

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO:**

**A PERSPECTIVA DO ALUNO**

Marco Aurélio Togatlian

Vitória

2011

**MARCO AURÉLIO TOGATLIAN**

**RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO:  
A PERSPECTIVA DO ALUNO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob orientação do Prof. Dr. Agnaldo Garcia.

UFES

Vitória, Julho de 2011

Aos meus pais, pelo incentivo ao estudo, apoio e por tudo que me ensinaram.

Ao meu querido irmão Marcelo que, quando percebia a necessidade, sempre incentivava a continuidade do projeto.

Às minhas amadas filhas Nicole e Mariah por todo o tempo que aproveitamos mesmo durante a realização do estudo.

## Agradecimentos

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFES pela forma como fui recebido em todas as disciplinas e por tudo o que foi discutido nas aulas durante o curso.

Aos alunos que participaram da pesquisa e que deixaram sua contribuição para o estudo sobre o relacionamento

A todos que, de diversas formas, me ajudaram na concretização deste trabalho, fica aqui o registro de meu sincero agradecimento.

Agradeço especialmente ao professor Agnaldo Garcia, orientador deste estudo, que teve a compreensão suficiente para entender as diversas fases da vida pessoal, que incluíram mudanças de cidade, locais de trabalho e de toda estrutura familiar que muitas vezes dificultaram a concretização das partes, mas não a finalização do todo.

## Resumo

O relacionamento professor-aluno ainda é uma área pouco investigada. A maior parte dos trabalhos que abordam o tema tem enfatizado a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Até este momento da vida escolar do aluno, o relacionamento é considerado uma das principais variáveis que contribuirão para o seu futuro sucesso acadêmico. Este trabalho investigou o relacionamento professor-aluno no Ensino Médio, porta de entrada para a universidade e, portanto, para futuros profissionais. Nesta fase da vida, a escola parece não priorizar o relacionamento dos professores com seus alunos adolescentes. O objetivo deste estudo foi investigar o papel do relacionamento entre professor e aluno no Ensino Médio, do ponto de vista dos alunos, procurando apontar as convergências entre o que o aluno considera como importante para um bom relacionamento com seus professores e a visão que este mesmo aluno possui do professor "ideal". Participaram do estudo cento e vinte alunos, matriculados regularmente nas três séries do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram discutidos à luz dos estudos sobre o relacionamento tendo a obra de Robert Hinde como referencial teórico para a organização e interpretação dos dados. Foram utilizados dois questionários idênticos com quarenta e seis questões cada um, divididas em seis dimensões de acordo com a proposta de Hinde para o estudo sobre relacionamentos. Um dos instrumentos referiu-se ao professor com o qual o aluno reconhecia ter o melhor relacionamento e o outro foi direcionado ao professor com o qual o aluno percebia possuir o pior relacionamento. Este instrumento buscou investigar a percepção que o aluno tinha de dois professores específicos do ponto de vista pessoal e profissional e

aspectos do seu relacionamento com o professor em questão. O aluno indicou um professor com o qual considerava ter o pior relacionamento e um professor com o qual considerava ter o melhor relacionamento. Dentre os 120 alunos que responderam aos questionários, 100 redigiram um texto entre quinze e vinte e cinco linhas sobre o professor ideal. A redação foi escrita após o preenchimento dos questionários em material fornecido ao aluno. A redação sobre “O professor ideal” foi utilizada para a análise qualitativa dos dados no que se referiu às características apontadas pelos alunos sobre o “professor ideal”. O exame das redações foi feita por análise de conteúdo. Ao final do estudo procurou-se apontar as convergências e divergências entre os questionários e as redações. Tanto os questionários quanto as redações apontam para a centralidade do relacionamento entre aluno e professor seja do ponto de vista profissional, seja do ponto de vista pessoal.

## Abstract

The relationship between teacher and student is still poorly investigated. Most part of the studies on the topic emphasizes childhood education and elementary school. Until this time in the student's school life, personal relationships are regarded as one of the main variables that contribute to their future academic success. This study aims at investigating the relationship between teacher and student in high school, gateway to the university and, therefore, for future professionals. At this stage of life, the school does not seem to prioritize the relationship between teachers and their adolescent students. The aim of this study is to investigate the role of relationship between teacher and student in high school, trying to point out the convergences between what the students consider as important for a good relationship with their teachers and how students depict the ideal teacher. A hundred and twenty students regularly enrolled in the three grades of high school in the city of Rio de Janeiro participated in the study. The data were discussed based on studies about relationships and the proposals of Robert Hinde served as a theoretical reference for organizing and interpreting data. Two identical questionnaires with forty-six questions each divided into six dimensions according to the Hinde's proposal for the studies about relationships have been used. One of the questionnaires was about the relationship with the teacher with which the student recognized to have the **best relationship**, and the other was directed to the teacher with whom the student considered to have the **worst relationship**. This instrument was designed to investigate the perception that the student had of the two specific teachers in personal and professional terms and aspects of his/her relationship with these

teachers. The students pointed out a teacher with whom they considered to have the worst relationship and a teacher with whom they considered to have the best relationship. Part of these students (100) wrote a text between fifteen and twenty five lines about the ideal teacher. The text was written after answering to the questionnaires. The essay on "The ideal teacher" was used for qualitative data analysis. An examination of the essays was done by content analysis. At the end, convergences and divergences between the questionnaires and essays have been pointed. Both the questionnaires and the essays revealed the centrality of the relationship between teacher and student from a professional and a personal point of view.



## Sumário

	12
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO	13
1. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E EDUCAÇÃO – A CONTRIBUIÇÃO DE ROGERS, WALLON E VYGOTSKY	13
1.1. Carl Rogers – A abordagem centrada na pessoa	14
1.2. Wallon – Afetividade, emoção e estabelecimento de vínculos	15
1.3. Vygotsky – As variáveis históricas, culturais e sociais na construção do relacionamento professor-aluno	18
2. A INVESTIGAÇÃO DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL – UM BREVE HISTÓRICO	23
2.1. Robert Hinde e o estudo do relacionamento interpessoal – a busca de um referencial teórico	24
2.2. A pesquisa recente sobre relacionamento interpessoal	28
2.3. O relacionamento professor-aluno – revisão da literatura	30
2.3.1. O relacionamento professor–aluno na Educação Infantil	30
2.3.2. O relacionamento professor-aluno no Ensino Fundamental	32
2.3.3 O relacionamento professor-aluno no Ensino Médio	39

2.4. O PROBLEMA	48
2.5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	48
PARTE II. O MÉTODO	50
3. PARTICIPANTES	50
3.1. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	51
3.1.1. O Questionário	51
3.1.2 A Redação	54
3.2. AVALIAÇÃO ÉTICA DOS RISCOS E BENEFÍCIOS	55
PARTE III - RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	56
5. ANÁLISE QUALITATIVA DAS REDAÇÕES SOBRE O PROFESSOR IDEAL	80
5.1. O Professor Ideal: Realidade ou Mito	81
5.2. O Professor Ideal: Aspectos Pessoais e Profissionais	83
5.3. O Professor Ideal como Líder	85
5.4. O Professor Ideal e os Alunos	88
5.4.1 O Professor e o Interesse pelo Aluno	89
5.4.2 O Professor e a Motivação do Aluno	89
5.4.3 O Professor e a Valorização do Aluno	90

	10
5.4.4 O Professor e a Ajuda ao Aluno	90
5.5. O Professor Ideal e a Aula – A Didática	92
5.5.1 A Didática do Professor Ideal – Exposição e Explicação do Conteúdo	92
5.5.2 Dinamismo e Inovação	95
5.5.3 Avaliação	99
5.6. O Professor Ideal: Sociabilidade e Interatividade	100
5.6.1 As Propriedades da Interação e do Relacionamento	102
5.6.2 O Professor como Amigo e como Pai	103
5.7. O Professor Ideal e o Equilíbrio	104
5.8 As Redações – Discussão	106
6. ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS – CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	110
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOB A ÓTICA DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL SEGUNDO HINDE	112
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	132
Anexos 1 – Modelo de questionário – MELHOR RELACIONAMENTO	

Anexo 2 – Modelo de questionário – PIOR RELACIONAMENTO	135
Anexo 3 – Modelo de formulário para redação	138
Anexo 4 - Termo de Consentimento Informado para Participação em Pesquisa	139

## INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a Psicologia Educacional priorizou a explicação causal e unidirecional baseada somente em aspectos internos e individuais dos alunos para explicar sucesso e fracasso escolar, como, por exemplo, idade mental, nível de inteligência, maturidade emocional, prontidão, comportamentos sociais e padrões familiares, entre outros aspectos. Pouca ênfase foi dada aos desafios interpessoais que são enfrentados no contexto escolar, envolvendo as interações com os próprios pares e com os professores. Esta visão proporciona uma compreensão incompleta da realidade. Para ampliar esta perspectiva é necessário considerar a adaptação ou a socialização escolar como um processo de interação das características individuais das crianças e dos jovens (personalidade, comportamento, competência social, habilidades cognitivas) com os aspectos do ambiente interpessoal escolar (natureza das relações entre colegas e professores).

Avaliar corretamente as dimensões relacionais e as suas modalidades representacionais constitui um campo de pesquisa de grande relevância para as competências envolvidas: sociais, cognitivas, linguísticas, afetivas, e pelos fatores de risco e de proteção evidenciáveis (Longobardi, 2004).

## **PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E EDUCAÇÃO – A CONTRIBUIÇÃO DE ROGERS, WALLON E VYGOTSKY**

Existem algumas interações que só acontecem no contexto escolar, pois seus atores só estão presentes neste ambiente. A mais importante destas interações seja a que ocorre entre professores e alunos, justamente pelo fato do alcance das mesmas. Cada aluno tem vários professores durante um mesmo ano letivo e dezenas durante sua vida escolar. Cada professor tem dezenas de alunos em cada turma, muitos possuem centenas de alunos por ano. O estudo destas interações é especialmente relevante quando dedicado à investigação das interferências da mesma na percepção de ambos sobre a aprendizagem dita formal.

A relação entre professores e alunos sempre esteve presente nas discussões tanto no âmbito pedagógico quanto no que se refere às questões da Psicologia. Por se tratar de uma relação social, o assunto interessa tanto a uma quanto a outra área. O que torna o estudo das relações entre professores e alunos particularmente interessante é o palco onde se desenvolvem. A escola é um lugar único onde convivem diversos interesses e onde diversas significações são coletivamente produzidas e particularmente apropriadas. As relações sociais entabuladas no contexto escolar organizam-se em razão das atividades que caracterizam a própria escola: o ensinar e o aprender (Zanella, 2005, 2003).

As práticas educativas no Ocidente, desde a Renascença, têm uma clara intenção civilizadora. Seja para criar homogeneidade, seja para estabelecer

distinções, a idéia de escola instituiu-se mediante rituais específicos. O relacionamento professor-aluno sempre foi marcado pela questão disciplinar. Relatos como os de Erasmo de Roterdã demonstram esta idéia:

“Vemos os professores sempre famélicos e sórdidos em sua escola [...] como ficam contentes consigo mesmos quando aterrorizam com o olhar e a voz uma classe trêmula, quando machucam as pobres crianças com a palmatória, as varas e o chicote!” (Erasmo, 1997, p.73).

O domínio corporal do professor sobre os alunos sempre esteve presente nos relatos referentes à vida escolar e as interações entre ambos, em muitos momentos, restringem-se aos castigos físicos e humilhações. Montaigne é outro autor que retrata práticas que podem ser encontradas ainda hoje em algumas escolas: “a prática dos castigos físicos torna o corpo mais estúpido e degenerado, é necessário substituí-la pela severa doçura de um castigo moral” (Montaigne, 2005 , p.92).

Nos parágrafos seguintes são apontados como alguns autores de destaque na área de Educação abordaram questões ligadas ao relacionamento interpessoal.

### **1.1. Carl Rogers – A abordagem centrada na pessoa**

Poucas são as tendências pedagógicas que apresentam, em sua estrutura conceitual, alguma preocupação com o aspecto relacional. Talvez, a mais conhecida seja a educação com a abordagem centrada na pessoa (aluno), pensada originalmente por Carl Rogers. A abordagem centrada na pessoa (ACP)

é uma denominação genérica adotada pelo autor e seus colaboradores para englobar atividades desenvolvidas em diversos campos entre os quais a prática da terapia centrada no cliente. Teve sua origem na experiência de Rogers em psicoterapia. Seus princípios foram, no entanto, estendidos a outros campos, trazendo significativa contribuição a outras áreas do conhecimento humano, dentre elas a Educação, dando origem ao ensino centrado no aluno, no qual alguns princípios do processo de aprendizagem terapêutica são aplicados. A ACP concebe a pessoa como centro das preocupações e como tal valoriza o relacionamento interpessoal (Rogers, 1959).

A educação centrada na pessoa tem como objetivo a facilitação do desenvolvimento completo do ser humano. Inclui flexibilidade nos métodos de ensino, compromisso transparente com os alunos, com a administração escolar e do professor com ele mesmo. Além disso estão previstas a colaboração do estudante com a auto-avaliação e participação constante na rotina pedagógica. O próprio Rogers resume sua teoria: “Dentro das limitações que são impostas pelas circunstâncias, uma atmosfera de aceitação e de confiança na responsabilidade do estudante é criada” (Cornelius-White, 2007, p.115). O modelo da aprendizagem centrada no aluno refere-se a uma perspectiva que une o foco nos aprendizes individuais com o foco na aprendizagem (Mc Combs & Vakili, 2005).

## **1.2. Wallon – Afetividade, emoção e estabelecimento de vínculos**

Todas as variáveis descritas por Cornelius-White (2007) em seu estudo, são dependentes, de alguma maneira, do estabelecimento de vínculos. Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o



ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana.

*“Os únicos atos úteis que a criança pode fazer consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. Os primeiros gestos não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão” (Wallon, 1978, p. 201).*

O autor considera que as emoções possuem fundamental importância na formação da vida psíquica, funcionando como um elemento agregador entre o social e o biológico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, caracterizadas pela presença, indispensável, de outras pessoas, ao mesmo tempo em que interfere no ambiente, recebe deste as reações de ajuste à sua presença. São, portanto relações de sociabilidade que se estabelecem desde o princípio. Ao nascer, a criança não tem meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o ambiente (Wallon, 1971).

Wallon (1968) estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas ao ambiente pelo corpo, através do choro, significando

fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas têm origem na função tônica. Toda alteração emocional acarretará conseqüências no tônus muscular, tanto de vísceras como do sistema muscular e, dependendo da natureza da emoção, provocará um tipo de alteração tônica. Wallon identifica emoções de natureza hipertônica, ou seja, que aumentam o tônus muscular e que estão ligadas a alguma espécie de necessidade, tais como a raiva e a ansiedade, capazes de tornar rígida a musculatura periférica. Outras emoções são classificadas pelo autor como hipotônicas, isto é, capazes de produzir redução do tônus, tais como a depressão (Kupfer, 2003).

A afetividade, por sua vez, possui um conceito mais amplo, envolvendo um conjunto maior de manifestações, que envolvem sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade surge em um período posterior na evolução da criança, quando aparecem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com a eclosão destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos (Tassoni, 2006).

### **1.3. Vygotsky – As variáveis históricas, culturais e sociais na construção do relacionamento professor-aluno**

Segundo Vygotsky (2003), o “outro” está inserido em uma determinada cultura, da qual a criança faz parte desde o nascimento. Sua inserção cultural começa a partir de então e permite que ela se aproprie de conhecimentos importantes para realizações futuras. É a partir da apropriação das práticas da sua cultura, que a criança, através da interação social com as pessoas a sua volta, vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais complexas, que a ajudarão a compreender e dominar a realidade.

Vygotsky (2003) destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir, o que será de grande importância para seus futuros relacionamentos. A aprendizagem, neste sentido encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais. Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada, de maneira que os bebês que nascem vão se apropriando do que se apresenta disponível na cultura (Vygotsky, 1998). Segundo o autor, o processo de internalização consiste numa série de transformações que colocam em relação o nível social e o nível individual. Afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos.

Assumindo que o homem é um agregado de relações sociais e enfatizando que as funções mentais são relações sociais internalizadas, Vygotsky argumenta que o que foi inicialmente uma relação entre pessoas passa a funcionar como modo de relação do sujeito consigo mesmo. É nesse momento que o conceito de mediação proposto pelo autor tem especial relevância. A relação com o objeto do conhecimento se dá num determinado ambiente cultural, portanto, o objeto é apresentado ao sujeito através do outro. A idéia de mediação pode ser representada como uma relação *sujeito-sujeito-objeto*. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro (Oliveira, Rego, 2010, 2003)

Em diversas situações podemos perceber que o ato de conhecer depende mais da ação do elemento mediador do que do próprio sujeito ou mesmo do objeto. É este mediador que aproxima o conhecimento do sujeito, selecionando as características, as funções, ou os elementos mais importantes naquele determinado momento. Klein (2003) defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. *“De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”* (p. 94).

Desta forma, as relações humanas formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. É a partir do processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a internalização dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. As experiências vivenciadas

com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo positivo ou negativo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Pode-se supor então que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Se a aprendizagem ocorre através das interações sociais e estas são originadas através dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade. Em relação especificamente à aprendizagem escolar, o enredo que envolve alunos, professores, tarefas, conteúdo escolar, livros, etc., não se desenvolve apenas no campo cognitivo. Existe uma origem afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico (Tassoni, 2006). Autores como Kaplan e Taylor enfatizam a autonomia, a competência e o senso de pertencimento como fatores primordiais e preventivos para a saúde e desenvolvimento humano (Taylor *et al*, 2004; Kaplan, 2000;).

Ao se depararem com demandas específicas do contexto escolar, tais como relacionamento com seus colegas e formação de vínculos com os professores, os alunos tendem a se auto-avaliar, reconhecendo suas habilidades sociais específicas e se comparando aos colegas de mesma idade (Ladd, 2002). Alunos que apresentam relações positivas com colegas e professores tendem a se sentir mais confortáveis na escola, e assim, podem lidar com maior facilidade e

aproveitar as oportunidades sociais e de aprendizagem que encontram neste ambiente. Por outro lado, aqueles que vivenciam relações negativas neste contexto, como rejeição pelo grupo de pares ou conflito com os professores, tendem a desenvolver atitudes e expectativas negativas frente à escola, o que resulta em desvalorização pessoal, relacional e na não exploração de oportunidades de aprendizagem cognitivas, sociais e emocionais. Esta perspectiva sugere que as relações na sala de aula podem motivar crianças e adolescentes a explorarem favoravelmente o ambiente escolar (fatores de proteção), ou inibir esta busca direcionando-os para situações de risco, dependendo da qualidade destas relações (Ladd & Burgess, 2001).

O relacionamento professor-aluno, portanto, é uma variável importante no estudo sobre a aprendizagem em qualquer nível. Em um sistema de escolaridade formal a figura do professor está sempre presente. É ele que deve orientar, organizar e dirigir o meio educativo social, sendo ele mesmo parte deste ambiente (Vygotsky, 2003). A mediação, portanto, é uma das funções do professor. A natureza das interações sociais, particularmente, entre professor e aluno leva este, inicialmente à tomada de consciência em relação ao objeto do conhecimento, e posteriormente, ao controle voluntário deste conhecimento, por esse motivo, mesmo que o professor não domine totalmente sua influência direta sobre o aluno, sua influência indireta está inteiramente sob o seu controle através do meio social.

A dinâmica interpessoal no contexto escolar tem recebido mais atenção a partir da impossibilidade de explicações unidirecionais sobre o fracasso escolar. Os relacionamentos interpessoais já são considerados como hipóteses em muitas

situações do processo de “não aprendizagem”. A relação entre professores e alunos merece especial ênfase, considerando que entre eles pode se estabelecer uma rede de apoio social e emocional (Paludo & Koller, 2003). Uma relação afetiva positiva entre uma figura adulta significativa na vida de uma criança ou adolescente no ambiente escolar tende a promover a competência social e a desenvolver habilidades cognitivas e interesse pela aprendizagem. Por outro lado, uma relação conflituosa ou estressante entre professor e aluno pode ser um verdadeiro obstáculo para o sucesso acadêmico. Pain (1997), depois de avaliar centenas de crianças e adolescentes, já apontava problemas de aprendizagem de natureza epistemofílica, centralizados basicamente nas relações entre as pessoas presentes no processo de aprendizagem, com especial destaque para a figura do professor como elemento promotor de obstáculos impeditivos no alcance dos objetivos esperados.

