sinônimo de pesquisa e formação continuada” (Professor 3, 2018), é item necessário nas relações estabelecidas com os estudantes. Outro professor aponta que, para o estabelecimento de uma relação com os estudantes “primeiramente, o professor deve ser ‘pró-ativo’, deve sempre estar há vários passos à frente dos estudantes [...] e entender quais são as reais necessidades dos alunos” (Professor 2, 2018).

Essas características podem ser alcançadas na medida em que os professores buscam a atualização profissional por meio da formação continuada, pois é nessa formação constante que tomam consciência da própria atuação pedagógica, em

um processo reflexivo de auto avaliação, a fim de atingir a “competência pedagógica” (SANTOS, 2004, p. 66). Sendo assim, professores e estudantes concordam com a necessidade do estudo constante e da construção de conhecimentos a respeito dos conteúdos específicos de cada disciplina, além da compreensão do processo de aprendizagem para a garantia de estruturas de conhecimentos significativos e coerentes às necessidades apresentadas.

É importante destacar que os aspectos técnicos da profissão docente, em muitos casos, são tomados como fatores únicos de um bom profissional, esperando-se que o professor saiba colocá-los em prática de forma exclusivamente profissional, técnica e mecânica, ou seja, que essas ações, consideradas técnicas, não sejam influenciadas por fatores pessoais. Vejamos, quando o professor organiza o espaço da sala de aula ou decide utilizar outro lugar da escola, seleciona um material para auxiliar o desenvolvimento de um conteúdo, utiliza determinado método de avaliação ou resolve um conflito entre estudantes, esse profissional está tomando decisões importantes e, às vezes, decisivas no processo de aprendizagem. Essas decisões e a forma como são tomadas não constam nas diretrizes da escola ou da educação, são decididas pelo professor, no momento necessário, durante a prática diária.

Há, nesse caso, uma nítida contradição: o docente, envolvido diariamente com diversos alunos, recebe cada vez mais comandos e exigências durante o trabalho – questões técnicas e burocráticas – ao mesmo tempo em que se exige deste a retirada do posicionamento crítico ou participação pessoal. Cada vez, mais funções são atribuídas ao professor, mas se espera dele menos participação ativa. Essa tarefa é um tanto quanto difícil, tendo como pressuposto as inúmeras interações criadas entre estudantes e docentes ao longo da trajetória escolar destes, pois:

As tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais. (HOLLY, 1992, p. 86).

Dessa maneira, não há como separar as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. O professor deve estar integralmente presente na escola, querendo, também, que o aluno esteja. São as peças-chave da educação: o professor trabalhador e o aluno matéria-prima do trabalho (TARDIF, LESSARD, 2011). Nesse caso, não é um trabalho estático, técnico ou em massa, mas um que exige sensibilidade, criticidade e cuidado com as resistências, contribuições e potencialidade dos adolescentes. É nessa dinamicidade que se constitui a identidade docente, visto que:

Identidade pessoal/identidade profissional [é] uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. (MOITA, 1992, p. 139).

Desde os tempos mais remotos da educação, a obediência docente se apresentava pela influência religiosa que a educação sofria, tendo em vista que a Igreja era uma espécie de Estado, governo absoluto. Quem comandava a articulação da sociedade e, conseqüentemente, a estruturação da educação, era a religião. Esse fator ainda se apresenta de forma efetiva em diversos países, mesmo que de maneira indireta.

Mesmo após a Igreja perder o controle governamental ao longo dos séculos, a forma de organizar e gerir a sociedade modificou-se apenas em relação a quem produz as regras. Em meados dos séculos XIX e XX, a maneira de comandar e influenciar a educação continuou presente da mesma forma, mas, nesse ponto, sendo por parte do poder público, que, por meios mecânicos e regras codificadas, busca garantir a formação profissional de sujeitos, como o esperado: obedientes às concepções (TARDIF, LESSARD, 2011).

Apesar de os comandos dados pelo governo interferirem diretamente na educação como uma totalidade, os sujeitos que mais sofrem com essa influência são os professores, que, por obediência, devem assumir tal responsabilidade, pondo-a em prática no trabalho docente. Trabalho esse, na

verdade, visto por essa concepção, simplesmente como um ofício moral.