Interações que não privilegiem a competência e o reconhecimento de habilidades e que não promovam a autonomia e o senso de pertencimento podem ser deletérias, gerando um ambiente ansioso e até mesmo agressivo, com repercussões na motivação e na segurança para participar e explorar o ambiente escolar (Ladd & Burgess, 2001). Sob esta perspectiva a importância do professor é exponencialmente maior. Em um ambiente onde a autonomia e a confiança estão presentes, aparentemente, a atividade externa do professor diminui, pois não impõe mais sua autoridade através de ameaças e domínio sobre o outro, contudo, a atividade interna aumenta, na medida em que precisa organizar e regular o ambiente social.

## **2. A INVESTIGAÇÃO DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL – UM BREVE HISTÓRICO**

Desde as idéias de Platão e Aristóteles quanto à identidade e permanência do “ser”, discute-se, ontologicamente, a relação do ser humano com ele mesmo e com o “mundo externo” (outras pessoas e coisas que o cercam). É possível deduzir que, desde a Grécia Antiga, a questão do relacionamento interpessoal é debatida (Oliveira, Almeida & Arnoni, 2007). Como área do conhecimento cientificamente reconhecida e estruturada, a história da pesquisa sobre o relacionamento interpessoal é mais recente. Sullivan (1953) ressaltou, talvez pela primeira vez, a importância do estudo sobre as relações sociais sob a perspectiva desenvolvimental. De acordo com suas idéias, as pessoas têm necessidades interpessoais que demandam tipos específicos de relações. Habilidades sociais e competências interpessoais são desenvolvidas no contexto das interações. O autor afirmou que a personalidade é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos que a pessoa em desenvolvimento mantém com outras pessoas.

Heider (1958) pressupõe que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender seu ambiente, presume que as relações que estabelecemos (acreditamos), existentes entre o indivíduo e o meio ambiente influem em nossa forma de comportamento. Esta busca de explicações para os eventos ocorre tanto em situações impessoais como nas relações interpessoais.

A pesquisa sobre relacionamento interpessoal apresentou um desenvolvimento expressivo nas últimas três décadas, resultado da contribuição de autores de diferentes disciplinas e orientações teóricas com destaque para



Steve Duck e Robert Hinde. Duck teve especial importância na criação da primeira organização científica voltada para o estudo dos relacionamentos interpessoais, a *International Society for the Study of Personal Relationships* (ISSPR) sociedade que tinha como principal objetivo estimular e apoiar a pesquisa científica sobre relacionamentos interpessoais e aperfeiçoar a comunicação entre pesquisadores do tema fortalecendo o campo do Relacionamento Interpessoal dentro da comunidade acadêmica. Além disso, Duck também liderou o processo de criação do primeiro periódico da área no início da década de 1980, o *Journal of Social and Personal Relationships*. Em 1987, durante Conferência Internacional sobre Relacionamento Interpessoal foi criada a *International Network on Personal Relationships* (INPR) com o objetivo de promover a colaboração interdisciplinar no estudo dos processos de relacionamento. Em 2002, a fusão dessas duas sociedades deu origem à *International Association for Relationships Research – IARR* (Associação Internacional para Pesquisa sobre Relacionamento), organização que se propõe a continuar o trabalho anteriormente desenvolvido pela ISSPR e INPR. A sociedade reúne atualmente cerca de 700 profissionais de 20 países (Garcia, 2005).

## **2.1. Robert Hinde e o estudo do relacionamento interpessoal – a busca de um referencial teórico**

O estudo sobre relacionamento interpessoal tem como um de seus representantes mais importantes Robert Hinde. A sistematização do estudo na área, proposta pelo autor, o levou a organizar cerca de 1600 textos sobre o tema entre os anos de 1970 e 1990. Tal sistematização em muito contribuiu para o

reconhecimento científico da área e possibilitou estudos nos mais diversos campos do relacionamento. Além disso, Hinde propõe uma orientação teórica baseada na Etologia Clássica. As propostas de Hinde para a organização de uma ciência do relacionamento interpessoal, em seus pontos fundamentais, representa uma aplicação de princípios fundamentais da Etologia Clássica para esta nova área de investigação, em pleno desenvolvimento (Garcia, 2005).

De acordo com Hinde (1997), o relacionamento interpessoal é visto como parte de um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade que afetam e são afetados uns pelos outros (desde processos fisiológicos, passando por interações, relacionamentos, grupos e sociedade) e afetam e são afetados pela estrutura sociocultural e o ambiente físico (Figura 1).

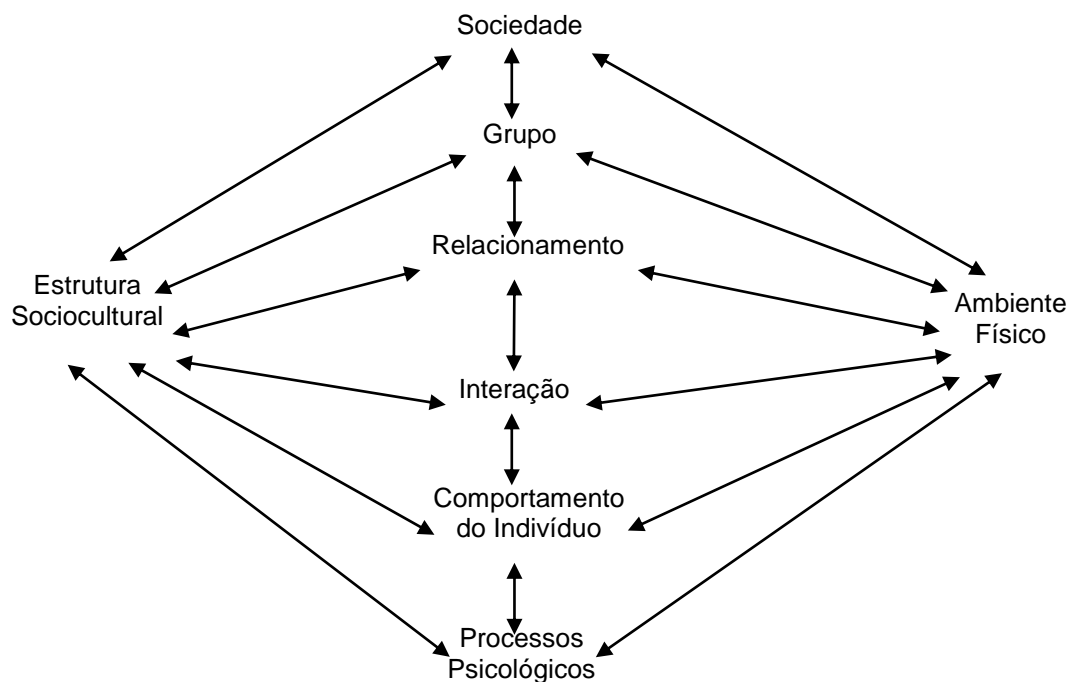


Figura 1: Relações dialéticas entre níveis sucessivos de complexidade social (Hinde, 1997)

De acordo com Hinde (1997), o desenvolvimento social do ser humano envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade que afetam e são afetados uns pelos outros (de processos fisiológicos, passando por interações, relacionamentos, grupos e sociedade) e ainda a estrutura sociocultural e ambiente físico. Hinde sugere quatro estágios para o estudo dos relacionamentos: a) descrição dos fenômenos; b) a discussão de processos subjacentes; c) o reconhecimento das limitações; e, d) re-síntese. Uma vez que relacionamentos são processos, há considerável sobreposição entre esses estágios. Para Hinde (1997) a descrição de um relacionamento requer dados sobre o que os participantes fazem, pensam e sentem. Sugere ainda que a descrição atinja os diversos níveis de complexidade, desde as interações, os relacionamentos e grupos.

Um dos pontos cruciais na obra de Hinde é a diferenciação entre o relacionamento e a interação. Para Hinde (1997), podemos falar de um relacionamento se os indivíduos têm uma história comum de interações passadas e o curso da interação atual será influenciado por elas. Relacionamentos são definidos a partir de uma série de interações no tempo, entre indivíduos que se conhecem. Os mesmos fatores intervenientes nas interações também estão presentes nas relações assim, atitudes, expectativas, intenções e emoções dos participantes são de fundamental importância. O agrupamento de relacionamentos compõe uma rede, formando o grupo social. Hinde salienta que essas redes de relacionamentos — a família, os amigos da escola, entre outros, podem sobrepor-se ou manter-se completamente separadas, comportando-se como grupos distintos, uns em face dos outros. Assim como nas interações e

relacionamentos, cada grupo tanto influencia o ambiente físico e biológico em que está inserido como é influenciado por eles. O autor reconhece a existência de níveis distintos de complexidade no comportamento social. Cada um deles (interações, relacionamentos, grupos sociais) possui propriedades próprias. Por exemplo, algumas propriedades dos relacionamentos, tais como compromisso e intimidade, dificilmente se aplicam a interações isoladas (Hinde, 1997).

Para organizar a área de pesquisa sobre relacionamento interpessoal, Hinde parte do conteúdo dos relacionamentos, passando para a diversidade e a qualidade das interações. Em seguida discute algumas categorias presentes nos relacionamentos: semelhanças e diferenças, reciprocidade e complementaridade, a intimidade, o conflito, o poder, a auto-revelação e a privacidade, a satisfação, a percepção interpessoal e o compromisso. Estas categorias ajudariam a organizar dados descritivos sobre relacionamentos.

A descrição dos relacionamentos envolve, em essência, a descrição das interações – conteúdo e qualidade, descrição das propriedades advindas da frequência relativa e padronização da interação dentro do relacionamento e a descrição de propriedades mais ou menos comuns a todas as interações dentro do relacionamento, inserindo a comunicação verbal e não-verbal como elementos importantes para a compreensão do relacionamento (Garcia & Ventorini, 2006).

Nessa perspectiva, os termos relacionamento diádico e relacionamento interpessoal são utilizados para referir-se a uma seqüência real de interações entre duas pessoas no tempo ou a uma seqüência potencial de interações entre duas pessoas que já interagiram no passado. No nível comportamental, um relacionamento envolve uma série de interações entre indivíduos que se

conhecem. Assim, a descrição de uma interação refere-se ao conteúdo do comportamento apresentado (o que fazem juntos), à qualidade do comportamento (de que forma é feito) e à padronização (frequência absoluta e relativa) das interações que o compõem. Algumas das mais importantes características dos relacionamentos dependem de fatores afetivos/cognitivos, que também devem ser considerados na descrição (Hinde, 1997).

De acordo com Hinde (2001), o pleno entendimento das relações exige um enfoque não somente no relacionamento, mas também no nível individual. O curso de um relacionamento depende, em grande medida, das características psicológicas de ambos os participantes. Portanto, a formação e as mudanças nos relacionamentos envolvem características pessoais dos participantes como expectativas, posicionamento quanto a normas culturais, sociais e organizacionais, auto-conceito, auto-estima, valores religiosos, habilidades de comunicação, dentre outras.

## **2.2. A pesquisa recente sobre relacionamento interpessoal**

Garcia (2005, 2006) analisou os temas abordados em publicações sobre relacionamento interpessoal, especialmente os artigos presentes nas principais publicações internacionais especializadas, constatando que estão voltados para os relacionamentos românticos, familiares, sexuais, relacionamentos profissionais em diversos níveis e a amizade em geral.

Três aspectos, segundo o autor, se destacam como representativos do conteúdo dos estudos de relacionamento interpessoal: os participantes, as

dimensões do relacionamento e o contexto. Com relação aos participantes, as principais propriedades estudadas são a idade, gênero, etnia e certos aspectos psicológicos. As dimensões do relacionamento mais investigadas nos estudos publicados nos principais periódicos são a comunicação, o apego, o compromisso, o perdão, a similaridade, a percepção interpessoal, o apoio social e emocional e o lado negativo do relacionamento – agressão, violência e ameaças ao relacionamento. O terceiro elemento marcante nos estudos de relacionamento é o contexto, representado por fatores ambientais, geográficos, ecológicos, sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, entre outros (Garcia, 2005, 2006).

No campo da educação a pesquisa sobre relacionamento interpessoal parece não ter grande repercussão. O cenário observado neste âmbito não é animador. Percebe-se que as questões de caráter técnico ou alusivas, exclusivamente, aos “assuntos pedagógicos”, ainda se sobrepõem às referentes ao relacionamento interpessoal. As mudanças no contexto educacional em geral e escolar em particular, originadas por novas exigências sociais tornam necessário um redimensionamento das relações sociais de maneira que essas possibilitem a todos a concretização com pleno êxito das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, de modo que o acesso ao conhecimento historicamente produzido possa efetivamente ser prerrogativa de todos. Este pode ser considerado um dos motivos que torna a reflexão sobre o tema ainda mais necessária.

## **2.3. O relacionamento professor-aluno – revisão da literatura**

### *2.3.1. O relacionamento professor–aluno na Educação Infantil*

A qualidade do relacionamento entre professores e alunos na Educação Infantil tem sido relatada de forma recorrente como um forte indicador sobre as futuras competências acadêmicas e sociais nos primeiros anos escolares (Hamre & Pianta, 2008). Na medida em que o relacionamento professor-aluno vai se intensificando, o foco do trabalho dos psicólogos escolares preocupados com a prevenção de problemas acadêmicos, se volta para os processos que ocorrem em sala de aula que podem contribuir para o ajustamento da criança (Morales, 2006; Hamre & Pianta, 2005). Estudos a respeito do relacionamento professor-aluno na Educação Infantil têm examinado o ajustamento de crianças em sala de aula em relação aos processos típicos de uma classe: instruções, socialização e gerenciamento das atividades e do tempo (Brophy, 2010). Um dos componentes deste processo de interação é a percepção do professor e seus sentimentos quanto a estes relacionamentos. Avaliações sobre estas percepções podem informar como o trabalho está sendo desenvolvido para um melhor aproveitamento de tais interações. A percepção dos professores sobre crianças causadoras de conflito não muda de professor para professor, assim como a percepção de proximidade em relação a outras crianças permanece estável da pré-escola até o segundo ano (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000). Estas conclusões aliadas ao trabalho de Cunha (2008) que mostrou que existe uma tendência à consistência e à regularidade nos diversos relacionamentos das crianças sugere que, ao menos em parte, a variação das percepções dos

professores é atribuída à estabilidade que as crianças trazem para seus relacionamentos com os professores.

É sabido que as evidências relacionadas aos problemas afetivos e comportamentais são expressas em diferentes idades e que os professores possuem diferentes expectativas sobre as crianças mais velhas e mais novas. A percepção dos professores sobre seus relacionamentos com os alunos é antecipada pelas muitas características das idades destes. A idade é freqüentemente debatida como uma explicação para as percepções dos professores sobre o ajustamento de seus alunos. Zill (1999) afirma que a maioria dos pesquisadores sobre a percepção dos professores a respeito dos relacionamentos tem conduzido pesquisas com amostras de idades limitadas, desta forma, a comparação da idade com o relacionamento professor-aluno não pode ser totalmente explorada.

Ladd (2002) constatou que crianças pré-escolares com relatos de envolvimento recorrente em conflitos foram avaliadas pelos seus professores do primeiro ano como crianças com elevado nível de rompimentos em seus relacionamentos e baixos índices de comportamento pró-social. Do mesmo modo, outro estudo constatou que o conflito no relacionamento professor-aluno durante a transição para o ensino fundamental contribuiu para um crescimento mais rápido na manifestação de comportamentos negativos, desde a pré-escola até o terceiro ano, além do que era esperado em relação aos níveis iniciais de externalização (Silver et al, 2005).

Um relacionamento positivo e solidário com os professores influencia diretamente o sucesso acadêmico dos alunos (Wentzel, 2002). Hamre e Pianta



(2005) demonstraram que uma relação conflituosa com os professores na pré-escola tinha uma correlação negativa com as realizações dos alunos em matemática e na linguagem do primeiro ao nono ano. Os professores mantinham relacionamentos mais afetuosos com estudantes menos agitados e mais amáveis e também demonstraram ter mais paciência e encorajamento com estes últimos. Este comportamento positivo dos professores pode aumentar a confiança dos alunos que pode, por sua vez, causar um reforço no desempenho acadêmico (Hamre & Pianta, 2005). DiLalla, Marcus e Wright-Phillips (2004), em estudo do tipo longitudinal, demonstraram que os alunos com relacionamentos ruins com seus professores, caracterizados principalmente por conflitos, por exemplo, tinham um maior número de anos ruins na escola.

### *2.3.2. O relacionamento professor-aluno no Ensino Fundamental*

O fim da infância e o início da adolescência representa um momento de mudança, adaptação e transição. A cada dia na escola, as crianças esforçam-se por estabelecer e manter relações interpessoais para desenvolver um sentido de pertencimento, necessário ao conforto psicológico nesta etapa do desenvolvimento (Erikson, 1971). O ajustamento à escola se refere à forma como as crianças e os adolescentes se adaptam ao ambiente escolar e a outras experiências relacionadas à escola. Geralmente, as crianças que possuem experiência positiva em seu ajustamento escolar são também os estudantes com maior sucesso (McCombs, 2003).

Murray e Greenberg (2000) encontraram influência da qualidade do relacionamento professor-aluno no ajustamento social. Constataram que alunos do quinto e sexto ano que tinham relações pobres com seus professores tiveram pior pontuação nas avaliações dos professores e na auto-avaliação ligadas ao ajustamento social e emocional, em comparação com os alunos que tinham relações positivas com os professores.

Ang (2005), em estudo realizado com alunos de Singapura, sugere que algumas dimensões na relação professor-aluno são particularmente importantes, uma vez que estão relacionadas com o desempenho acadêmico e com as manifestações comportamentais. A oferta de ajuda e auxílio é uma destas dimensões. Estudantes descrevem como professores “que não se importam” como os que não prestam auxílio, não aconselham nem incentivam. Professores que manifestam atitudes solidárias demonstram interesse nas relações interpessoais com seus alunos (Ang, 2005).

Davis (2003) documentou que um relacionamento professor-aluno construtivo e baseado em apoio constante continua sendo importante e prediz resultados acadêmicos e desempenho comportamental positivos para alunos do ensino fundamental ao Ensino Médio.

Uma outra dimensão importante descrita na literatura é o conflito. O conflito, a crítica e comentários negativos ou desfavoráveis, prejudicam o ajustamento e a atividade do estudante em sala de aula (Wentzel, 2002). Estudantes descrevem como professores atenciosos aqueles que fazem comentários construtivos ao invés de apenas criticarem, assim como os que

demonstram um estilo de comunicação mais livre ao invés daqueles que gritam e interrompem a todo o momento (Wentzel, 2003).

Lisboa (2002), em estudo desenvolvido em Porto Alegre com crianças de nível socioeconômico baixo, matriculadas regularmente em escolas públicas municipais, aponta dados interessantes sobre as características da relação professor-aluno. As crianças foram questionadas sobre os principais problemas que enfrentam com seus professores. O problema mais enfatizado foi a emissão de agressões verbais por parte dos professores com relação a aspectos para os quais elas não identificam uma causa para estarem sendo repreendidas. A referência a agressões verbais cuja razão ou motivo não é identificado pelas crianças pode revelar certa dificuldade dos professores em exercer sua autoridade na escola (Lisboa, 2002).