Entra governo, sai governo, quem assume o poder de controle possui as concepções de educação e de sujeito a ser formado. Logo, existem inúmeras propostas e programas para serem implantados em escolas, como forma de modificação dos caminhos percorridos pela educação. A influência dessas crenças dominantes reduz o trabalho do professor, nesse caso, concebido como alguém que apenas executará os comandos dados por outros responsáveis pelo planejamento da escola, ou seja, há quem planeja, tendo em vista próprias concepções, que nem sempre são coerentes à educação, e há quem execute – o professor.

O governo difunde discursos e práticas que se tornam hegemônicos ou ganham força em determinadas sociedades e momentos históricos. Nesse caso, os discursos pedagógicos têm grande influência sobre a profissão docente. Entretanto, não é apenas o governo por si que regula esses processos. Há ordenamentos legais, pelos quais o Estado responde, mas também há um processo de criação e consolidação de ideias e práticas pedagógicas. O que é feito contemporaneamente nas escolas, por exemplo, tem raízes no processo que buscou instituir a pedagogia como ciência, concebida, dessa forma, como um "instrumento político de emancipação" (PARREIRA & LIBÂNIO, 2007).

Como ainda ocorre atualmente, essa prática desconsidera a necessidade de reconhecimento de um profissional que pode ser julgado apto a inferir sobre a prática docente, bem como as necessidades atuais da educação, pela própria formação como professor. Quando se assume a responsabilidade apenas ao governo ou à gestão da escola, o professor, aquele que efetivamente fará os comandos serem executados, é visto como quem realiza um ofício moral, que independe das concepções como profissional que estudou a respeito dessa área. (TARDIF & LESSARD, 2011).

Deixa-se de lado a compreensão de que o professor é um profissional capacitado para realizar as próprias tarefas em sala de aula e que é no decorrer das aulas que a educação acontece, de forma dinâmica e imprevisível. Portanto, o docente deve

ser capaz de inferir sobre as próprias decisões a partir da reflexão da prática sobre uma perspectiva teórica, ou seja, é quem "identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo [...]" (PERRENOUD, 2002, p. 11). Nessa perspectiva, surge à discussão, além dos aspectos técnicos da profissão docente, os (inter)subjetivos e éticos dessa profissão.

## 2.2. Aspectos (inter)subjetivos e éticos

É na dinamicidade das relações estabelecidas no ambiente escolar que surgem as emoções. As experiências vividas pelos estudantes reafirmam que, na medida em que alguma situação está atrelada a sentimentos, positivos ou negativos, ganham espaço significativo em nosso cérebro, construindo memórias marcantes (BARTOSZECK, 2006). Os próprios professores também apontam a necessidade do "respeito aos estudantes" (Professor 3, 2018) e da "empatia" (Professor 2 & Professor 3, 2018) nas relações estabelecidas com os estudantes.

Os alunos apontam que a relação estabelecida com o professor pode facilitar a aprendizagem, e esse não é apenas um posicionamento dos adolescentes. Os três docentes que responderam ao questionário também concordam que "estabelecer um diálogo, uma relação pessoal, é fundamental para o estudante 'se permitir aprender'" (Professor 3, 2018) e, portanto, compreender melhor o conteúdo trabalhado. Segundo Gonçalves (1993, p. 156), é dever do professor, além de transmitir conhecimentos específicos e diversificados, organizar a turma e, nos planejamentos, garantir a "capacidade de integração".

No momento em que se reconhece a sala de aula como espaço de relações interpessoais, cria-se a possibilidade de utilizá-la como meio de aprendizagem e como um recurso para tal. Apesar de as relações estabelecidas entre professores e estudantes e de estudantes com estudantes não serem algo possível de planejamento efetivo, como ocorre com atividades docentes, as interações presentes podem ser utilizadas para potencializar

a aprendizagem dos alunos, pois "à medida que consideram a sala de aula como lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas" (GIL, 2015, p. 58).

A interação entre professor e estudante auxilia este no desenvolvimento pessoal e cognitivo, dois dos três aspectos fundamentais para o funcionamento humano, segundo a teoria de Wallon (TASSONI, 2011). A teoria walloniana auxilia na concepção de que a presença de um clima de afetividade em sala de aula contribui para a compreensão, por parte dos alunos, de que o docente está atendo às especificidades emocionais demonstradas naquele contexto e que o profissional reconhece que a aprendizagem ocorre na medida em que as temperaturas afetivas se elevam, ou seja, na medida em que os vínculos se fortalecem (GALVÃO, 2003).