Professores percebidos como agressivos, inadequados ou com dificuldade em estabelecer disciplina aos seus alunos não se configuram como fatores de proteção para o desenvolvimento destes (Lisboa, 2002). Outro questionamento do estudo buscava investigar como as crianças agiam frente a um conflito com suas professoras e por qual razão escolhiam agir de tal forma. A atitude apontada com maior frequência pelos jovens foi “não fazer nada” (inação) e a justificativa foi “porque a professora é quem tem sempre razão”. A estratégia da inação é comumente observada quando as pessoas percebem-se com pouco ou nenhum controle sobre a situação, reconhecendo seus recursos pessoais (cognitivos, sociais e emocionais) como insuficientes para lidarem com o estresse percebido (Almqvist, Hwang, 1999). As crianças do estudo percebiam-se incapazes de lançar mão de qualquer esforço, para agirem sobre um problema com seus

professores, reconhecendo-os como pouco flexíveis ou autoritários. A existência de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder, considerados fundamentais para o estabelecimento de relações que promovem o desenvolvimento adaptado parece inexistente ou pelo menos bastante fragilizada. As crianças avaliadas revelavam, ainda, apreensão para agir, quando se deparavam com conflitos com a figura do professor, temendo castigos ou punições (Lisboa, 2002).

Laterman (2000), em pesquisa realizada em duas escolas da rede pública de Santa Catarina, com alunos de sexto ao nono ano, ao perguntar sobre o que mais os desagradava na escola, verificou que o maior motivo de descontentamento, entre muitos outros fatores elencados na pesquisa, eram os professores (média de 20% das respostas). Ao serem perguntados sobre o relacionamento entre alunos e professores, os estudantes responderam que o relacionamento era ruim ou não tão bom (média de 53%). Mais da metade dos alunos reconheceu problemas de diversas naturezas no relacionamento com seus professores. Entre as razões apontadas pelos alunos, a falta de diálogo é o que mais incomoda. Para os discentes, a falta de diálogo resultava de uma série de características que eles desaprovam em seus professores: mau humor, impaciência para repetir explicações, formas repetitivas de dar aulas, diferenças de tratamento entre os alunos e claro distanciamento. As avaliações positivas a respeito dos professores referiam-se àqueles que “sabem conversar”, que são justos, que explicam bem e quantas vezes for necessário, que descontraem com brincadeiras, que impõem disciplina; são professores com os quais os alunos se sentem aprendendo. Nesta perspectiva percebe-se que a caracterização do “bom professor” está atrelada à capacidade de manter bons relacionamentos, de

demonstrar habilidades e competência social para resolução de problemas sem abrir mão da clareza e da justiça em suas decisões (Laterman, 2000).

Os alunos referem-se a interações positivas com professores sem, no entanto, reivindicar o “professor bonzinho” que não trata com rigor o processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, eles criticam o que chamam de “professor que não impõe autoridade”, por se sentirem prejudicados em sua aprendizagem (Villa, 2000). Caniato (2003) aborda este aspecto de forma convergente, apontando que uma das funções do professor é promover um clima alegre e descontraído, sem ser permissivo. É importante que o ambiente mantenha-se livre de grandes tensões, porém com um nível de ruído que não deve ser excedido sob pena de causar desconforto para todos e perda do rendimento do trabalho.

Podemos admitir, portanto, que os alunos se identificam com o aspecto socializador representado pelo professor. Este fato não ocorre por acaso, pois disso depende que se tenha mais ou menos sucesso acadêmico. O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma interação professor-aluno positiva têm papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem entre aluno e professor – no “gostar do professor” – o que, por sua vez, acaba por favorecer o gosto pela matéria e o interesse em aprender os conteúdos que o professor desenvolve (Cunha *et al.*, 2004). Como consequência, ocorre o estímulo à participação dos alunos e o interesse objetivo pelos conteúdos de ensino, desenvolve-se o interesse em aprender e a necessária disciplina exterior. Apesar de apontarem a

interação positiva como um aspecto importante para o “gostar do professor”, raramente essa interação é desvinculada de uma prática pedagógica competente. Quando se estabelece uma interação professor-aluno positiva, há uma relação recíproca de respeito e, mais ainda, quando os alunos gostam do professor, o aspecto afetivo leva-os a procurar atender às expectativas deste (Cunha *et al.*, 2004).

Com o intuito de demonstrar a relação de dominação e de subordinação institucionalizada, Villa (2000) descreve conflitos específicos e permanentes de desejos, normalmente ocultos numa “guerra fria” entre professores e alunos, caracterizada por várias situações: o professor representa o grupo dos adultos e, por isso, é a princípio, inimigo da vida espontânea do grupo de alunos; o professor representa o currículo formal e seu interesse consiste em impô-lo aos alunos sob a forma de tarefas; os alunos são o “material” com o qual supõe-se que os professores devam alcançar resultados. Nesta perspectiva o conflito de objetivos contraditórios se instala, na medida em que os fins de uns são alcançados, os fins dos outros são sacrificados. Geralmente, o professor impõe sua autoridade num primeiro momento, sendo relativamente fácil impor suas decisões, estabelecendo um clima geral de ordem, mas o conflito passa para um segundo nível, mais profundo, no qual os estudantes tentam neutralizar o controle do professor, mecanizando a conformidade, rindo dele nas “suas costas” ou negando sua existência como pessoa (p. 116).

Esta forma de evolução do conflito entre professores e alunos é melhor entendida se considerarmos que se trata de uma relação de subordinação, vista como um acerto social entre seres humanos. A relação entendida dessa forma

tem sentido tanto para quem domina, neste caso o professor, quanto para os subordinados, os alunos. A diferença é que quem domina envolve no conflito uma parte maior de sua personalidade, por isso, o conflito não assume a forma de rebeldia, porque o sentimento de identidade do subordinado foge do relacionamento, ou seja, ele pode compensar o caráter negativo de sua subordinação na sala de aula, em outros contextos e situações mais prazerosas.

Sendo possível entender este conflito como uma relação de subordinação, não se deve simplificá-lo a ponto de imaginar um elemento forte, por exemplo, o professor, no cenário da sala de aula, e um elemento fraco, o aluno, ou os alunos. Tal descrição é enganosa, no sentido em que a disputa nunca se desenrola em um único cenário, de forma que no campo da sala de aula as influências podem ser reforçadas ou anuladas em planos extra-acadêmicos ou em contextos informais, como a lanchonete, o pátio ou os corredores. Foucault enfatiza que a luta se desenvolve num “não lugar” (Foucault, 2005). Ao mesmo tempo, não se pode confundir a posição de subordinado com a de fraqueza, nem com a de derrota. Conforme aponta Villa (2000), o subordinado pode ser fraco num aspecto e forte em outro. Estudos de Felouzis (2000) sobre atitudes dos estudantes na sala de aula detectaram o uso de formas sutis de boicote. Felouzis observa, numa amostra francesa, que 77% dos alunos e 53% das alunas conversam na sala de aula e que 65% nos dois grupos se distraem. Essas formas de agitação escolar perturbam a comunicação pedagógica, provocando o afastamento do modelo de “bom aluno” que todo professor tem em mente.

A relação entre professores e alunos é sensível também ao que acontece fora da escola, ou seja, a imagem que a sociedade tem do professor e da cultura

escolar, como representantes do culto ou da cultura, influencia fortemente o comportamento dos alunos, por outro lado, o descontentamento com a relação pedagógica, é parcialmente provocado pelo fato dos professores perceberem que já não têm a importância de seus antecessores como guardiões de um “saber sagrado”, distanciando-se dessa forma do universo discente, conseqüentemente, ignorando seus desejos, dando partida ao conflito ideológico.

Tomada em conjunto, a investigação sobre o relacionamento de jovens adolescentes com seus professores sugere que estes podem desempenhar um papel decisivo influenciando os estudantes academicamente e em seus ajustamentos comportamentais.

### 2.3.3 *O relacionamento professor-aluno no Ensino Médio*

A palavra adolescência tem uma dupla origem etimológica e caracteriza bem as peculiaridades dessa etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (“a”, “para”) e *olescer* (“crescer”), significando a condição ou processo de crescimento. *Adolescer* também deriva de *adolescere*, significando “adoecer”, “enfermar” (Outeirol, 1994). A etimologia da palavra já permite compreender a conhecida afirmativa de que o período da adolescência é um momento de alto nível de conflitos com os pais, instabilidade de humor e demonstração de indiferença e comportamento anti-social (Arnett, 1999). Já se sabe também que os professores possuem muitas crenças sobre a adolescência e que estas idéias sendo repetidas sobre uma grande diversidade de jovens formam um estereótipo social que pode influenciar o julgamento destes. Ollerton (2006), em estudo sobre a influência de



pais e professores sobre adolescentes, afirma que os pais identificam mais comportamentos positivos do que os professores. Estes apontam que os adolescentes manifestam altos índices de comportamentos clássicos de conformismo nas diversas situações da rotina escolar.

Percepções sobre a adolescência sustentadas por pais e professores são especialmente importantes no desenvolvimento dos adolescentes. Hines e Paulson (2006), em estudo sobre as percepções de pais e professores a respeito do comportamento adolescente, sugerem que ainda permanece uma percepção negativa sobre este período nos dois grupos. Foram encontradas evidências de que percepções sobre ausência de humor e conflitos, individualmente ou combinados, podem influenciar os níveis de expectativa e estímulo. Além disso, o comportamento dos professores e dos pais ao reforçarem os problemas relativos à adolescência não ajuda na busca do ajustamento social e do sucesso acadêmico.

A adolescência é considerada um momento de passagem de um nível a outro na evolução humana. Em quase todas as culturas existem fenômenos sociais que marcam esta etapa. Rituais de iniciação que marcam a transição para o mundo adulto nas culturas indígenas encontram substitutos nos eventos simbólicos urbanos (Campbell, 2007). O vestibular é um bom exemplo de um rito de passagem que acontece, comumente, no final do Ensino Médio. Esta etapa do ensino regular representa uma importante transição em relação ao contexto educativo. Existe um amplo consenso entre pesquisadores e profissionais em considerar que esta transição educativa costuma vir acompanhada de uma série de problemas na relação do adolescente com a escola. A diminuição do

rendimento acadêmico, uma menor motivação para as tarefas escolares, o não comparecimento às aulas e o abandono da escola são fenômenos que se destacam no início do Ensino Médio (Oliva, 2004). Dados divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – órgão do Ministério da Educação, informam que, no ano de 2004, 22,43% dos alunos matriculados no Ensino Médio da rede pública foram reprovados. A maior taxa se comparada aos outros segmentos do ensino básico. Outro dado alarmante indica que 9,9% dos alunos do Ensino Médio evadiram em 2002 (UNICEF, 2002), mesmo percentual encontrado pelo INEP, em 2004. De cada 100 alunos que são matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 36,6 chegam ao terceiro ano do Ensino Médio (Brasil, 2006).

O começo deste último segmento da educação básica ocorrerá em um momento em que a maioria dos adolescentes está experimentando as mudanças físicas, psíquicas e sociais que costumam vir associadas à puberdade, por isso, com frequência, é atribuída a eles a responsabilidade pelo aumento do fracasso escolar: os novos interesses sexuais, desenganos amorosos, conflitos com os pais e transtornos emocionais são considerados potenciais perturbadores da motivação do adolescente para com a escola. O Ensino Médio irá supor uma série de mudanças em relação ao segmento educativo anterior, se essas mudanças fossem sincronizadas com as mudanças que ocorrem no adolescente, e se fossem dirigidas para ajustar a escola às novas características desse período evolutivo, as conseqüências seriam positivas para sua adaptação escolar.

O problema é que a adolescência e o Ensino Médio parecem seguir caminhos diferentes. Na sala de aula a rotina também apresenta mudanças

importantes: o controle e a disciplina por parte dos professores são exercidos com mais rigidez e autoritarismo. O currículo muito estruturado oferece poucas oportunidades de escolha aos alunos em relação à tomada de decisões sobre sua própria aprendizagem, justamente quando sua natureza psicológica o impulsiona à busca do autocontrole. As mudanças na rotina da sala de aula são, portanto, contrárias ao desenvolvimento psicológico do adolescente, na medida em que estes não têm permissão para controlar seus próprios assuntos ou decidir sobre suas próprias vidas. As aulas no Ensino Médio são classificadas como “apenas baseadas nos livros didáticos ou imprevisíveis”. Em pesquisa realizada pela UNICEF com 5280 adolescentes brasileiros, 68,6% destes classificaram suas aulas desta maneira e 27% afirmaram que são “muito monótonas, centradas no professor e que falta competência a estes para melhorá-las”. Diretamente relacionada a esta informação, outro dado da mesma pesquisa aponta que 52,5% dos alunos consideraram que suas aulas “não ajudam a compreender a sociedade e são distantes da sua vida, portanto, sem utilidade prática” (UNICEF, 2002).

Nos relacionamentos entre professores e alunos também se observa um deterioramento com a passagem para o Ensino Médio. Em geral, as relações são mais tensas, distantes e frias, chegando em alguns casos a enfrentamentos entre professores e alunos. No momento em que ocorre um certo distanciamento natural dos pais e quando os adolescentes poderiam se beneficiar do contato com outros adultos, sobretudo, para a construção de sua própria identidade, o deterioramento das relações entre professores e alunos pode ser muito prejudicial à formação destes.

O relacionamento professor-aluno, investigado pela UNICEF, indica que a relação com os professores em sala de aula é “de compreensão, aprendizagem e respeito” para 49% dos adolescentes entrevistados. Outros 33% disseram que a convivência é normal, mas que existem problemas específicos em algumas disciplinas; 8% descreveram a relação como “difícil, faltando diálogo”. E 12% disseram que falta competência a seus professores (UNICEF, 2002).

Confirmando a importância da relação professor-aluno para a saúde psíquica e o ajustamento social nesta fase da vida adolescente, é justamente no Ensino Médio que ocorre um aumento na competitividade. Verifica-se um aumento nas exigências para o sucesso acadêmico e as avaliações passam a privilegiar padrões externos que consideram pouco as características dos alunos, além de, em muitas ocasiões, os resultados destas avaliações tornarem-se públicos. Todas estas modificações causam uma maior preocupação com a avaliação e a competitividade, o que pode repercutir negativamente sobre a auto-estima e o sentimento de eficácia em adolescentes que estão especialmente centrados em si mesmos e em sua posição no grupo (Oliva, 2004). O distanciamento dos professores pode aumentar exponencialmente estes problemas levando a diagnósticos nada encorajadores como o alto índice de evasão e reprovação apresentados anteriormente.

Rickards e Fisher (2000), em pesquisa realizada com 3515 estudantes australianos do Ensino Médio, constataram que existem muitas diferenças entre a percepção dos alunos e professores sobre o relacionamento entre ambos. Os estudantes consideraram seus professores mais inseguros e insatisfeitos do que os próprios professores. Também reconheceram seus professores como pessoas

muito mais críticas do que os mesmos o fizeram. Os professores acreditam que são muito mais cooperativos em sala de aula do que os estudantes percebem. O estudo apontou que os professores tendem a perceber o relacionamento professor-aluno mais positivamente que estes.

Em estudo sobre atribuição de intenções nas interações de adolescentes agressivos e não agressivos com seus professores, Wyatt e Haskett (2001) selecionaram 63 adolescentes oriundos de escolas públicas regulares e alternativas americanas. Os estudantes das escolas regulares foram recrutados através da indicação dos professores de Inglês, Artes e Matemática, já os das escolas alternativas foram indicados por manifestarem comportamento anti-social, violência física, destruição de propriedade ou repetidos atos de violação das regras da escola. Uma das variáveis investigadas no estudo foi a atribuição de culpa em relação aos acontecimentos negativos nas vidas dos estudantes. Os resultados mostraram que os adolescentes agressivos atribuíram mais freqüentemente aos seus professores a responsabilidade por seus atos negativos do que a eles mesmos ou a outras pessoas. O estudo também investigou a percepção dos adolescentes sobre a mediação dos professores em relação aos atos considerados hostis. Os resultados apontaram que os alunos percebiam que o sentimento mais comum nestes momentos de mediação era a raiva e que sua demonstração pode alimentar a agressividade na relação professor-aluno (Wyatt & Haskett, 2001)

Professores são, geralmente, mencionados de forma dúbia: podem ser considerados como atenciosos ou disciplinadores, pessoas comprometidas ou profissionais distantes. Muitos filósofos e educadores têm escrito sobre estes

conflitos na relação educacional, freqüentemente criticando o entendimento oficial do papel do professor e a favor de uma relação mais pessoal, idealmente ética, descrita, regularmente, como uma relação de diálogo e transformação pessoal (Endres, 2007). Existe ainda a necessidade de uma reflexão sobre a influência dos sistemas de educação na prática educativa. Parece que os administradores, preocupados com a defesa política de suas funções que exigem a prestação eficiente de serviços educativos, não conseguem perceber as nuances e sutilezas envolvidas nos aspectos interpessoais da relação pedagógica. Do mesmo modo, os educadores que se preocupam mais com as questões centradas no estudante, imersos nestas sutilezas, podem sofrer de um tipo de miopia em relação aos sistemas nos quais seu trabalho está ocorrendo. É necessário portanto a aproximação entre estas posições para que os limites de uma e de outra sejam expandidos.

Independentemente do sistema de ensino onde trabalhem, os professores são responsáveis por uma das características mais marcantes de qualquer processo educativo: a interação face a face entre estudantes e professores. Esta precisa ser incorporada como necessária ao sucesso do processo educativo pois é a maneira pela qual podem ser examinadas as particularidades de professores e alunos. O desafio de implementar um processo educativo eficiente pode ser alcançado em larga escala e de forma eficiente quando atender as necessidades particulares de professores e alunos, observando-os numa perspectiva que valorize ambas as dimensões (Endres, 2007).

Já está demonstrado que as variáveis motivacionais são fatores importantes nas realizações acadêmicas (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey,

2004; Jinks & Lorsbach, 2003; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Labaree (2000) salientou que um dos aspectos mais difíceis no processo de ensinar é motivar e envolver emocionalmente seus alunos, o que não pode ser feito apenas através de procedimentos formais. Cunha (2008) relata que os alunos muitas vezes referem-se aos seus professores para explicarem a sua motivação ou a falta desta para a realização de alguma atividade sobre um tema específico, relacionando o comportamento do professor e seu apoio com a motivação e as conseqüentes conquistas do aluno.

Ainda sobre a importância do apoio do professor para a aprendizagem, Koutsoulis (2003) solicitou a estudantes do ensino médio que identificassem características que definissem o professor como eficiente. Alunos com resultados acadêmicos considerados fracos apontaram a compreensão e um comportamento amigável como sendo mais importantes. Os alunos com resultados acadêmicos considerados altos consideraram que o professor mais eficiente é aquele que domina o assunto e que é inteligente. Estes dados sugerem que os alunos com baixo rendimento são mais sensíveis ao apoio do professor.

Alguns autores defendem que a motivação necessária para que o aluno se envolva nas atividades acadêmicas pode ser conseguida através do modelo da aprendizagem cooperativa. Argumenta-se que as experiências com a aprendizagem cooperativa são cruciais para prevenir e atenuar muitos dos problemas sociais relacionados às crianças, adolescentes e adultos jovens (Johnson & Johnson, 2001). Quando trabalham cooperativamente aprendem a dar e receber ajuda, a compartilhar idéias, a ouvir os outros alunos a buscar novas perspectivas, a clarificar as diferenças e resolver problemas, construindo

novas aprendizagens (Johnson, Johnson & Stanne, 2001). Os resultados demonstram que os alunos alcançam resultados acadêmicos melhores e estão mais motivados do que se estivessem trabalhando sozinhos.

Gillies (2003), em estudo que envolveu duzentos e vinte jovens adolescentes, comparou alunos que formaram grupos e trabalharam cooperativamente de forma estruturada e alunos que trabalharam em grupos sem orientação. Os resultados mostraram que os adolescentes que participaram dos grupos cooperativos estruturados apresentaram contribuições verbais mais relevantes quanto às soluções dos problemas apresentados. Eles também manifestaram forte percepção de que o trabalho com pequenos grupos pode permitir maior qualidade no desenvolvimento da aprendizagem, além de ser mais agradável.

A relação professor-aluno também foi associada às características de personalidade demonstradas pelo professor. Em estudo com professores e alunos australianos, Ollerton (2006) demonstrou haver uma relação entre a personalidade do professor e a percepção de liberdade e responsabilidade dos alunos.

Wubbels e Brekelmans (2005), em levantamento realizado sobre pesquisas a respeito do relacionamento professor-aluno, concluíram que o relacionamento indicado para que os estudantes demonstrem resultados satisfatórios é caracterizado por um alto nível de influência e proximidade do professor em direção aos estudantes. Ambos demonstraram preferir este tipo de relacionamento.



## **2.4. O PROBLEMA**

O relacionamento professor-aluno é um aspecto importante não apenas para processo de ensino-aprendizagem mas também para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do adolescente. Como os alunos de ensino médio percebem suas relações com professores e como estas estão relacionadas a outros aspectos da vida acadêmica do estudante, como sua adaptação ao meio escolar, seu rendimento acadêmico, entre outros, representa um problema de investigação com repercussões sociais e educacionais.

## **2.5. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS**

A relação professor-aluno, estudada nos diversos níveis da aprendizagem, apresenta-se como um dos aspectos mais importantes e, ao mesmo tempo, um dos mais ignorados pela literatura voltada aos processos de ensino e aprendizagem. A importância do relacionamento professor-aluno ainda não é reconhecida pelos educadores como outros aspectos - a organização curricular, a seqüência lógica dos assuntos a serem abordados, a formação específica dos professores, entre outros - já o são. Parece haver no meio educacional, um distanciamento entre os processos envolvidos nos relacionamentos interpessoais dos processos didáticos e pedagógicos. A falta de respostas conclusivas sobre a questão do fracasso escolar impele as discussões para além do pragmatismo habitual que se resume a achar culpados para os casos de não aprendizagem. Na busca de alguma pista sobre as causas do fracasso, recorrente em diferentes

lugares e faixas etárias, o relacionamento professor-aluno surge como uma possibilidade que precisa ser explorada mais de perto.

Desta forma, constitui-se como objetivo deste estudo investigar a percepção de alunos do Ensino Médio quanto ao relacionamento professor-aluno. Como objetivos específicos propõe-se a: (a) descrever diferentes aspectos do relacionamento professor-aluno de acordo com a percepção dos alunos; (b) investigar qual o papel do relacionamento professor-aluno nas concepções dos alunos quanto ao professor ideal; (c) investigar possíveis correlações entre diferentes aspectos do relacionamento professor-aluno e a adaptação do aluno ao sistema escolar. Os dados serão discutidos à luz dos estudos sobre o relacionamento professor-aluno tendo a obra de Robert Hinde como referencial teórico para a organização e interpretação dos dados.

## PARTE II. O MÉTODO

### 3. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 120 alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio de três escolas da rede particular do município do Rio de Janeiro com idades entre 15 e 18 anos.

**Tabela 1 – distribuição dos alunos**

	Escola A	Escola B	Escola C
Primeiro Ano	10	10	10
Segundo Ano	10	10	10
Terceiro Ano	10	10	10
Total	40	40	40

A escolha das escolas se deu de forma a contemplar algumas variáveis consideradas importantes pela literatura relativa ao assunto. Entre tais variáveis destacam-se: nível sócio-econômico (escolas particulares) e localização geográfica. As escolas escolhidas eram freqüentadas por alunos dos níveis sócio-econômicos caracterizados como classes sociais A, B, C e D, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – I.B.G.E (2000). Sendo assim, a escola A era freqüentada, predominantemente, por alunos da classe social A e B, a escola B por alunos provenientes da classe social B e C, e a escola C, por alunos provenientes da classe social C e D. Quanto à localização geográfica, todas as

instituições de ensino estão localizadas na zona urbana da cidade do Rio de Janeiro.

### **3.1. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS**

Os dados foram coletados por meio de um questionário respondido pelos alunos e uma redação sobre o professor ideal. A coleta de dados se deu durante o horário de aulas regulares dos alunos na sala de aula destes. A realização da coleta ficou sob a responsabilidade do pesquisador.

#### **3.1.1. O Questionário**

Foram utilizados dois questionários idênticos com quarenta e seis questões cada um, divididas em seis dimensões de acordo com a proposta de Hinde para o estudo sobre relacionamentos. Um dos instrumentos referiu-se ao professor com o qual o aluno reconhecia ter o **melhor relacionamento** e o outro foi direcionado ao professor com o qual o aluno percebia possuir o **piores relacionamento**. O instrumento utilizado foi construído para aplicação neste estudo, podendo, portanto, servir de modelo para estudos posteriores que tenham objetivos similares. O modelo de questionário seguiu o padrão de respostas do tipo Lickert com cinco alternativas possíveis. O instrumento foi aplicado nas salas de aula das respectivas turmas após os devidos esclarecimentos e sem a presença de qualquer membro da escola. Os professores foram identificados por códigos relativos às disciplinas que estavam à disposição do aluno para consulta no verso

do questionário. O modelo de questionário utilizado neste estudo encontra-se nos anexos 1 e 2. Participaram desta fase do estudo cento e vinte alunos, matriculados regularmente nas três séries do Ensino Médio. Todos os alunos que concordaram em participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento ou foram autorizados a participar pelos respectivos responsáveis através de formulário enviado às residências, que foram devolvidos preenchidos e assinados por estes.

O instrumento buscou investigar a percepção que o aluno tem de dois professores específicos do ponto de vista pessoal e profissional e aspectos do seu relacionamento com o professor em questão. O aluno indicou um professor com o qual considerava ter o pior relacionamento e um professor com o qual considerava ter o melhor relacionamento.

A primeira parte do questionário está direcionada aos sentimentos do aluno em relação a cada professor investigado, incluindo: (a) afeição (sentimento de carinho, afeto, de gostar do professor); (b) respeito; (c) admiração pela competência profissional do professor; (d) admiração pelo professor como pessoa (legal); (e) temor (sensação de medo ou receio de algo que o professor possa fazer); (f) rancor, ódio ou desejo de vingança (sentimento negativo em relação ao professor).

A segunda parte visa a investigar a percepção do aluno em relação ao seu relacionamento com o professor em questão, buscando informações sobre diferentes aspectos desse relacionamento, incluindo (a) satisfação (se está satisfeito com o relacionamento que mantém com esse professor); (b) confiança

(se confia no professor); (c) intimidade (se expõe e discute assuntos pessoais com ele); (d) apoio recebido (quanto apoio recebe desse professor).

A terceira parte procura investigar alguns aspectos percebidos a respeito da disciplina ministrada pelo professor acima indicado, incluindo (a) expectativas em relação à disciplina (o que espera aprender); (b) dedicação e interesse pela disciplina; (c) participação em aula (o nível de participação em aula); (d) aprendizagem do conteúdo da disciplina; (e) colaboração com colegas durante a disciplina.

A quarta parte ainda se refere à atuação profissional do professor em sala de aula em relação a alguns aspectos negativos e positivos de sua atuação, incluindo (a) nível de tensão nas aulas; (b) nível de conflito com alunos (problemas disciplinares durante a aula); (c) nível da capacidade didática do professor (explicação, transmissão do conhecimento); (d) nível de motivação dos alunos e do professor na aula.

A quinta parte visa investigar alguns aspectos do relacionamento do professor com os alunos da turma em geral, quanto (a) à liberdade concedida para os alunos interagirem com os colegas em sala de aula (ou se mostra autoritário e opressor); (b) valorização dos alunos; (c) respeito aos alunos; (d) demonstração de postura ética adequada (em relação a assédio moral ou sexual, manter a palavra); (e) comunicação com os alunos; (f) interação com os alunos no dia-a-dia; (g) estímulo à independência e/ou a autonomia dos alunos; (h) conflitos com os alunos (discutir, gritar, agredir); (i) flexibilidade (conversar, negociar e rever decisões); (j) atendimento aos alunos (responder questões, tirar dúvidas, atender solicitações); (k) reconhecer os alunos (elogiar, reconhecer o mérito); (l)

mostrar interesse pelos problemas pessoais dos alunos; (m) mostrar capacidade de liderança da turma.

A sexta a última parte procura investigar alguns aspectos do relacionamento do professor acima com o próprio participante: quanto (a) à liberdade concedida para interagir com os colegas em sala de aula (ou se mostra autoritário e opressor); (b) valorização do participante; (c) respeito pelo o aluno em questão; (d) demonstração de postura ética adequada (em relação a assédio moral ou sexual, manter a palavra); (e) comunicação com o participante; (f) interação com o aluno em questão no dia-a-dia; (g) estímulo à independência e/ou a autonomia; (h) conflitos com o participante (discutir, gritar, agredir); (i) flexibilidade (conversar, negociar e rever decisões); (j) atendimento (responder questões, tirar dúvidas, atender solicitações); (k) reconhecimento (elogiar, reconhecer o mérito); (l) mostrar interesse pelos problemas pessoais do participante.

### **3.1.2 A Redação**

Os participantes escreveram um texto entre quinze e vinte e cinco linhas sobre o professor ideal. A redação foi escrita após o preenchimento dos questionários em material fornecido ao aluno, formatado para este fim (anexo 3 deste estudo).

A redação sobre “O professor ideal” foi utilizada para a análise qualitativa dos dados no que se refere às características apontadas pelos alunos sobre o “professor ideal”. O exame das redações foi feita por análise de conteúdo.

### **3.2. AVALIAÇÃO ÉTICA DOS RISCOS E BENEFÍCIOS**

Todo o procedimento de pesquisa descrito seguiu rigorosamente os critérios éticos estabelecidos através da legislação que regulamenta pesquisas com seres humanos. Desse modo, os questionários foram aplicados de acordo com a técnica padrão, cientificamente reconhecida. Os alunos com 18 anos ou os responsáveis pelos alunos com menos de 18 anos foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Informado para Participação em Pesquisa (anexo 4 deste estudo).

Foram preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes. O participante teve liberdade de interromper ou desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa.



## PARTE III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A primeira parte do questionário buscou investigar os sentimentos do aluno em relação a cada professor investigado, incluindo: (a) afeição (sentimento de carinho, afeto, de gostar do professor); (b) respeito; (c) admiração pela competência profissional do professor; (d) admiração pelo professor como pessoa (legal); (e) temor (sensação de medo ou receio de algo que o professor possa fazer); (f) rancor, ódio ou desejo de vingança (sentimento negativo em relação ao professor).

**Tabela 1 - Em relação ao professor com MELHOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Afeição	95	79,2%	20	16,7%	5	4,2%
Respeito	98	81,7%	22	18,3%	0	0,0%
Admiração pela competência profissional	110	91,7%	10	8,3%	0	0,0%
Admiração como pessoa	120	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Temor	4	3,3%	32	26,7%	84	70,0%
Rancor/ódio/desejo de vingança	-	0,0%	-	0,0%	120	100,0%

**Tabela 2 - Em relação ao professor com PIOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Afeição	8	6,7%	30	25,0%	82	68,3%
Respeito	43	35,8%	34	28,3%	43	35,8%
Admiração pela competência profissional	44	36,7%	36	30,0%	40	33,3%
Admiração como pessoa	20	16,7%	28	23,3%	72	60,0%
Temor	44	36,7%	40	33,3%	36	30,0%
Rancor/ódio/desejo de vingança	25	20,8%	20	16,7%	75	62,5%

Todas as dimensões investigadas mostraram diferenças marcantes entre o professor com o qual o aluno mantém o melhor e o pior relacionamento: afeição, respeito, admiração pela competência profissional, admiração como pessoa, temor, rancor/ódio/desejo de vingança. Como esperado, as dimensões positivas alcançaram níveis superiores quando se tratava do professor com o qual o aluno mantinha o melhor relacionamento enquanto as dimensões negativas (temor, rancor/ódio/desejo de vingança) atingiram níveis mais elevados na avaliação do relacionamento com os professores com os quais os alunos mantinham o pior relacionamento.

Os resultados expressos nas tabelas 1 e 2 apontam para importantes reflexões quanto aos sentimentos dos alunos em relação aos professores escolhidos. Em relação ao professor com melhor relacionamento, destacam-se as questões da admiração pelo professor como pessoa e o reconhecimento de sua

competência profissional. Em relação ao professor com pior relacionamento, houve níveis muito superiores de temor e ódio/rancor e desejo de vingança, destacadamente, além da falta de afeição pelo professor.

Jennings e Greenberg (2009) indicam que a competência emocional e social dos professores é fundamental para a manutenção de uma boa gestão da sala de aula, propondo a implementação de um programa de aprendizagem emocional direcionado aos professores, onde estes pudessem aprender a lidar com seus sentimentos e, conseqüentemente, utilizassem tal aprendizagem no relacionamento com seus alunos. Domitrovich, Cortes e Greenberg (2005) e Elias (2003) afirmam que os professores raramente estão preparados para o trabalho docente quando este depende das variáveis sociais e emocionais.

Aspectos como o respeito, a afeição e a admiração como pessoa estão diretamente ligados a um excelente relacionamento entre professores e alunos. O respeito e a coerência fazem parte de uma lista de exigências para que o professor receba o Prêmio de Professor Qualificado, no modelo de Educação Inglês: “demonstrar que tratam seus alunos com coerência, respeito e consideração, preocupando-se com seu desenvolvimento como aprendizes (TDA- Training and Development Agency for Schools)(Ollerton, 2006). Os princípios que norteiam a concessão de tal prêmio têm grande relevância para o sistema escolar, pois o mesmo é concedido por um órgão independente de auto-regulação profissional que zela pelos padrões de desempenho profissional dos professores.

Estes sentimentos estão incluídos no conjunto de características valorizadas pelos adolescentes quando da formação de um modelo de comportamento. A admiração pela competência profissional é o resultado desta

estruturção modelar, pois o adolescente encontra no comportamento profissional os resultados observados no comportamento pessoal. Confirma-se, neste caso, a forte relação entre pessoa competente e profissional competente. No espaço relacional da sala de aula, no contato com o outro social, o aluno vai se construindo, se reconhecendo e se constituindo como pessoa (Tacca, 2004). O professor tem papel fundamental neste aspecto, pois é na observação de seu comportamento que os alunos pautarão suas atitudes e manifestarão seus comportamentos.

Por outro lado, a falta de afeição e a não identificação positiva da figura do professor são fatores altamente atrelados a um relacionamento ruim. Ainda assim, o que chama a atenção nas respostas dos alunos sobre os professores com os quais consideram ter o pior relacionamento é a aproximação negativa, representada neste estudo pelos itens: ódio, rancor e desejo de vingança. Neste aspecto, quase metade dos alunos manifesta algum destes sentimentos. Estes dados indicam que durante o período letivo estes alunos já recebem o professor da maneira mais negativa possível e, levando-se em consideração que o relacionamento entre eles é de natureza pedagógica, o que quer dizer que muitos outros obstáculos podem surgir ao longo do ano, a chance do processo de aprendizagem concretizar-se está exponencialmente reduzida. Elkman (2003) ao apontar sete emoções presentes nas relações humanas, destaca a raiva como relacionada a um obstáculo que impede a consecução de um objetivo qualquer e engendra o ataque destinado a eliminar a fonte de frustração. Percebendo o professor como sua fonte de frustração, a canalização da raiva na direção deste

pode ser aferida através de comportamentos inadequados, provocação de situações conflituosas e agressividade em geral.

Relacionamentos são, normalmente descritos como mais ou menos próximos (Hinde, 1997), portanto, mesmo que, inicialmente, o relacionamento professor-aluno seja reticente e até mesmo distante, a afeição, o respeito e a admiração atuam como fatores de aproximação e afetam outras características como veremos a seguir.

A segunda parte do questionário visa a investigar a percepção do aluno em relação a seu relacionamento com o professor em questão, buscando informações sobre diferentes aspectos desse relacionamento, incluindo (a) satisfação (se está satisfeito com o relacionamento que mantém com esse professor); (b) confiança (se confia no professor); (c) intimidade (se expõe e discute assuntos pessoais com ele); (d) apoio recebido (quanto apoio recebe desse professor).

**Tabela 3 - Em relação ao professor com MELHOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	muito baixo ou nenhum (%)
Satisfação	100	83,3%	16	13,3%	4	3,3%
Confiança	90	75,0%	26	21,7%	4	3,3%
Intimidade (expor e discutir assuntos pessoais)	56	46,7%	59	49,2%	5	4,2%
Apoio Recebido (quanto apoio recebe desse professor)	80	66,7%	30	25,0%	10	8,3%

**Tabela 4 - Em relação ao professor com PIOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	muito baixo ou nenhum (%)
Satisfação	13	10,8%	20	16,7%	87	72,5%
Confiança	10	8,3%	39	32,5%	71	59,2%
Intimidade (expor e discutir assuntos pessoais)	4	3,3%	23	19,2%	93	77,5%
Apoio Recebido (quanto apoio recebe desse prof.)	22	18,3%	32	26,7%	66	55,0%

A satisfação nos relacionamentos é uma das variáveis mais difíceis de serem investigadas, pois é produto de diversas interpretações, por este motivo sofre influência de várias naturezas. Entre os diversos fatores que afetam a

satisfação, as características pessoais merecem especial atenção. Hinde (1997, 1995) afirma que é importante distinguir entre as características facilitadoras e aquelas que dificultam a formação ou a manutenção dos relacionamentos. Entre as muitas características que compõem este conjunto, o autor destaca: o gênero, a expressividade, o estilo de afeto, a percepção do comportamento e a percepção do relacionamento em si. A satisfação está diretamente ligada à identificação da díade em relação a estes fatores. No relacionamento professor - aluno pode-se verificar a confirmação destas questões. Os alunos afirmam que estão satisfeitos ou muito satisfeitos com os professores com os quais mantêm os melhores relacionamentos, este índice chega a mais de 96% (noventa e seis por cento). Sob o mesmo aspecto, apenas 27% (vinte e sete por cento) dos alunos apontam satisfação nos relacionamentos que consideram piores. A identificação e aceitação das características pessoais em todas as suas nuances é uma consequência do comportamento da díade e está diretamente relacionada à satisfação.

Outra questão que chama a atenção refere-se ao aspecto da intimidade (expor e discutir aspectos pessoais). Bulotsky-Shearer et al (2010) afirmam que a observação dos diálogos entre professores e alunos que acontecem fora da sala de aula são fundamentais para o desdobramento de uma relação mais espontânea e informal, pois permite que a linguagem utilizada seja mais livre e, portanto, diferente da formalidade da sala de aula. Este aspecto para o adolescente é crucial para a qualidade dos relacionamentos. A discussão de assuntos pessoais só pode ser realizada fora da sala de aula, portanto, a intimidade só pode ser estabelecida através da utilização da linguagem

adequada. O conceito de intimidade está fortemente ligado à proximidade (Hinde, 1997).

O apoio recebido do professor também foi percebido de formas **bem** diferentes em seus relacionamentos com os dois professores em questão. A quantidade e a qualidade do apoio recebido também dependem diretamente da intimidade e da proximidade, que por sua vez, relacionam-se com a qualidade do diálogo fora da sala de aula. Para o professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, entretanto, isto só se realizará se professor e alunos forem parceiros de situações em que ambos estejam dispostos a um compromisso mútuo (Smith, 2000). Estas situações fazem parte de um conjunto de fatores que pode aproximar professores e alunos, possibilitando discussões sobre aspectos que extrapolam a sala de aula, mas influenciam diretamente a vida escolar.

A terceira parte procura investigar alguns aspectos percebidos a respeito da disciplina ministrada pelo professor acima indicado, incluindo (a) expectativas em relação à disciplina (o que espera aprender); (b) dedicação e interesse pela disciplina; (c) participação em aula (o nível de participação em aula); (d) aprendizagem do conteúdo da disciplina; (e) colaboração com colegas durante a disciplina.