Permeando essa interação, intrinsecamente ligada aos aspectos relacionais citados pelos professores e pelos estudantes, a afetividade se faz presente no ambiente escolar de forma significativa. Diversos autores clássicos, que se dedicaram aos estudos sobre a educação, discutem, em suas obras, a influência da afetividade nas relações estabelecidas no campo da educação. Dentre esses pesquisadores, trataremos do conceito de afetividade apresentada por Freud, Piaget, Vygostky e Wallon, de forma breve, mas necessária para a contextualização.

Para Wallon, que defende que o funcionamento humano se dá a partir da integração e desenvolvimento de três aspectos – cognitivo, afetivo e motor –, a afetividade é vista como um componente orgânico – pois desencadeia transformações corporais, tais como batimentos cardíacos acelerados, rubor ou palidez, tensão ou relaxamento muscular – e social – pois é por meio dessas emoções que as relações estabelecidas ganham significado para determinado momento ou situação. (TASSONI, 2011)

Freud afirmava que os aspectos emocionais exerciam grande influência na capacidade de aquisição de conhecimento, além de ser papel fundamental na construção de interações positivas. Não se utilizava do conceito de afetividade, mas afirmava que:

É difícil dizer se o que exerceu maior influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. (FREUD, 1976, p. 162).

Vygostky se aproxima do pensamento de Freud em relação à defesa de que o comportamento da criança, em desenvolvimento, será impulsionado pelo prazer, pelas emoções que a interação promover (SOUZA, 2011). Já para a teoria piagetiana, e fazendo uma aproximação entre as hipóteses, a afetividade tem papel de destaque no desenvolvimento da criança, pois:

A teoria piagetiana, se comparada às teorias psicogenéticas de Vygotsky e Wallon, parece ser a única a explicitamente apontar a idéia de uma correspondência constante entre aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta, não apenas de maneira geral, mas em todas as fases do desenvolvimento (ainda que não tenha aprofundado a pesquisa empírica sobre esta correspondência). Para Wallon, a relação entre afetividade e inteligência é de alternância, podendo as primeiras emoções criar estruturas cognitivas e para Vygotsky, estas relações são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte. (SOUZA, 2011, p. 250).

Entretanto, a afetividade ainda não é compreendida dessa forma por alguns profissionais, mostrando a divergência que existe entre as práticas docentes e as concepções e expectativas dos estudantes. Um dos professores que participaram da pesquisa respondeu ao questionário deixando bem claro os limites entre afetividade e relações que extrapolem a autoridade do professor. Quando questionado se considerava importante a presença dessa questão nas relações estabelecidas entre professor e estudante, respondeu que:

Sim, mas a afetividade deve ser entendida como respeito mútuo, carinho e compreensão. O professor tem o seu papel específico, que é o de ensinar e proporcionar momentos de produção de conhecimento. Afetividade, além disso, creio que não é papel do professor. (Professor 2, 2018).

Enquanto os outros dois profissionais participantes afirmam que a afetividade "é a chave

para penetrar em seu mundo e ele [estudante] permitir que se estabeleça um diálogo" (Professor 3, 2018) e que "eles [estudantes] sabem a diferença entre alguém que os ama e, por isso, exigem, cobram, orientam alguém que só cumpre uma função burocrática, sem envolvimento emocional" (Professor 1, 2018). Esse processo de estar atento ao aluno e perceber as potencialidades, permite, também, que o docente observe o que mobiliza o estudante (CHARLOT, 2009), a fim de oportunizar situações semelhantes e garantir que a aprendizagem ocorra.

É importante, portanto, perceber que existem diferentes concepções entre professores a respeito da afetividade presente nas relações estabelecidas em sala de aula. Essas divergências não ocorrem por acaso, mas foram construídas ao longo do tempo, na medida em que também ocorrem transformações sociais. Segundo Esteve (1995), há, pelo menos, doze indicadores de mudanças na educação e, conseqüentemente, na função docente, seja pelas novas concepções da educação ou pelas variações do trabalho escolar. O autor cita como sendo os seguintes fatores:

1. Aumento das exigências em relação ao professor; [...]
2. Inibição de outros agentes de socialização; [...]
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; [...]
4. Ruptura do consenso social sobre a educação; [...]
5. Aumento das contradições no exercício da docência; [...]
6. Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; [...]
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; [...]
8. Menor valorização social do professor; [...]
9. Mudanças dos conteúdos curriculares; [...]
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; [...]
11. Mudanças nas relações professor-aluno; [...]
12. Fragmentação do trabalho docente. (ESTEVE, 1995, p. 100-108).