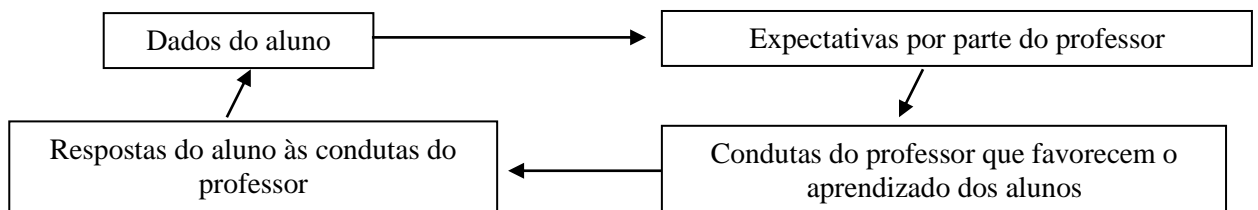
**Tabela 5 - Em relação ao professor com MELHOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Expectativa em relação à disciplina	100	83,3%	16	13,3%	4	3,3%
Dedicação e interesse pela disciplina	80	66,7%	33	27,5%	7	5,8%
Participação em aula	59	49,2%	56	46,7%	5	4,2%
Aprendizagem do conteúdo da disciplina	83	69,2%	32	26,7%	5	4,2%
Colaboração com colegas durante a disciplina	42	35,0%	56	46,7%	22	18,3%

**Tabela 6 - Em relação ao professor com PIOR RELACIONAMENTO qual o seu nível de:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Expectativa em relação à disciplina	28	23,3%	32	26,7%	60	50,0%
Dedicação e interesse pela disciplina	42	35,0%	31	25,8%	48	40,0%
Participação em aula	29	24,2%	32	26,7%	59	49,2%
Aprendizagem do conteúdo da disciplina	28	23,3%	36	30,0%	56	46,7%
Colaboração com colegas durante a disciplina	26	21,7%	40	33,3%	54	45,0%

As respostas dos alunos sobre os itens da terceira parte do questionário parecem demonstrar um forte vínculo entre a qualidade do relacionamento e as variáveis em questão. O item que examina a expectativa do aluno em relação à disciplina demonstra que o melhor relacionamento é diretamente proporcional à expectativa em relação à disciplina. Independente da disciplina lecionada, a alta expectativa desloca-se para a figura do professor. Esta díade: expectativa em relação à disciplina – relacionamento com o professor pode ser observada também pela expectativa do professor em relação aos seus alunos, demonstrado no quadro 1:



Quadro 1: Estrutura básica do processo de expectativas (Morales, 2006)

As expectativas dos alunos, portanto, podem ser interpretadas como uma resposta às expectativas que os professores possuem sobre eles, demonstradas através das condutas docentes. Esta análise permite entender a associação direta entre melhor relacionamento / alta expectativa. A dedicação e o interesse do aluno parece se ajustar ao nível de expectativa. Neste ponto um relacionamento pode afetar o outro (Hinde, 1997) pois estas são variáveis diferentes mas que possuem relação intrínseca e afetam diretamente umas às outras. Quanto ao item – aprendizagem do conteúdo da disciplina – os alunos afirmaram possuir índices

muito altos ou médios (95,8%) de aprendizagem da disciplina lecionada pelo professor considerado de melhor relacionamento. Esta relação é inversamente proporcional quando a análise focaliza o professor de pior relacionamento. Mais uma vez, pode ser útil a análise desta questão pelo viés sistêmico. A aprendizagem depende de esforço que por sua vez, depende da dedicação do aluno à disciplina que possui forte relação com as expectativas dos alunos. O nível de expectativa dos professores em relação aos seus alunos está sendo considerado cada vez importante para o sucesso da aprendizagem. O governo inglês através do programa TDA -Training and Development Agency for Schools – (Ollerton, 2006) incluiu padrões para premiar bons professores. Um dos itens para que o docente seja classificado como um bom profissional é “possuir elevadas expectativas com relação a todos os alunos [...] comprometendo-se com o aumento do seu sucesso escolar”.

Merece destaque na análise das respostas dos alunos as informações que se referem à participação e colaboração dos alunos em aula. Mesmo na análise sobre o professor com o melhor relacionamento, apenas 49,2% dos alunos afirmaram participar da aula ativamente, apesar de 46,7% apontarem uma participação mediana, estes números apontam para uma dinâmica de aula que, talvez, não permita a livre manifestação do aluno, ao menos, não a esperada para os professores com os quais mantêm seus melhores relacionamentos. Estes índices tomam proporções alarmantes quando são analisadas as respostas sobre o professor com o pior relacionamento. Quase metade dos alunos não colabora ou participa das aulas ou se o fazem apontam índices muito baixos nestes aspectos. Isto significa dizer que, ao menos metade dos alunos demonstra

indiferença quanto às aulas, o que examinado por um viés mais abrangente, pode significar desinteresse e apatia, ingredientes básicos para a não aprendizagem. Este parece ser um comportamento esperado, na medida em que não existem tarefas colaborativas e que dependam da participação do aluno, o professor não guia, nem orienta a turma, apenas apresenta o que deve ser feito e espera ou pergunta sem interesse nas possíveis respostas.

Na quarta parte do questionário são feitas referências à atuação do professor em sala de aula, incluindo (a) nível de tensão nas aulas; (b) nível de conflito com alunos (problemas disciplinares durante a aula); (c) nível da capacidade didática do professor (explicação, transmissão do conhecimento); (d) nível de motivação dos alunos e do professor na aula.

**Tabela 7 - Como você percebe os seguintes aspectos das aulas do professor com MELHOR RELACIONAMENTO:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Nível de tensão	10	8,3%	32	26,7%	78	65,0%
Nível de conflito com alunos	19	15,8%	40	33,3%	61	50,8%
Nível da capacidade didática do professor	113	94,2%	7	5,8%		0,0%
Nível de motivação dos alunos e do professor na aula	89	74,2%	26	21,7%	5	4,2%

**Tabela 8 - Como você percebe os seguintes aspectos das aulas do professor com PIOR RELACIONAMENTO:**

	Muito alto ou alto (n)	Muito alto ou alto (%)	Médio (n)	Médio (%)	Muito baixo ou nenhum (n)	Muito baixo ou nenhum (%)
Nível de tensão	60	50,0%	31	25,8%	29	24,2%
Nível de conflito com alunos	88	73,3%	22	18,3%	10	8,3%
Nível da capacidade didática do professor	33	27,5%	43	35,8%	44	36,7%
Nível de motivação dos alunos e do professor na aula	10	8,3%	37	30,8%	73	60,8%

O conflito não é, necessariamente, algo negativo. Ele pode significar um sintoma de mudança na natureza dos relacionamentos. Um dos exemplos mais comuns desta situação é o relacionamento dos adolescentes com seus pais. Durante a adolescência as relações mudam e as regras que orientam os relacionamentos precisam ser renegociadas (Hinde, 1997). Esta é a principal razão da grande incidência de conflitos durante a adolescência.

Na escola e nos relacionamento com seus professores ocorre processo semelhante, por este motivo os professores classificados como de pior relacionamento são aqueles que possuem os mais altos índices de tensão e conflito com seus alunos. Na medida em que os conflitos passam por situações de tensão, quase sempre relacionadas às regras que regulam a vida escolar dos alunos, a situação conflituosa pode ser interpretada como uma tentativa de

renegociação das regras, muitas vezes impostas pelos professores ou mesmo pelo sistema escolar.

A tensão gerada pela falta de expectativa de mudanças produz um ambiente árido em sala de aula e afeta diretamente o nível de motivação de alunos e professores tanto positivamente quanto negativamente. Na medida em que a tensão e o conflito diminuem, aumenta a motivação que está baseada na possibilidade de intervenção dos alunos nas regras, que deixam de ser impostas e passam a ser discutidas, atendendo às expectativas da natureza adolescente.

Uma das possibilidades de explicação sobre os altos índices de conflito pode ser baseada em expectativa fora da realidade, neste caso, especificamente relacionadas às expectativas do professor em relação aos seus alunos. Frustradas estas expectativas, uma nova realidade se apresenta diferente da imaginada e naturalmente rejeitada (Hinde, 1997).

Leme (2006) descreve três formas de relacionamento baseadas no conflito: agressivo, submisso e assertivo. Neste momento interessa-nos estudar os dois primeiros, principalmente, pela natureza negativa que os caracteriza. No estilo agressivo existe prejuízo físico, emocional ou moral, além de isolamento social, sentimento de solidão e auto-imagem pobre. Como consequência, estão quase sempre associadas a evasão escolar, abuso de drogas e falta de autonomia moral. Este pode ser descrito como o pior cenário em uma sala de aula e o início deste ciclo, provavelmente, passa pelos sentimentos negativos descritos pelos alunos ao apontarem características do relacionamento com seus professores.

No relacionamento conflituoso de cunho submisso, percebe-se sentimento de pouco valor e incapacidade, maior probabilidade de depressão, atitudes

conformistas e heteronomia moral. A este comportamento interpessoal se pode associar falta de iniciativa e apatia pedagógica. O aluno espera a ordem do professor e, em geral, depende do comportamento dos seus pares, para executar a tarefa, apóia-se de forma dependente a um grupo e manifesta ausência de autonomia na medida em que avalia não fazer diferença um bom relacionamento com seus professores.

A questão da causa dos conflitos merece ser examinada mais profundamente em outros trabalhos.

Quanto à capacidade didática do professor, percebe-se que ao avaliarem este item relativo ao professor de melhor relacionamento, quase a totalidade dos alunos aponta como muito alto ou alto (94,2%). Este reconhecimento é confirmado pelo nível de motivação dos alunos nas aulas também muito elevado. A capacidade do professor em transmitir o conhecimento, em explicar a “matéria” como dizem os alunos é reconhecida como uma qualidade indispensável na classificação do professor no que concerne ao relacionamento com os alunos. O professor classificado como o de pior relacionamento foi avaliado por 36,7 % dos alunos como de muito baixa ou nenhuma capacidade didática. Pode se imaginar a expectativa da turma antes das aulas deste docente. Não acreditando na capacidade de explicação do professor, o desinteresse é imediato e a motivação quase inexistente como visto anteriormente.

As duas últimas partes do questionário tiveram como objetivo registrar a percepção do aluno sobre os professores escolhidos através de duas perspectivas diferentes: a primeira referia-se a observação do aluno dentro do

ambiente relacionado à sua turma e a segunda estava ligada apenas ao comportamento do professor escolhido com o próprio aluno.

A ideia era verificar aspectos convergentes e divergentes sob estes dois pontos de vista. Incluíram-se aí as seguintes questões: (a) à liberdade concedida para os alunos interagirem com os colegas em sala de aula (ou se mostra autoritário e opressor); (b) valorização dos alunos; (c) respeito aos alunos; (d) demonstração de postura ética adequada (em relação a assédio moral ou sexual, manter a palavra); (e) comunicação com os alunos; (f) interação com os alunos no dia-a-dia; (g) estímulo à independência e/ou a autonomia dos alunos; (h) conflitos com os alunos (discutir, gritar, agredir); (i) flexibilidade (conversar, negociar e rever decisões); (j) atendimento aos alunos (responder questões, tirar dúvidas, atender solicitações); (k) reconhecer os alunos (elogiar, reconhecer o mérito); (l) mostrar interesse pelos problemas pessoais dos alunos; (m) mostrar capacidade de liderança da turma.

A análise das respostas procurou reunir as duas perspectivas com fins de comparação entre as percepções sobre a atuação do professor no grupo e com o próprio sujeito. Inicialmente, foram examinadas as questões relativas ao professor classificado como o de melhor relacionamento.



**Tabela 9 - Como o professor de MELHOR RELACIONAMENTO se comporta em relação à sua turma**

	<b>sempre ou quase sempre</b>	<b>sempre ou quase sempre</b>	<b>às vezes</b>	<b>às vezes</b>	<b>nunca ou quase nunca</b>	<b>nunca ou quase nunca</b>
Dá liberdade p/ interação entre colegas	42	35,0%	75	62,5%	3	2,5%
Valoriza os alunos	100	83,3%	20	16,7%	0	0,0%
Respeita os alunos	120	100,0%		0,0%	0	0,0%
Mantém postura ética adequada	104	86,7%	16	13,3%	0	0,0%
Comunica-se bem com os alunos	117	97,5%	3	2,5%	0	0,0%
Interage bem com os alunos	116	96,7%	3	2,5%	1	0,8%
Estimula a independência e/ou a autonomia dos alunos	97	80,8%	18	15,0%	5	4,2%
Entra em conflitos com os alunos (discute, grita)	6	5,0%	33	27,5%	81	67,5%
É flexível (conversa, negocia suas decisões)	86	71,7%	34	28,3%	1	0,8%
Atende bem os alunos (responde questões, tira dúvidas, etc)	111	92,5%	9	7,5%	0	0,0%
Reconhece os alunos (elogia, reconhece o mérito)	91	75,8%	29	24,2%	0	0,0%
Mostra interesse pelos problemas pessoais dos alunos	66	55,0%	28	23,3%	26	21,7%
Mostra boa capacidade de liderança da turma	103	85,8%	12	10,0%	5	4,2%
É autoritário e opressor	9	7,5%	22	18,3%	89	74,2%

**Tabela 10 - Como o professor de MELHOR RELACIONAMENTO se comporta em relação à você**

	sempre ou quase sempre (n)	sempre ou quase sempre (%)	às vezes (n)	às vezes (%)	nunca ou quase nunca (n)	nunca ou quase nunca (%)
Dá liberdade para interagir com os colegas	45	37,5%	56	46,7%	19	15,8%
Valoriza-o	80	66,7%	22	18,3%	18	15,0%
Respeita-o	115	95,8%	5	4,2%	0	0,0%
Mantém postura ética adequada	108	90,0%	12	10,0%	0	0,0%
Comunica-se bem	114	95,0%	6	5,0%	0	0,0%
Interage bem	114	95,0%	4	3,3%	2	1,7%
Estimula sua independência e/ou a autonomia	98	81,7%	13	10,8%	9	7,5%
Entra em conflitos com você (discute, grita)	5	4,2%		0,0%	115	95,8%
É flexível (conversa, negocia suas decisões)	80	66,7%	22	18,3%	18	15,0%
Atende bem (responde questões, tira dúvidas, atende solicitações)	110	91,7%	5	4,2%	5	4,2%
Reconhece (elogia, reconhece o mérito)	84	70,0%	20	16,7%	16	13,3%
Mostra interesse pelos seus problemas pessoais	43	35,8%	39	32,5%	38	31,7%
É autoritário e opressor	3	2,5%	9	7,5%	108	90,0%

Os itens relativos à valorização do aluno, ao respeito pelo aluno e a postura ética do docente apresentaram altos índices percentuais para a classificação - sempre ou quase sempre. O respeito pelo aluno alcançou a unanimidade na observação do participante sobre a turma, o que significa dizer que o aluno percebe quando o professor o respeita e aponta essa qualidade sem hesitação. O respeito parece ser uma expectativa do aluno sobre o professor, e quando atendida, é imediatamente percebida tanto no contexto individual quanto no cenário da turma.

A valorização do aluno diz respeito ao esforço feito pelo professor para reconhecer a turma como um todo, quando em situações grupais e ao aluno como sujeito em momentos individuais. Esta valorização pode ser expressa através de elogios relativos ao esforço demandado no cumprimento de uma tarefa, em um trabalho em grupo ou sobre o resultado de uma avaliação. Os alunos consideram que o professor intitulado como o de melhor relacionamento também possui esta característica. Sob o ponto de vista da turma a valorização e o reconhecimento sobre seus méritos apresentaram índices percentuais maiores do que os percebidos individualmente, todavia em ambos os cenários estes números são altos. Tal convergência aponta que esta variável é indispensável para um bom relacionamento (Dunham, 2002).

A capacidade de liderança da turma, apontada de forma contundente como uma das características do professor de melhor relacionamento, reúne um conjunto de variáveis que devem estar presentes no comportamento de um líder. Algumas estão intrínsecas aos itens respondidos pelos alunos: abertura – permitir aos liderados assumir responsabilidades, participar e tomar decisões, propor ao

invés de impor; atenção – ouvir atentamente e reconhecer o valor das pessoas; coaching – preparar continuamente indivíduos da equipe para se desenvolverem continuamente (Macedo et al, 2007).

Os alunos do Ensino Médio consideram que uma boa característica dos bons professores é saber “manter a ordem” (Morales, 2006). Este fato para estes alunos é fundamental na medida em que representa respeito pelo outro e capacidade do professor de assumir a necessidade de um ambiente calmo para o bom andamento das atividades acadêmicas. Se entendermos a sala de aula como um ambiente organizacional, emerge a figura do gestor-líder, aquele que, no exercício da sua função de comando é capaz de influenciar a equipe (alunos), representá-la e conduzi-la numa determinada situação (Macêdo, et al, 2007).

Estas qualidades, apontadas pelos participantes como sempre ou quase sempre presentes no comportamento dos professores classificados como de melhor relacionamento, traduzem-se numa espécie de troca positiva no relacionamento professor-aluno. O que é oferecido pelo professor aos alunos retorna no comportamento destes no ambiente escolar, por conta disso, o nível de conflito é baixíssimo, reduzindo-se, provavelmente, a casos pontuais e muito específicos (Witt, Wheelless & Allen, 2009).

**Tabela 11 - Como o professor de PIOR RELACIONAMENTO se comporta em relação à sua turma**

	sempre ou quase sempre (n)	sempre ou quase sempre (%)	às vezes (n)	às vezes (%)	nunca ou quase nunca (n)	nunca ou quase nunca (%)
Dá liberdade para interação c/ colegas	12	10,0%	40	33,3%	68	56,7%
Valoriza os alunos	12	10,0%	48	40,0%	60	50,0%
Respeita os alunos	57	47,5%	33	27,5%	30	25,0%
Postura ética adequada	48	40,0%	40	33,3%	32	26,7%
Comunica-se bem c/ os al.	19	15,8%	62	51,7%	39	32,5%
Interage bem c/ os al.	14	11,7%	59	49,2%	47	39,2%
Estimula a indep. e/ou a auton.	28	23,3%	54	45,0%	38	31,7%
Entra em conflitos c/ os al. (discute, grita)	72	60,0%	32	26,7%	16	13,3%
É flexível (conversa, negocia suas decisões)	7	5,8%	54	45,0%	59	49,2%
Atende bem (dúvidas, solicitações)	46	38,3%	61	50,8%	13	10,8%
Reconhece o mérito, elogia	12	10,0%	60	50,0%	48	40,0%
Interesse p/ problemas pessoais alunos	7	5,8%	20	16,7%	93	77,5%
Capacidade de liderança da turma	22	18,3%	37	30,8%	61	50,8%
É autoritário e opressor	82	68,3%	28	23,3%	10	8,3%

**Tabela 12 - Como o professor de PIOR RELACIONAMENTO se comporta em relação a você**

	sempre ou quase sempre (n)	sempre ou quase sempre (%)	às vezes (n)	às vezes (%)	nunca ou quase nunca (n)	nunca ou quase nunca (%)
Dá liberdade para interação c/ colegas	9	7,5%	43	35,8%	68	56,7%
Valoriza-o	7	5,8%	32	26,7%	81	67,5%
Respeita-o	68	56,7%	18	15,0%	34	28,3%
Postura ética adequada	61	50,8%	31	25,8%	28	23,3%
Comunica-se bem	37	30,8%	40	33,3%	43	35,8%
Interage bem	23	19,2%	54	45,0%	43	35,8%
Estimula sua independência e/ou a autonomia	19	15,8%	57	47,5%	44	36,7%
Entra em conflitos com você (discute, grita)	24	20,0%	23	19,2%	73	60,8%
É flexível (conversa, negocia suas decisões)	9	7,5%	38	31,7%	73	60,8%
Atende bem (dúvidas, solicitações)	44	36,7%	45	37,5%	31	25,8%
Reconhece (elogia, reconhece o mérito)	16	13,3%	32	26,7%	72	60,0%
Mostra interesse pelos seus problemas pessoais	12	10,0%	14	11,7%	94	78,3%
É autoritário e opressor	46	38,3%	50	41,7%	24	20,0%

A postura do professor considerado como o de pior relacionamento, caracteriza-se como homogênea e linear no que se refere à percepção em relação ao grupo e em relação ao próprio participante. Este resultado pode ser atribuído à dificuldade manifestada pelo professor em entender características peculiares aos adolescentes. A natureza, nesta fase do desenvolvimento humano, faz com que o sujeito busque companhias, amizades, necessite de espaço para demonstrar suas habilidades e qualidades e seja valorizado quando isto acontecer, seja ouvido quando necessário, percebendo no outro, interesse pelos seus problemas (Ollerton, 2006).

Todas estas variáveis foram apontadas de forma negativa pelos participantes da pesquisa, o que significa que o desenvolvimento considerado regular do indivíduo adolescente não é respeitado no ambiente escolar ou é desconhecido pelo professor. Em qualquer uma das hipóteses, a sala de aula pode se transformar em um lugar árido e desconfortável, incitando no aluno comportamentos prejudiciais ao bom andamento das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, prejudicando o relacionamento professor-aluno.

Hinde (1997) refere-se às características pessoais como facilitadoras ou prejudiciais ao estabelecimento de novos relacionamentos. Pode-se entender aqui o quão importante se torna a separação do pessoal e do profissional. Tendo o professor características pessoais que podem dificultar o processo de estabelecimento de relações positivas, todo o restante do trabalho sofrerá perdas significativas no que concerne à aprendizagem.

Como em uma espiral descendente, imaginando-se o relacionamento como o topo desta espiral, todos os outros processos tornam-se dependentes deste.

Alguns itens do questionário respondido pelos alunos abordam as características pessoais, a questão da comunicação é um bom exemplo. Uso de linguagem e símbolos inadequados, demonstração de impaciência, suposição de que o aluno já domina o assunto, são alguns dos obstáculos em relação à comunicação que podem ser encontrados nos professores considerados como os de pior relacionamento. Estas características podem levar o aluno ao desinteresse, impaciência, desconfiança sobre a real intenção do professor, além de uma das barreiras mais fortes, segundo Rogers (apud Argyris et al., 1999) a tendência a avaliar e julgar (Macêdo et al., 2007) . A flexibilidade pessoal como oposição ao radicalismo é outro traço importante, assim como a capacidade de interação.



## **5. ANÁLISE QUALITATIVA DAS REDAÇÕES SOBRE O PROFESSOR IDEAL**

O exame dos textos das redações foi realizado através da análise qualitativa das características relacionadas ao “professor ideal”.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. Dessa maneira, ao iniciar o trabalho de análise de conteúdo deve-se realizar uma leitura flutuante do material com o objetivo de destacar os aspectos relevantes e pertinentes ao estudo. O tratamento do material consiste em: ordenação; classificação e análise propriamente dita, surgindo assim, categorias de análise e seus principais elementos.

A atribuição do significado foi considerada de acordo com o contexto expresso na redação sobre o professor ideal.

Considerou-se aqui que existe uma relação de sentidos entre os diversos discursos, levando-se em conta que todos os textos foram produzidos por alunos dos mesmos professores. É importante ressaltar também que além da relação de sentidos entre os discursos, também está presente uma relação de forças, segundo essa noção, pode-se dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, a fala do professor vale(significa) mais do que a do aluno (Orlandi, 2005).

Neste estudo as falas dos alunos servem de referência para as análises, procurando-se inverter a hierarquização das ideias socialmente instituídas na busca da compreensão dos valores expressos através dos textos das redações.

Foram analisadas 100 redações, sendo 42 de alunos do primeiro ano (participantes 1 a 42), 32 do segundo ano (participantes 43 a 74) e 26 do terceiro ano (participantes 75 a 100) do ensino médio. O tema proposto para os estudantes foi “o professor ideal”. As redações foram analisadas quanto aos temas presentes e como cada tema foi tratado por análise de conteúdo. Os seguintes temas foram identificados: (1) o professor ideal: realidade ou mito; (2) o professor ideal: aspectos pessoais e profissionais; (3) o professor ideal como líder; (4) o professor ideal e o aluno; (5) o professor ideal e a aula; (6) o professor ideal: sociabilidade e interatividade; (7) o professor ideal: uma questão de equilíbrio.

### **5.1. O Professor Ideal: Realidade ou Mito**

Várias redações abordam a questão da existência ou não do “professor ideal”. As opiniões vão desde o ceticismo, afirmando não existir tal tipo de professor, até o reconhecimento de sua existência, por vezes, com exemplos concretos desse “professor dos sonhos” (54).

Para alguns, existe o professor ideal, também chamado de “professor perfeito”: “eu posso dizer que já encontrei o professor perfeito...” (20); “na verdade até existe professor assim, mas não são todos (24)”; “um professor ideal não é difícil, inclusive tenho alguns” (35); “o professor ideal existe” (27) e “é como o

professor de minha melhor disciplina” (78). Em alguns casos, fica a esperança de achar tal professor: “o professor ideal é quase inexistente, pois a maioria dos professores são falhos” (57), “o professor ideal é aquela coisa de ‘sonho’, mas quem sabe ainda existe” (24); “bem, é quase impossível isso, mas sonhar faz parte” (37).

Outros estudantes consideram que o professor ideal não exista: “o professor ideal simplesmente não existe” (56); “acho que professor perfeito não existe” (89); “esse professor não existiria e nem vai existir por tanto nem adianta idealizar” (60) e “o professor ideal não existe” (52).

Apesar de reconhecer que o “professor ideal” não exista, alguns reconhecem a existência de professores competentes, ótimos ou excelentes: “não existe professor ideal, existe competente” (44); “acho que não tem ou não existe professor ideal. Existe professor excelente” (76); “acho que o professor ideal não existe, tem que ser um ótimo professor” (80).

Em alguns casos, os professores parecem não estar muito longe da condição ideal, basta ser “um pouco mais legal com os alunos” (74) e “procurar pensar que não é só os alunos que erram, mas os professores também” (74). A existência do professor ideal também depende da colaboração do aluno: “antes de um professor ser ideal para um aluno, o aluno também tem que colaborar. Nenhum professor gosta de trabalhar com uma turma bagunceira” (10).

A própria necessidade de um “professor perfeito”, por vezes, é negada: “não é necessário um professor perfeito, mas sim uma rede escolar dinâmica e um professor com vontade de ensinar” (49) e “um professor ideal para mim nem precisa ser perfeito, porque nenhum professor é” (74).

Em suma, mesmo que o “professor ideal” não exista, os alunos reconhecem a existência de ótimos professores, de modo que aquilo que apresentam em suas redações representa as características desse professor ideal ou de ótimos professores.

## **5.2. O Professor Ideal: Aspectos Pessoais e Profissionais**

O professor ideal é visto como pessoa e como profissional, “que seja bom como professor e pessoa” (17). Os alunos, por vezes, indicam as características do professor como profissional de forma mais abrangente e, em outros momentos, apontam como o professor ideal se comportaria em sua atividade diária de ensinar, o que será apresentando em outro item.

Como pessoa, o professor deve ser alguém “com boa índole e bom caráter” (55), “uma pessoa boa, de bom caráter e honesta” (66), “um caráter limpo” (46), “inteligente em todas as questões” (28), “uma ótima pessoa em que todos os alunos possam ver nele uma pessoa em que você possa confiar” (37), além de “feliz, espontâneo” (19). Assim, o professor deve ser uma pessoa de bom caráter, inteligente, confiável e feliz.

Como profissional, o professor deve reunir uma série de características, mas deve ser um “profissional de qualidade” (9), “tem que ser um profissional perante a turma” (23) e deve ter “um histórico excelente” (81). Ele ainda deve ter “competência” (46, 94) ou mesmo “grande competência profissional” (24) e “deve ser ético” (100), ter “ética” (57) ou ser “ético naquilo que faz” (55).

O professor como bom profissional “gosta do que faz” (23), “mostra amor pelo que faz” (46) e deve “demonstrar que é apaixonado pela sua profissão” (10). Ele “tem que se valorizar” (83), tem “orgulho de dar aula e não mostrar para a turma que não gosta de dar aula” (99). Este profissional apresenta dedicação e compromisso: é “dedicado” (55) ou “aquele que se dedica” (99), “compromissado com o trabalho” (55), “que se dedique mais e mais no seu trabalho” (54), “que fosse dedicado, interessado” (8), “mostrando sim dedicação total” (22). Além disso, o professor como bom profissional é uma “pessoa respeitada e admirada pelos alunos” (8). De fato, “seria o mais respeitado da escola e todos o admirariam pois faz seu trabalho muito bem, ele faria com que todos o esperassem na próxima aula cheios de vontade de aprender e lógico, seria lindo” (48).

O professor ideal deve ter um profundo conhecimento da matéria que leciona: deve “demonstrar que ele sabe muito bem o que está falando” (10); “precisa ter o conhecimento da matéria para poder transmiti-la” (14); ele “possui o domínio da matéria” (19) ou tem “domínio sobre a matéria a lecionar” (95); deve “demonstrar domínio e manipulação total sobre a disciplina que ele leciona” (81); precisa “ter maior nível de conhecimento de sua matéria possível, pois terá condições de apresentar o seu trabalho para os alunos tendo poucos limites para explicar o seu conteúdo” (97); ele “entende bem do assunto que está lidando” (82). Este conhecimento se estende à didática: o professor precisa ter “conhecimento da disciplina e dos modos de repassá-la ao aluno” (94). Ao comunicar-se deve empregar “um vocabulário bom, sem palavrões e que não

ofendam os alunos” (46), com “menos xingamento em sala de aula” (69) e “a dicção deve ser boa” (81).

Outra característica esperada do professor ideal é a impessoalidade e “não levar à sala de aula seus problemas pessoais” (76), “que esqueça seus problemas particulares e seja legal” (61).

Assim, o profissional ideal seria competente, ético, gosta do que faz, conhece bem sua disciplina e ainda é reconhecido pela sociedade.

Em relação aos aspectos pessoais e profissionais, as exigências são mais amplas para o lado profissional do professor do que do lado pessoal, de modo que o professor ideal é para estes alunos, eminentemente um profissional que deve atender a requisitos que seriam comuns a outros profissionais, como competência, conhecimento e dedicação.

### **5.3. O Professor Ideal como Líder**

O professor ideal é visto como o líder da turma ou grupo de alunos proporcionando ou criando um clima que venha a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. O professor como líder deve ter autoridade e flexibilidade. Os alunos esperam que o professor “tenha liderança” (66), “que mantenha a liderança na sala de aula” (38), “sem perder a autoridade dentro da sala” (10).

O professor-líder deve “ter pulso firme” (71, 89), ser rígido, ter “controle sobre a turma” (81, 82), ter bom “domínio da turma” (52, 80). Segundo um dos alunos, “um professor mais rígido” conseguiria “transmitir melhor a matéria do que aquele professor super-flexível” (91). O bom professor “é aquele que tem

‘punho’, que mostra liderança sobre a turma” (90), tem “controle dos alunos e punho firme” (66), “tem que ser rígido às vezes, para os alunos terem mais respeito, mas não o tempo todo, para não parecer chato e opressor” (76). O professor ainda deve “passar confiança” (89).

O professor como líder deve se impor à turma: “absurdo o professor que não sabe se impor e/ou controlar a turma, porque temos que aturar os alunos que não querem nada, atrapalhando a aula” (43), “o professor tem que chegar na sala de aula e se impor, pois assim ele terá autoridade e os alunos o respeitarão” (44), deve “se impor sobre os alunos” (96), “deve impor respeito, ter liderança em sala de aula para o melhor desenvolvimento da matéria” (65).

O professor também deve disciplinar quando preciso e chamar “a atenção dos alunos” (5, 7), “punir os alunos que não querem prestar atenção na aula” (96), “exigir que os alunos prestem atenção em sua explicação” (83), dá limites (1).

. Contudo, a repreensão deve se manter dentro de certos limites: “que não chamasse muito nossa atenção” (7), “um professor descontraído, sem pressão do mesmo para obrigar os alunos a prestar atenção” (24), “aquele que deixa conversar na sala” (33).

Contudo, o professor ideal não deveria ser autoritário: “inadmissível que o professor seja autoritário e opressor” (43), “não se faz autoritário e sim faz com que os alunos o respeitem espontaneamente só porque gostam do professor e não porque têm medo de perder pontos” (56), que “não seja autoritário” (51), “que soubesse controlar a turma com respeito, sem precisar utilizar da arrogância e autoritarismo” (68), “que não fosse autoritário” (38); “que não seja autoritário e

opressor fazendo com que os alunos perdessem a liberdade de expressão” (28), “que não seja opressor” (15).

O professor ideal deve ser “firme, porém flexível” (18). A condição de líder não de ver imposta, mas conquistada, pois ele deve “ganhar o respeito da turma e não gerar temor” (25). O professor deve ser “bem flexível” (39). Por outro, um pouco de autoritarismo é esperado: “ser autoritário, um pouco, ter liderança com a turma” (1), “deve ser autoritário quando necessário, mas não forçando demais” (86), “ele deve criar também uma onda positiva na turma, não pode ser aquele professor carrancudo, que quando falta o aluno diga ‘nossa, que bom que fulano faltou’, tem que ser agradável” (25).

O professor deve ser democrático, aquele “professor que expõe sua opinião, mas ao mesmo tempo deixa sua [do aluno] opinião ter valor” (27), “que respeita as decisões e escuta opiniões sem se por em uma posição acima só por ser professor” (2), deve “estar aberto a propostas dos alunos” (64), deve “ser democrático, tratar todos os alunos igualmente, respeitando os níveis de afeto” (35), deve pedir a opinião dos alunos sobre “como dar uma aula legal” (44), “tomar decisões com todos da turma” (6), atender “aos nossos pedidos em relação à matéria” (40), respeitar “as ideias ou decisões dos alunos” (41), estar aberto “a sugestões seja de alunos ou não” (89), “que abra espaços para ouvir a opinião dos alunos” (9), “se importa com a opinião dos alunos” (10). Além de democrático, ele deve dar liberdade para os alunos se expressarem (6), darem sua opinião (9) e “exporem suas ideias” (73), deixando-os à vontade na hora que precisam (75).



O professor deve evitar a comparação de pessoas ou turmas, sem comparar “a capacidade de um com o outro” (69); “isso de ficar comparando uma turma com a outra também não é legal” (70); “não ficasse comparando a capacidade dos alunos com o de outras pessoas” (72); “que não fique fazendo comparação da nossa turma com outra” (73). Finalmente, ele deve ser “imparcial, sério (sem gastar o tempo de aula com coisas inúteis), mas compreensivo” (43), enfim “nós poderíamos nos unir mais” (67), não ficar “triste ou encabulado com o que os alunos fizessem” (3), que não deixasse os alunos constrangidos perante os outros (23), nem “retaliação em provas em exercícios” (94), conquistando “o respeito da turma e não o medo” (93), tratando a todos “com muito respeito, dedicação e compreensão” (67).

As expectativas dos alunos em relação ao professor ideal como líder envolvem essa liderança clara sobre o grupo, com autoridade para manter a situação sob controle, devendo evitar o autoritarismo. Ainda deve ser democrático e ouvir os alunos e evitar situações de comparação ou exposição dos alunos.

#### **5.4. O Professor Ideal e os Alunos**

O professor ideal deve ter uma postura ideal em relação aos alunos, mostrando interesse por eles, valorizando-os, motivando-os em todos os níveis e ainda prestando auxílio ou ajudando esse aluno.

#### 5.4.1 *O Professor e o Interesse pelo Aluno*

O professor deve apresentar interesse ou preocupação pelo aluno, importar-se ou ter um compromisso com ele. Este interesse não se restringe à sua aprendizagem e bem-estar em sala de aula. O professor ideal deve preocupar-se com os sentimentos e problemas dos alunos, mostrando-se confiante com seu aprendizado (15), deve preocupar-se com seus alunos, percebendo quando estão bem ou mal (33) e “compartilha seus momentos de alegrias e tristezas também, assim como nós podemos compartilhar nossos momentos” (33), importa-se e reconhece a capacidade dos alunos (72) e interessa-se pelo desempenho dos alunos” (46), preocupa-se “com a aprendizagem dos alunos e com o seu bem-estar em sala de aula” (50), mostra “interesse e respeito pela turma, para que receba da mesma forma” (86), “se preocupa com o aluno, se interessa pelos direitos e deveres do mesmo” (55), “se preocupa com os alunos” (47) e com “o bem estar do aluno na aula dele” (46).

#### 5.4.2 *O Professor e a Motivação do Aluno*

O professor deve motivar os alunos (84) em diferentes níveis, desde a se interessar por sua disciplina até ser uma pessoa melhor.

O professor deve motivar o aluno para a vida como um todo, “inspirar os alunos a um bom futuro, dar boas dicas sobre a vida e sobre a escola” (64), incentivando-os a estudar e motivando-os a ser “melhores alunos e melhores pessoas” (50).

O professor deve motivar o aluno a estudar, “que estimule os alunos a estudarem” (4), que “faça-nos capaz de querer aprender” (15), “mostrando-nos que nós temos capacidade e não nos oprimindo” (63).

O professor ainda deve motivar o aluno a se interessar por sua disciplina, deixando “a pior matéria do mundo legal e interessante” (27) ou ministrar “uma matéria chata torná-la legal ou suportável” (1), fazendo de sua aula “uma coisa não muito chata, que chama a atenção dos alunos” (7), “faria todos se interessarem na aula” (48), dando “motivação aos alunos dentro da sala de aula” (73), fazendo-os “gostar do conteúdo proposto” (58).

#### 5.4.3 *O Professor e a Valorização do Aluno*

O professor ideal é um “elogia e não fica só brigando” (73), “sabe valorizar as conquistas individuais dos alunos sem fazer comparações e sem distinguir alunos por sua capacidade em sua matéria” (68), “valoriza cada aluno” (66), “valoriza, protege os alunos” (61), valoriza e incentiva a turma (96).

#### 5.4.4 *O Professor e a Ajuda ao Aluno*

O professor ideal deve ajudar o aluno desde os assuntos ligados à sua disciplina até questões mais amplas. De forma geral, o professor deve perceber e “atender às necessidades dos alunos” (17), ficando “atento às suas necessidades” (87) e “disposto a atender as necessidades dos alunos” (44).

Ele deve ajudar os alunos “o máximo possível” (1), tentando sempre ajudá-lo (11), “disposto a ajudar quando preciso” (23), tentando “ajudar os alunos que merecem quando for preciso” (23), “possa estar ao lado ajudando” (22). O professor ideal “está sempre disposto a ajudar cada um” (46), “quer ajudar o aluno” (84, 99) e sabe “atender todas as dificuldades estabelecidas pelos alunos” (66), auxiliando-o “na medida do possível” (81), ele “ajuda, apoia, respeita e compreende” (2).

Esta ajuda se refere ao desempenho em sua disciplina, “nas horas difíceis de sua matéria” (7). A ajuda deve se dar de forma individualizada ao “atender necessidades individuais”, “dando uma certa ‘atenção especial’ para aqueles alunos que tenham alguma dificuldade” (13), procurando “conversar com aquele aluno disperso e aquele cheio de problemas” (48), atendendo “as necessidades dos alunos, de cada um particularmente. Sabe-se que cada aluno é diferente, cada um apresenta ‘dificuldades’ distintas. Alguns não se ‘adequam’ muito bem a determinada disciplina e, por isso, o professor deve estar preparado para atender às expectativas de cada um” (45), “quando o professor percebe que um aluno tá com problema, tente ajudar a resolver” (74), “que dê atenção ao aluno que não está se saindo bem, porque às vezes o aluno tem uma certa dificuldade na matéria” (70), “sempre tentar ajudar o aluno na matéria, mesmo com toda a dificuldade do aluno” (85).

Contudo, essa ajuda deve ultrapassar os limites de sua disciplina: “aquele professor que quando há algum problema pessoal com o aluno o professor perceba e ainda tem conselhos que possa ajudar” (24), deve ser “conselheiro” (61), que pudesse “ajudar em alguns problemas pessoais como conselhos” (20),

“dá conselhos” (56), “demonstrando interesse em ajudá-lo, não só quanto à sua disciplina, mas também na vida pessoal do aluno (dentro de um determinado limite)” (45), “quando vir um aluno triste chegar e conversar” (54), “que dá atenção, carinho, que mostra respeito e passa confiança a todos” (46).