A visão de professor fora se modificando e deixou de ser aquele que dá aula e ensina, para aquele que se relaciona, atende, orienta, conduz e aprende. Muitos foram os ganhos para essa profissão a partir dessas novas concepções, entretanto, a essência da profissionalidade docente não pode ser esquecida (RIOS, 2008), confundindo-se a autoridade do professor, que pode ser permeada de afetividade, com relações de amizade ou assistencialismo.

É possível afirmar que a formação docente e a atualização constante, tão necessárias para a efetivação de práticas bem-sucedidas, também deveria contemplar o tema afetividade como facilitador da aprendizagem, justamente para que essa dualidade entre rigidez e esse conceito seja esclarecida. Afinal:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções e as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (FREIRE, 2013, p. 141).

Dessa forma, a afetividade estará presente nas interações entre professores e estudantes pelo simples – ou talvez complexo – fato de serem humanos e, portanto, inseparáveis de especificidades pessoais. Essa relação, assim como outros elementos subjetivos, compõe o leque de componentes presentes nas interações pessoais, que continuam sendo o coração do trabalho docente (TARDIF & LESSARD, 2012).

A interação com o outro, a troca de experiências e informações auxilia, realmente, na aprendizagem, pois, além de estar intrínseco o fator afetividade – que fora discutido anteriormente –, a interação com o outro oportuniza a construção de modelos e posterior incorporação destes. Segundo a teoria de "aprendizagem social" (ANTUNES, 2007, p. 19), "não nascemos, pois, 'programados' para ser isto ou aquilo, mas para observar dos que nos cercam as estruturas de nossas ações". O trabalho docente e, mais do que isso, o ambiente da sala de aula são elementos de interação constante, intencional ou não. Professores e estudantes interagem para que o processo de aprendizagem ocorra, e isso ocorre pelo fato de que a docência é um trabalho para, sobre e com o outro (TARDIF & LESSARD, 2012).

### 2.3. Metodologias diversificadas

Além dos aspectos técnicos, (inter)subjetivos e éticos da profissão docente, os estudantes de-

monstram valorizar a utilização de metodologias variadas e afirmam que aprender se torna fácil no momento em que os assuntos estudados em sala de aula fazem alusão à realidade vivida. Entretanto, um dos professores que participaram da pesquisa afirma que "é muito difícil mostrar a eles que os conteúdos de aula, efetivamente, interferem em sua vida prática e em seu futuro profissional" (Professor 1, 2018), enquanto os outros profissionais participantes reiteram que "os alunos se envolvem com os conteúdos, desde que seja do interesse deles" (Professor 2, 2018) e que "o despertar da curiosidade ocorre por meio da relação dos conteúdos com seu dia a dia" (Professor 3, 2018) é uma das lembranças mais significativas enquanto professor.

Mesmo os docentes não citando como percebem quais são os conteúdos que realmente atraem o interesse dos estudantes, reconhecem que o interesse nos assuntos trabalhados é fator de influência no processo de aprendizagem. É possível perceber, nessas falas, que o processo de mobilização dos alunos, ou seja, aquilo que desperta o interesse particular de cada sujeito e os leva a se envolver em determinado assunto de forma mais efetiva (CHARLOT, 2009), é reconhecido pelos professores, entretanto, estes não discorrem sobre a intenção de buscar estratégias diferenciadas para despertar esses interesses nos adolescentes ou de promover situações diversas em que os manifestem interesses.

É interessante destacar que as próprias respostas dos estudantes, seja as do questionário ou da entrevista, divergem em relação às preferências dessas práticas pedagógicas. Tais desacordos apontam para a necessidade da existência de oferta de propostas diversificadas, não da preferência hegemônica de uma ou outra metodologia específica.

Percebe-se que o discurso entre professores e estudantes ainda se distancia em muitos aspectos, ou seja, o que os professores concebem como relevante ou essencial, por vezes, não é compreendido pelos estudantes de tal maneira, dificultando que o ambiente escolar se torne um lugar de objetivos e caminhos comuns, ao mesmo tempo em que a utilização de metodologias variadas possa oportunizar essa troca.