Em suma, o professor ideal tem um profundo interesse nos seus alunos, trata de motivá-los em todos os níveis, reconhece e valoriza cada um e está sempre disposto a ajudá-los, em assuntos pertinentes à escola ou à vida em geral.

## **5.5. O Professor Ideal e a Aula – A Didática**

O professor ideal apresenta excelente didática sendo visto pelos alunos como um profissional que transmite conhecimento com capacidade para explicar o conteúdo e tirar dúvidas.

### *5.5.1 A Didática do Professor Ideal – Exposição e Explicação do Conteúdo*

O professor ideal tem o papel de preletor, expositor e aquele que explica algo para os alunos. Ele deve ser “bom de didática” (12), ter “capacidade didática” (52) ou “alto conhecimento didático” (62).

O professor ideal “ensina” (1, 84), “tem vontade de ensinar o conteúdo” (9), “deve ter ótimo ‘dom’ de ensinar e saber plenamente o que está ensinando” (89), “ensina de forma correta e madura, mas ao mesmo tempo descontraída e

interessante” (27), “ensina bem mas que também não seja aquele professo chato” (88) e procura “o melhor meio de ensinar” (46).

O professor deve “passar a informação aos alunos” (100), “passar para os alunos bem a matéria” (53), “passar o seu conhecimento de uma forma que prendesse a nossa atenção” (67) e “passar para seus alunos o conhecimento e habilidades sobre determinada matéria” (22). É responsável pela “transmissão da matéria” (57) e deve transmitir o assunto para a turma (82), transmitir “seu conhecimento de maneira clara e objetiva” (52). Seu papel é “trazer o conhecimento de forma prática para melhor compreensão” (65), Geralmente o professor é visto como alguém que deve transmitir um conhecimento ou conteúdo de modo claro e objetivo.

A explicação é parte central do processo de ensino-aprendizagem e o professor ideal deve ser “bom explicador de sua matéria” (100), “explica (se necessário mais de uma vez)” (56), “explica bem a matéria” (87, 96), “explica bem e mostra que sabe a fundo o que está explicando” (86), “que explique bem a matéria, com paciência e entendimento” (93), “que explique bem e tire todas nossas dúvidas” (73), “que saiba explicar a matéria” (17, 23, 62), “sabe explicar bem a matéria” (5, 6, 31, 38, 70, 80), “tem que explicar a matéria, mas também dar tempo para a gente descansar” (88), “ser sério na explicação” (35), “sempre estar pronto para dar explicações” (11), “fazendo que a matéria acabe ficando interessante pela explicação” (24), “um professor que tivesse um modo de explicar a matéria usando seus conhecimentos do mundo afora, para poder interagir mais nas suas aulas” (42), “que explique e receba o aluno bem quando tiver dúvidas e que explique sempre as vezes quando o aluno tenha dúvida” (41),

“explique bem o conteúdo” (51), “explica bem a matéria, que prende nossa atenção na matéria” (58), “saber passar a explicação” (76).

Por vezes, os alunos consideram uma boa explicação algo necessário para obter sucesso no vestibular: explica “bem a sua matéria e nos prepare para o vestibular” (43), “precisa explicar bem a matéria para que o aluno entenda e consiga visar o futuro, principalmente o vestibular. Pois interessa para um aluno do ensino médio é conseguir passar no vestibular” (47).

Além de explicar, o professor ideal deve “tirar dúvidas” (6, 20, 23), “estar preparado para tirar as dúvidas” (44), “que respondesse quando lhe fosse perguntado” (7), “que tire dúvidas sempre que alguém precisar” (9), “que cheque de mesa em mesa para ensinar o aluno que tiver dúvida” (54).

Deve penetrar no mundo dos alunos, “deveria interagir melhor com os alunos através do seu interesse em compreender a forma de ensino aceita pela turma” (77); “poderia interagir no mundo do estudante, falar e explicar de uma forma que o aluno entenda” (65).

Preparar é outro papel do professor: que “nos preparasse para o vestibular” (72), “preparar os alunos para o futuro” (96), “que nos mostrasse como se preparar para o vestibular” (63). O professor também deve “proporcionar aos alunos atividades de nível médio para alto” (81); “passar para casa e para a aula exercícios” (96).

Um professor “que atraia a atenção dos alunos para ele” (93), deve “ser articulado” (76), “ser flexível, não é só importante em questão da forma de avaliação, mas também no modo como nos é passado a matéria” (77), saber “dar

aulas mais descontraídas” (66), dar “aulas boas, claras para compreensão dos alunos” (66).

O professor é visto como alguém que transmite conhecimento, devendo explicar o conteúdo e tirar dúvidas.

### 5.5.2 *Dinamismo e Inovação*

O professor deve despertar a atenção dos alunos e superar o tédio, fazendo de sua aula “uma coisa não muito chata” (7) ou “uma aula mais interessante” (39); “um professor extrovertido e que não ficasse só em aulas chatas (usando a apostila e a mesma coisa em todas as aulas do ano” (38), “não ficar preso apenas em apostilas e livros” (89), “a aula seria divertida, interessante” (67). Deve despertar a atenção: “sempre passe seus conteúdos de maneiras que os alunos fixem a atenção na matéria” (59), “deve ser didático, apresentando aulas interessantes, para que desperte nos alunos vontade de participar de suas aulas. Sendo assim, até mesmo aqueles que dizem ‘não se dar muito bem na matéria’ se empenharão e aprenderão a gostar da mesma” (45).

Ao lado da capacidade de explicar e tirar dúvidas, espera-se que o professor ideal seja dinâmico e inovador para tornar a aula algo interessante: , “seria um professor que fizesse uma aula dinâmica, com boa explicação e que não fosse cansativa pois isso no tira a motivação de estudar e aprender e isso não é bom para o nosso futuro” (50).

O dinamismo é um ponto comum nas redações e refere à forma como o conteúdo da matéria é transmitido. O dinamismo pode ser compreendido em duas



dimensões: o dinamismo da mudança, devido inclusive a recursos tecnológicos que tornam a aula mais interessante e o dinamismo social, que implica envolver os alunos de modo mais intenso, com maior nível interacional ou humor.

Um aspecto que diz respeito à didática é ministrar aulas dinâmicas. Uma série de comentários se refere ao dinamismo das aulas. Assim, o professor ideal “seria aquele que prepararia uma aula dinâmica” (13), “que dê uma aula dinâmica e não tradicional” (28); que faça, crie ou deixe sua aula dinâmica (15, 54, 56, 58), “que faça dinâmicas” (5, 6, 20); oferecesse “uma aula dinâmica e descontraída” (35), usasse “métodos dinâmicos em suas aulas” (59); dando uma “aula dinâmica sem se prender somente ao material dado a ele” (86). O dinamismo ainda é “fundamental na vida do professor” (81) de quem se espera que possua “uma boa dinâmica na sala” (53).

Essa dinâmica parece estar associada a mudanças nos métodos ou meios de ensino com a utilização de recursos tecnológicos e didáticos diversificados ou a uma dinâmica social que apresenta duas vertentes: a dinâmica interacional e a dinâmica do brincar, marcada pela informalidade e pelo humor.

A dinâmica da mudança também pode ser considerada como inovação e o professor deve inovar “cada vez mais para que a aula fique mais interessante” (9), procurando “novas formas de aprendizagem” (10), não ficando “sempre com a mesma rotina de aula” (17), mas “cria aulas diferentes” (4), “que usasse métodos diferentes para nos fazer aprender” (67); prepara “aulas que prendam a atenção dos alunos, inovando a cada dia” (92), tem um “estilo de dar aula diferenciado mas que funcione para toda a turma” (30), “que faça atividades extras” (40), como “aulas campais” (4). A inovação pode se dar de modos diferentes, com utilização

de tecnologia, “em suas aulas traga os pontos principais de matéria em slides, filmes” (17); “use bastante filmes em relação ao conteúdo passado” (59), “a escola teria que avançar em tecnologias para ajudar o dinamismo em sala” (49), “aulas no Datashow” (4).

A inovação é uma forma de dinamismo pela mudança: “dar aulas diferentes em diferentes lugares” (64), “que propõe maneiras diferentes e legais para dar aulas, para facilitar o aprendizado dos alunos” (79). O professor ideal não se limita às atividades básicas, mas ele deve “fazer aulas extras, reforços, etc” (20) e recorrer a outras formas de aprendizagem, “passeios alternativos para que os alunos aprendam mais” (4).

O dinamismo social envolve a conversar e brincar com os alunos: “sua aula é divertida e sempre interage bem com seus alunos” (10), “ter formas de descontrair as aulas” (11), “que interaja com os alunos” (17), “que não torne a aula chata, que possa parar, conversar, até às vezes brincar com os alunos” (41); “é aquele que não tem aula chata e monótona. É aquele que conversa com os alunos, que atende as necessidades” (31); “um bom professor completa a sua matéria e ainda arruma tempo para uma atividade extra com a turma, uma descontração, brincadeira” (25); “que não deixa a aula com ar de sono, um professor que brinca, que conversa” (31); “que sempre chegasse na aula de bom humor e fizesse coisas diferentes para uma melhor aprendizagem com os alunos” (38); “um professor que faça com que todos interajam na aula, que não deixe os alunos se cansarem de estar na sala de aula, que dê a matéria dele mas também que faça surgir interesse dos alunos” (37); “o professor ideal é aquele que ensina brincando e nos faz aprender chorando de tanto rir ” (34).

Por vezes, a ênfase está no dinamismo promovido pela interação social: “ele poderia fazer experiências, deixar os alunos interagirem bem, mas também saber segurar a conversa se necessário” (64), “uma aula dinâmica e cheia de diálogo com os alunos” (48), “apresentação dos conteúdos dinamizados e um método didático bom onde a turma pudesse interagir” (49), “que desse apenas a metade das aulas e a outra metade nos levasse para o pátio para ficarmos conversando” (3).

Em outros momentos, a ênfase está no dinamismo do humor e da descontração: “mas ao mesmo tempo descontraísse nas aulas” (72), “que faça uma aula interessante e boa de ser escutada para que não torne uma aula chata, cansativa” (69), “tem um bom senso de humor, para que os alunos não sintam tédio em sala (pois aluno com tédio/sono não aprende nada)” (56), “faça uma aula mais dinâmica, descontraia a aula” (51), “brinca, conta piada, compartilha seus momentos de alegrias e tristezas também, assim como nós podemos compartilhar nossos momentos” (33). Contudo, ele deve saber “o momento certo de brincar” (21), ele “brinca quando necessário” (14), deve “ter formas de descontrair as aulas”, ser engraçado (1), “ter liberdade com o aluno para que os alunos se sintam mais a vontade” (1). Várias características se referem ao humor do professor como ser divertido (19, 64) e descontraído (64).

Assim, a atividade do professor em sala de aula deve ser interessante e para isso o dinamismo é fundamental. Esse dinamismo ora é visto como inovação ou dinamismo pela mudança ou visto como um dinamismo social, com mais interação ou mais humor e descontração.

### 5.5.3 Avaliação

O professor ideal apresenta formas próprias de avaliação. Por um lado, ele deve ser generoso, propondo “trabalhos para ajudar” (20), “exercícios e trabalhos individuais para nos ajudar” (40), deve dar “exercícios como base para a prova para que possamos estudar antes e fazer uma boa prova e não chegar na hora da prova sem ter visto nada daquilo” (69), “daria pontos” (3) e “sempre daria as maiores notas possíveis” (3). Alguns consideram obrigação do professor aprovar, “está ali para aprovar os alunos” (84) ou cobrar menos dos alunos, sendo aquele que “quase não passa de ver” (33), é “menos rígido, não cobrando tanto de nós” (7). Por outro lado, deve “cobrar bastante sobre a matéria” (11), “cobrar dos alunos tudo o que ele passou, para fazer com que o aluno não relaxe e sempre ande fazendo as atividades na sala ou em casa” (59), “que não fosse um professor exigente, mas que se preocupasse com o nosso rendimento ao longo do ano” (38).

O professor deve avaliar a evolução do aluno e não somente o seu desempenho: “que o professor não pense só na nota mais sim no quanto o aluno evoluiu e buscou aprender mais sobre aquele assunto” (4). Em relação aos resultados do trabalho, “com o professor ideal o desempenho da turma será ideal” (1).

## 5.6. O Professor Ideal: Sociabilidade e Interatividade

No item anterior, destacou-se a necessidade de dinamismo em sala de aula, pela mudança ou pelo dinamismo social. O item presente relata em maior detalhe esse dinamismo social tratando da sociabilidade ou da interatividade do professor ideal. A sociabilidade e a interatividade estão no âmago do trabalho do professor ao ensinar.

O professor ideal “interage com todos” (32), interage bem (19, 79), precisa ter “uma forma de interagir com a turma, ser gente boa, saber falar com os alunos” (20), conversa com os alunos “fora e dentro de aula” (30), “escuta, interage, participa” (27), deve interagir ou interagir bem com os alunos ou a turma (5, 6, 11, 12, 13, 15, 22, 38, 47, 51, 56, 85, 93, 96), “tem que ter interesse de interagir com os alunos” (92). É um professor que “conversa, interage com seus alunos dentro e fora da sala de aula” (2), deve ser uma pessoa “que interaja bem com a turma, porém deve sempre estar dentro dos limites” (8), que “sabe e gosta de interagir com os alunos” (97).

O professor ideal tem “um bom relacionamento com a turma” (49), uma “boa relação” (14), “um relacionamento natural, nada forçado” (71), “se relaciona bem com todos” (66), deve “se relacionar bem com os alunos” (45). E ainda tem “boa convivência, simpatia” (52) e “se socializa bem com eles” (46). Ele “conversa com os alunos” (56), conversa “sobre assuntos interessantes, dentro ou fora da sala de aula” (87), “não importa o lugar, ele fala com a gente” (53). A comunicação é importante e o professor deve “ser comunicativo e alegre” (76), “que tenha uma boa comunicação com todos” (73), “tem que saber se comunicar

bem” (61), “expondo ideias que possam favorecer a ele e ao aprendizado dos alunos” (97), “que saiba escutar” (15) e “que seja legal, comunicativo com os alunos, que saiba lidar com adolescentes” (37).

Por vezes, se referem ao tratamento dado ao aluno, “trata-lo bem” (85), “não descontar nenhum problema pessoal nos alunos” (47), “que não guarda rancor dos alunos” (84), “não se acha acima dos seus alunos só por ser professor” (2), “ser educado” (23), “não pode ser ignorante” (44).

A extroversão e o humor fazem parte dessa sociabilidade: “legal e espontâneo” (6), “extrovertido e legal” (62), “que seja descontraído” (58), “que seja engraçado, legal” (61), “é bem humorado” (56), “ele deve chegar ao seu ambiente de trabalho, no caso na sala de aula, de bom humor e esquecer os seus problemas pessoais, caso o tenha, para não chegar estressado e descontar nos alunos” (44), “pode ser engraçado e interagir com a turma, pois isso ajuda a prender atenção e deixa os alunos relaxados” (100).

Ao entrar em contato com o aluno ele deve “entender a cabeça de nós, jovens (o que é um pouco difícil)” (28), “respeitando a dificuldade de cada um” (15), “buscando sempre uma relação mais afetiva ao invés de impor autoridade” (97), “aquele que entendesse as diferenças entre os alunos e não comparasse uma turma com a outra” (63) e deveria “trazer para a escola alguns lanches para fazermos um pic-nic” (3).

Poucas vezes os alunos vêem o mundo social do professor ideal como algo mais amplo, envolvendo a reciprocidade por parte dos alunos e o papel da escola: “como alunos, nossa parte é aprender com a comunidade escolar mas se essa comunidade não se empenhar nisso, o nosso papel não adianta em muita coisa”

(49); “o ideal seria que os alunos se interessassem mais pela escola pois com isso de repente os professores que já recebem mal (e reclamam muito disso em sala) se interessarem pelo menos pela vontade do aluno de aprender” (49); “claro que nós alunos tenhamos que qualificar a nossa competência profissional formulando trabalhos dignos para agradar o professor” (55). Em poucas redações os alunos se apresentam como buscando o relacionamento com os professores: “tentar sempre manter o melhor relacionamento possível com os mestres, pois sem eles, nós não seríamos nada” (3).

A sociabilidade do professor ideal é enfatizada e espera-se que seja alguém que interaja ou se relacione bem com os alunos. A extroversão e o humor completam essa sociabilidade como um modo de interagir.

#### 5.6.1 *As Propriedades da Interação e do Relacionamento*

A interação com os alunos deve ser pautada pelo respeito e pela paciência. Interação e respeito caminham lado a lado: “o professor que interage e respeita” (27), “aquele que interage com seu aluno, tendo respeito acima de tudo” (98), “conversar bastante com os alunos, mas com respeito” (64), “o professor precisa ser participativo na vida escolar do aluno, mas com respeito e seriedade” (47), respeita os alunos (1, 2, 9, 13, 19, 57, 70, 73, 87, 94), “aquele que exerce o respeito pela turma” (68) e “saiba lidar com a turma, com respeito, dedicação” (93). Também se referem ao respeito devido ao professor “que impõe respeito” (69) e do respeito do aluno pelo professor: “O aluno tem por obrigação ter respeito pelo professor mas quando há uma colaboração das partes, um carinho surge

também, assim tudo fica mais fácil e, quando você gosta de alguém você tem zelo, procura manter uma melhor relação” (25). Finalmente, tratam do respeito mútuo, do professor que “busca o respeito respeitando os alunos” (97), “tenha respeito pelo aluno e que seja respeitado por nós” (66), “respeita para ser respeitado e sabe exatamente qual é seu lugar” (2).

A paciência é outro elemento central da interação: “que tenha paciência com os alunos” (9); deve “ter bastante paciência” (11), “que tenha paciência” (58).

### 5.6.2 *O Professor como Amigo e como Pai*

Por vezes, as redações apresentam um relacionamento professor-aluno mais informal, próximo, aproximando-se das relações familiares ou de amizade. Este relacionamento é visto como uma relação de amizade e companheirismo, de modo que o professor ideal deve “ser amigo” (1). A amizade, por vezes, apresenta alguns traços diferenciados da amizade comum. Ele deve “ser amigo, mas sem mostrar sua vida pessoal” (18). “Um professor ideal e perfeito deve ser aquele com quem podemos confiar, contar, pois muitas das vezes são mais que professores, são amigos” (33). “Respeitando os níveis de afeto, ele deve tentar ser amigo de todos” (35), “ser amigo de todos” (11), “que além da sua posição como professor também fosse um amigo, companheiro que pudéssemos contar, que nos respeita, que não nos colocasse para baixo” (7), “pode ser amigo, ajudar em alguns problemas pessoais com conselhos, empurrãozinhos e conversar” (20); “eu converso muito com ele [o professor perfeito], ele me entende, me ajuda, me dá um ombro amigo sempre que preciso” (20); “seria um professor amigo”



(48), “o professor ideal é amigo, companheiro” (46), deve “ser amigo” (61), “um amigo para o aluno e vice-versa” (74), “saiba praticar a amizade dos alunos” (66).

O professor ainda se assemelha a um pai: “um professor ideal é aquele que mesmo depois que a aula acabasse ou fora da escola pudéssemos contar com ele, porque acha que o professor é nosso segundo pai, e pai é aquele que educa, impõe limites, mas que brinca, elogia, reconhece seus próprios méritos” (34).

### **5.7. O Professor Ideal e o Equilíbrio**

Um ponto observado nas redações é o professor ideal como um compromisso entre dois polos ou um equilíbrio entre dois extremos: “o professor ideal para mim deve ser ‘meio termo’ (81).

O professor ideal não apenas deve apresentar algumas características básicas, mas deve apresentar um equilíbrio entre diferentes atributos.