## Conclusão

A profissão docente vem se transformando ao longo da história, bem como as concepções de aprendizagem. O que antes se entendia como uma profissão autoritária e conservadora agora já vem sendo reconhecida como um processo de interação e estabelecimento de relações. Afinal, quando se fala em professor, está se falando em pessoa, indivíduo que lida, diária e diretamente, com outros tantos sujeitos. Esses sujeitos, por sua vez, também são permeados de subjetividade e o que esperam dos professores, o ideal de práticas docentes que criam, pode ser diferente do que os próprios profissionais imaginam. A tentativa dessa aproximação entre as expectativas e as práticas reais dificilmente tem espaço nas escolas. Dessa forma, o discurso dos estudantes e dos docentes geralmente aproximam-se em poucas características, dificultando, assim, um progresso significativo na relação professor-aluno.

Os professores que participaram desta pesquisa foram sugeridos por adolescentes que os consideram "professores ideais" ou que se aproximam de práticas docentes ideais e, por isso, contribuíram com esta investigação, a fim de identificar as concepções desses profissionais a respeito das relações estabelecidas em sala de aula com os alunos. Esses professores ficaram surpresos pela indicação, e, apesar da manifestação de surpresa, observou-se que nas práticas pedagógicas desses docentes há a intencionalidade de valorização de aspectos interacionais.

A pesquisa realizada também apontou para a importância das interações entre professores e estudantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal destes. Observou-se que alguns docentes já possuem conhecimento a respeito da influência das interações presentes no ambiente escolar, para a aprendizagem significativa dos estudantes, e utilizam-se desses fatores como recursos para potencializar as aulas. Entretanto, a afetividade presente nessas relações e a autoridade docente ainda são conceitos pouco claros para alguns professores, o que impede que sejam utilizados de forma a reforçar a prática por medo de não conseguirem

administrar de forma intencional e acabarem por perder a autoridade, em decorrência da afetividade atribuída ou do contrário.

Por fim, os discursos apresentados pelos estudantes e professores aproximam-se em aspectos como: a necessidade de formação e atualização constante, oportunizando maior segurança e conhecimento das próprias práticas; a importância de estabelecer uma boa relação entre professor e aluno, a fim de facilitar o convívio e a aprendizagem; a presença do interesse dos estudantes como fator fundamental para a aprendizagem. Entretanto, ainda há um longo caminho para que professores e alunos possuam objetivos comuns e dialoguem em relação às respectivas expectativas e práticas, visto que, apesar de concordarem nesses aspectos, a forma como são compreendidos e a intencionalidade dos professores sobre não ocorre de forma comum.

Esta pesquisa serviu como instrumento para aproximação desses discursos e, conseqüentemente, evoluções significativas na área da educação. É necessário, agora, que esse tema ganhe espaço de discussão nas instituições escolares, pois, como tratado neste estudo, os aspectos valorizados pelos estudantes são subjetivos e estão condicionados à realidade investigada nesta pesquisa, não sendo possível, tão pouco coerente, utilizar esses resultados como receita a ser seguida, mas inspiração para novas investigações contextualizadas a cada realidade.

## Referências

- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BARTOSZECK, Amauri. Neurociência na educação. **Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita**, v. 1, p. 1-6, 2006. Disponível em: [https://nead.ucs.br/pos\\_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf](https://nead.ucs.br/pos_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf)
- BUHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2806>

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/236044>

FALCIN, Daniela Cavani. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FELIX, Daniela Comassetto. **O bom professor na concepção do aluno**: adolescentes em busca de um referencial adulto. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2786>

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, p. 17-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 45ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira** (Obras Completas de Sigmund Freud), v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2003, p. 71-88.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1992.

KAGER, Samantha. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022014-120236/pt-br.php>

PARREIRA, Lelis Dias; LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.131, p. 511-518, 2007. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200013>

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional do professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Solange Mary M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, 2004. Disponível em: [http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/formacao\\_continuada.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf)

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo; NEVES, Marília Maria Andrade Marques da Conceição e; LOUREIRO, Cândida Rosalinda Exposto Costa; FREDRICO-FERREIRA, Maria Manuela; CARDOSO, Edimar Márcio Pires. O "bom professor": opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 5, p. 95-102, 2011. <https://doi.org/10.12707/R111167>

---

## Patrícia Scatolin

Mestrado profissional em andamento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, Brasil.

---

### Ivone Maria Mendes Silva

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Atualmente, é professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Colégio Marista Medianeira  
Rua Valentin Zambonato, 85  
Centro, 99700392  
Erechim, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelini Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*