Assim, o professor ideal deve manter um equilíbrio entre a seriedade no ensino formal e a interatividade mais informal. Ele deve ser “sério na explicação e procurar sempre oferecer uma aula dinâmica e descontraída” (35); “mantém autoridade sobre a turma mas... brinca, interage, transmitindo sua sabedoria sem aquela rotina chata de sempre” (34); “explicasse bem e cobrasse os alunos, mas ao mesmo tempo teria que ser engraçado e interagir bem com alunos” (36); “seria aquele que interagisse bem com os alunos que não fosse autoritário e que acima de tudo explicasse bem e mantivesse a liderança na sala de aula” (38), “que fosse extrovertido, porém respeitado e admirado pelos alunos” (12), “aquele que

conversa, discute, brinca às vezes, mas sempre que for momento de explicação impor-se e fazer com que todos prestem atenção em sua aula” (99); que “ao mesmo tempo fosse sério e espontâneo” (40), “mantém autoridade sobre a turma mas que brinca, interage, transmitindo sua sabedoria sem aquela rotina chata de sempre” (34); “sabe o horário de falar sério e o horário de brincar” (30), “interage, brinca quando necessário e quando é preciso pega pesado, dá bronca” (14), “saiba brincar e ao mesmo tempo impor respeito” (28); ele deve “saber discernir momentos de divertimento dos momentos de seriedade, tendo em mente o único objetivo de educar” (52); “que ao mesmo tempo fosse sério e espontâneo” (40); “sabe muito bem ensinar os alunos assim como sabe o momento certo de brincar, um professor sério, bom, respeitador e amigável” (21). Ainda “deve ter uma postura firme porém flexível, ser chato, porém legal” (18), “deve conversar, mas explicar a matéria” (18), “além de ajudar também repreende e mostra onde o aluno errou e o incentiva a mudar e melhorar” (46). Espera-se que ele “saiba dividir ensino e amizade” (46), e precisa “ser amigo do aluno, mas ao mesmo tempo ter autoridade e respeito pelos alunos e todos” (47). Seria “um professor que não só entrasse na sala e aplicasse a matéria, mas um professor que além de nos explicar, nos divertir, nos fazer rir, manter uma relação de amizade” (29), “legal, atencioso, seguro do que explica” (26).

O professor ideal deve “saber separar amizade de profissionalismo” (92); assim como “manter e separar a relação aluno-professor, amigo, etc” (87), e saber “a hora certa de explicar a matéria e a hora de descontrair um pouco” (93). Tem “capacidade de explicar bem e ao mesmo tempo saber se comunicar com os alunos” (71); é “um professor bem-humorado que explique o conteúdo de diversas

formas ao ponto de que a maioria entenda sobre o conteúdo mostrado” (46); “sabe a hora de falar sério” (61); “conforme ele explica a matéria, ele brinca com as brincadeiras dentro da matéria, nós entendemos a matéria e ele conversa bastante com os alunos é divertido e sempre se dá bem com todos eles” (16), “saber a hora de se tornar flexível e interagir com a turma com o vocabulário mais jovial” (81).

A própria relação professor-aluno é vista como uma relação dialética: “o mestre não deve ser apenas alguém que expressa seus conhecimentos, a aula deve ser uma troca. Ele deve apoiar e reconhecer o esforço do aluno” (65)

### **5.8 As Redações – Discussão**

As redações apresentam o professor ideal como alguém em contato constante com seus alunos, como grupo ou individualmente, em torno de conteúdos do currículo escolar ou de assuntos pessoais. O contato entre aluno e professor apresenta uma vertente mais formal, do relacionamento entre um profissional e seu cliente, e uma vertente mais informal, esperando-se que o relacionamento entre aluno e professor seja de natureza de uma amizade. Estas duas dimensões estão dialeticamente relacionadas, na visão dos alunos, uma vez que a informalidade é essencial para que o profissional consiga atingir sua meta, de prender a atenção dos alunos e facilitar sua aprendizagem.

A redação sobre o professor ideal permite fazer algumas observações sobre o papel do relacionamento ou da interação social em uma condição ideal, que seria o professor ideal.

O primeiro ponto a ser destacado nas redações é a expectativa do professor ideal em termos pessoais e profissionais. Neste sentido, os alunos apresentam a expectativa do professor como alguém que se relaciona com eles de modo pessoal e profissional. Ao longo das redações, percebe-se a relação profissional no sentido de competência para ensinar, explicar, tirar dúvidas, contudo, também há uma expectativa de um relacionamento mais informal, mais pessoal.

Um segundo ponto a destacar é o relacionamento professor-aluno ser visto em duas dimensões: a grupal e a individual. O professor ideal apresenta uma série de características como líder de um grupo e, em outros momentos, espera-se dele um relacionamento individual e personalizado.

O terceiro ponto que pode ser destacado diz respeito ao tipo de liderança que se espera do professor. Este deve ser um líder com autoridade, contudo, ser flexível. O professor ora é visto como o líder à frente de um grupo ora como alguém que está se relacionando individualmente com cada aluno.

De forma geral, o relacionamento entre o professor ideal e o aluno tende a ser unilateral ou assimétrico, o que caracteriza relacionamentos formais. É o professor que deve se importar, ter interesse pelo aluno, motivá-lo em todos os níveis, valorizá-lo e ajudá-lo tanto na vida acadêmica quanto pessoal, sem a necessidade de reciprocidade.

Do ponto de vista profissional, o professor é visto como um transmissor de conteúdos que deve ter didática para expor e explicar esses conteúdos. A forma como esses conteúdos são transmitidos é enfatizada nas redações. Neste sentido destacam-se o dinamismo e a inovação. Este dinamismo apresenta duas

tendências. De um lado trata-se do dinamismo da mudança, da inovação. Por outro lado, trata-se de um dinamismo social. Este dinamismo social parece estar adaptado a uma situação específica: o breve convívio em sala de aula, que por suas próprias características não chega a se aprofundar.

As propriedades do contato entre professor e aluno, mesmo na condição ideal, apontam mais para interações pontuais do que um relacionamento duradouro. Os professores são pessoas que entram em contato com os alunos durante curtos períodos de tempo e sua sociabilidade parece estar voltada para um contato breve e superficial, em grande parte restrito à escola.

O professor por vezes é apresentado como amigo ou pai, contudo, essa amizade também parece ser mais unidirecional que uma amizade tradicional com outro adolescente, no sentido do professor ser amistoso em relação ao aluno.

Diante de expectativas ambíguas em relação ao professor ideal, o relacionamento com este educador apresenta um caráter dialético. O contato com o professor é um contato entre profissional e cliente mas também apresenta propriedades de um relacionamento informal aproximando-se de uma amizade. A relação entre o professor e o aluno ora passa pelo grupo ora é individual. O professor deve conhecer bem sua matéria e a didática mas também deve atrair e motivar seus alunos. É no equilíbrio entre o educador como profissional competente e a pessoa que interage bem com alunos que parece se localizar o professor ideal. Assim, do ponto de vista de uma ciência do relacionamento, a relação entre professor e aluno também parece apresentar duas tendências: de um lado é um relacionamento mais formal, do tipo profissional-cliente, em que o conhecimento e a competência são esperados, como no caso do relacionamento

médico-paciente, mas também é um relacionamento mais informal, em que há uma abertura maior para um relacionamento mais amplo.

Os dados obtidos a partir das redações ampliam as informações disponíveis sobre como alunos de ensino médio no Brasil vêem o professor ideal, com destaque para o papel do relacionamento do professor com os alunos em termos profissionais e pessoais. Infelizmente, faltam pesquisas no país que permitam uma comparação mais ampla dos resultados da investigação atual. Os dados das redações, contudo, convergem com os dados obtidos em algumas investigações realizadas no exterior, que também são restritas. Deve-se ressaltar que esta é a percepção dos alunos, que segundo Rickards e Fisher (2000), pode divergir da perspectiva dos professores quanto ao relacionamento entre ambos. Como observado por Koutsoulis (2003), tanto os aspectos de compreensão e comportamento amigável, assim como dominar o assunto e ser inteligente, aparecem nas redações de forma ampla. Os dados das redações também se assemelham aos resultados obtidos por Wubbels e Brekelmans (2005), que concluíram que o relacionamento mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem é caracterizado por um alto nível de influência e proximidade do professor em direção aos estudantes.

## **6. ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS – CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

É forçoso observar nesta análise a relação direta entre as respostas dos questionários e a expressão da percepção sobre a imagem do professor ideal expostas nos textos livres das redações.

As respostas dos questionários demonstraram que existe relação direta entre o baixo nível de conflito e a percepção de bom relacionamento (tabela 7). Este fato se repete na associação livre desta característica com a idealização de um professor. O baixo nível de conflito pode ser entendido como um consolidador de outras qualidades desejáveis como: paciência, saber lidar com a turma, compreensão e aceitação das dificuldades e respeito aos alunos. Ainda sobre o baixo nível de conflito, quando das respostas aos questionários, esta foi a característica mais apontada como negativa em relação ao professor citado como o de pior relacionamento (tabela 8). O nível de tensão pode ser considerado como uma das principais variáveis a serem observadas no estudo sobre o relacionamento professor-aluno, tanto nos relacionamentos bons quanto naqueles considerados ruins.

A amizade e o companheirismo também foram citados pelos alunos como características de um “professor ideal”. Estas qualidades estão diretamente relacionadas à compreensão, à paciência e ao entendimento sobre as limitações e dificuldades que os alunos reconhecem em si mesmos. Este conjunto de características pode ser considerado apenas como um dos fatores importantes da desejada atuação do professor.

O outro lado do docente ideal imaginado pelos alunos possui um perfil absolutamente profissional. Por mais que pareça surpreendente, os alunos apontam características docentes relacionadas aos aspectos técnicos com tanta freqüência como apontaram as qualidades ligadas à afetividade.

Ser profissional, conhecer a matéria/dominar o conteúdo, ter bom nível acadêmico, apresentar aulas dinâmicas, descontraídas, diversificadas, diferentes, divertidas, explicar bem/saber transmitir/saber passar a matéria/ter boa dinâmica de ensino. Estas competências foram relacionadas livremente com a imagem do professor ideal. A capacidade de apresentar aulas diferentes, divertidas, dinâmicas e descontraídas foi enfatizada. Ao comparar-se o aspecto sócio-afetivo com o aspecto profissional. Estas observações serão fundamentais para as conclusões deste estudo.



## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOB A ÓTICA DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL SEGUNDO HINDE**

Tomando-se por base a diferenciação descrita por Hinde (1997) entre relacionamento e interação, pode-se afirmar que professores e alunos possuem, efetivamente, um relacionamento, na medida em que têm uma história comum de interações que dura, no mínimo um ano inteiro, com frequência semanal de encontros. Em algumas situações, professores e alunos encontram-se até três vezes por semana. Desta forma, os mesmos fatores intervenientes nas interações também estão presentes nestes relacionamentos: atitudes, expectativas, intenções e emoções dos participantes são de fundamental importância. Levando-se em conta que este estudo se propõe a investigar o relacionamento entre professores e alunos e que os alunos estão sempre agrupados em turmas ou classes, pode-se entender que o estudo busca investigar o relacionamento do professor com o aluno e com o grupo de alunos que segundo Hinde, forma uma rede de relacionamentos particular que pode comportar-se como um grupo social distinto (Hinde, 1997).

Esta diferenciação é necessária, pois facilita o entendimento a respeito das respostas dos alunos quanto às dimensões comuns apontadas tanto nos questionários sobre o professor com o qual mantêm o melhor relacionamento quanto sobre aquele com o qual mantêm o pior relacionamento assim como nos textos livres das redações.

Nos questionários, a dimensão conflito e poder (Hinde, 1997) foi colocada em destaque pelos alunos. O alto nível de conflito com os professores foi

apontado nos questionários através da tensão presente nas aulas dos professores classificados como de pior relacionamento. Exatamente o oposto ocorreu com os classificados como de melhor relacionamento, o que de certa forma pode corroborar a importância desta dimensão. O conflito, portanto, pode ser considerado como fator que sustenta a base de uma pirâmide que apontará no topo, o professor de pior relacionamento. O alto índice de episódios conflitantes gera uma cadeia de fatores negativos como o uso do poder, falta de similaridade, desconfiança e insatisfação. O uso do poder do professor sobre o aluno, conseqüente da hierarquia social, para impor suas vontades e conseguir o que deseja, principalmente, no que se refere às punições impostas aos alunos causa o imediato distanciamento deste em relação, não só à figura do professor, mas, sobretudo, no que concerne às atividades escolares de maneira geral. Este distanciamento faz com que as diferenças entre ambos se evidenciem, amplificando a falta de similaridade no que diz respeito às expectativas, atitudes e emoções de um sobre o outro.

A falta de interseções entre um e outro faz com que o momento da aula seja previsto pelo professor como um sacrifício e pelo aluno como algo que lhe traz insatisfação. As atitudes negativas de um lado e de outro tem aí sua origem. Pode-se imaginar o que esta rotina causa a ambos ao final do ano letivo.

Por outro lado e demonstrando exatamente o contrário, os professores que conseguem apresentar uma reunião entre as “competências” pessoais e a competência profissional são aqueles classificados como os de melhor relacionamento. As redações apontam que é indispensável que o professor reconheça a necessidade de aproximação e compreensão sobre as limitações e

dificuldades apresentadas pelos alunos, utilizando o respeito e a paciência como característica indispensável ao desempenho da sua profissão.

A similaridade (Hinde, 1997) ficou evidenciada, na medida em que, os alunos percebem que o processo de aprendizagem precisa concretizar-se na escola e o professor é um elemento importante para que isso ocorra. A similaridade está presente aqui na necessidade da consecução de objetivos comuns. Professor e aluno desejam a mesma coisa. Os alunos demonstraram que compreendem este aspecto apontando a competência profissional do professor através de características como: tem boa didática, apresenta aulas dinâmicas e divertidas e sabe se colocar diante do grupo.

As redações permitem visualizar um panorama geral do professor ideal, que reúne aspectos pessoais, como ser uma pessoa de caráter, e profissionais, como ser dedicado e competente. As redações também apontam o papel do professor ideal como líder, com autoridade, mas flexível. Os textos produzidos pelos alunos indicam outro aspecto do relacionamento que é a assimetria ou a diferença, no sentido de que o professor deve mostrar interesse pelo aluno, motivá-lo em todos os níveis, valorizá-lo e ajudá-lo de todas as formas possíveis. Assim, o próprio exercício da profissão de ensinar enseja, por sua própria natureza, um relacionamento assimétrico. Mesmo quando o professor interage com os alunos de modo mais informal, este comportamento faz parte de seu trabalho, proporcionando aos alunos descanso ou motivação para prosseguir. A amizade entre professores, por vezes mencionada, também parece ser de natureza diferente da amizade com outros adolescentes, baseada na similaridade de idade, atividades e preferências. A amizade entre professor e aluno, quando

citada nas redações, parece refletir um relacionamento mais informal e cordial, mas não chega a ter as características das amizades entre adolescentes. Este seria um tema que deveria ser aprofundado em investigações futuras.

A didática do professor ideal é abordada de forma ampla nas redações. O professor ideal mantém seu papel tradicional de exposição e explicação de um conteúdo específico. Geralmente, os alunos vêem o professor como alguém que transmite informações ou conhecimentos e não como alguém que desenvolve competências. Essa transmissão de conhecimento não apenas depende de uma boa explicação e do professor tirar as dúvidas dos alunos, mas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma bem-sucedida, deve haver dinamismo. O dinamismo é um elemento fundamental na avaliação da didática do professor ideal. Esse dinamismo envolve duas dimensões: o dinamismo da inovação, de dar aulas diferentes, em locais diferentes, com recursos audiovisuais diversificados, mas também envolve o dinamismo social, sendo o professor visto como alguém que se relaciona mais intensamente com os alunos e que leva os alunos a se relacionar de modos mais intenso. Por outro lado, esse dinamismo social também envolve um relacionamento mais “leve”, descontraído e agradável, permeado pelo humor e pelas brincadeiras. Assim, as aulas se tornam dinâmicas porque são diferentes ou porque o ambiente social se torna mais dinâmico, com mais interações e interações que despertam o interesse e tornam o ambiente mais descontraído.

O dinamismo social por parte do professor é bastante explorado nas redações, como pode ser percebido na extensão e no detalhamento dedicado à sociabilidade e interatividade do professor ideal nas redações, tratando das

propriedades da interação e do relacionamento e o papel do professor como amigo e como pai. Finalmente, os alunos vêem o professor ideal como o resultado do equilíbrio entre o ensino formal e interação informal, entre o líder da turma e o professor que atende cada aluno individualmente.

As redações sobre o professor ideal enfatizam de forma muito clara a importância do relacionamento na vida do professor com seus alunos. O trabalho do professor é eminentemente relacionar-se, ora de modo mais formal ao ensinar, ora de modo mais informal, ao conversar ou brincar com os alunos.

Conforme o modelo proposto por Hinde (1997), fica claro nas redações que o relacionamento entre professor e aluno está inserido em um ambiente físico e sociocultural. A escola e, especificamente, a sala de aula representam um ambiente físico e sociocultural fundamental para o relacionamento entre professor-aluno.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adolescente é, por natureza, um ser em conflito que gravita entre dois mundos, o dos adultos, no qual quer participar e exercer alguma influência e o das crianças, de onde pretende se retirar, mas ainda com muita hesitação, pois esta nova configuração lhe trará também novos papéis e novas responsabilidades, que julga não serem de todo positivas. Esta situação está presente em todos os níveis de relacionamento dos adolescentes, inclusive entre os próprios pares. Todas as considerações em qualquer estudo sobre adolescentes devem levar estas características em consideração.

Ao contrário do que possa parecer, os alunos percebem claramente a distinção entre seus professores nos aspectos mais diversos. Ao tomarmos como atividade fim da escola - o processo de aprendizagem – o professor assume responsabilidades que são expressas na sua conduta profissional e interessam diretamente ao aluno. Este estudo demonstrou que as qualidades profissionais que devem ser apresentadas pelo professor como a capacidade didática e a motivação profissional são facilmente percebidas pelos alunos. Esta informação é importante na medida em que os próprios docentes queixam-se da falta de reconhecimento nestes aspectos.

A competência didática do professor, neste caso, é diretamente proporcional ao relacionamento mantido com o aluno – quanto melhor o relacionamento, maior é o reconhecimento da capacidade didática e da motivação demonstradas pelo professor. Este comportamento desencadeia outras variáveis importantes para o sucesso da aprendizagem. Ao ter sua capacidade didática

reconhecida como adequada à sua função, o nível de tensão durante as aulas tende a cair, pois o aluno acredita no que o professor pode oferecer e a expectativa em relação ao que será aprendido aumenta, conseqüentemente, o conflito entre professor e aluno é praticamente inexistente.

Ao tomarmos a aprendizagem como um processo dialógico a participação do aluno durante as aulas passa a ser indispensável. Ouvir o que o aluno tem a dizer passa a ser pré-requisito para o sucesso do trabalho do professor. A participação nas aulas só é possível quando existe um bom relacionamento entre os alunos e, principalmente, entre professor e alunos. Esta interação transforma a aula em um diálogo organizado e dedicado ao atendimento aos objetivos da aula. As respostas dos alunos em relação a estes aspectos manifestaram que a dedicação e o interesse deles é maior na medida em que se relacionam bem com seus professores.

Outro aspecto importante passa pela questão da ética. O que pode parecer ao professor abstrato e distante da realidade do aluno é percebido por este como concreto e importante no relacionamento interpessoal. As situações onde a ética é valorizada passam por citações de nomes de alunos de forma pejorativa, comentários maldosos sobre colegas de trabalho e comparações entre turmas e alunos. Estes fatos cotidianos são importantes no universo acadêmico, na medida em que envolvem membros da escola conhecidos e muitas vezes próximos aos alunos.

O que se pode perceber é que, ao consolidar as informações pertinentes ao considerado professor de melhor relacionamento, é possível imaginar uma espécie de círculo virtuoso na concepção do processo de aprendizagem e do que

ele engloba. Na medida em que as características pessoais do professor se somam à sua competência profissional, este é reconhecido como capaz e torna-se um elemento indispensável para o aluno que o tem como um exemplo a ser seguido. Mesmo que sua capacidade profissional não seja reconhecida, o fato do professor manter um bom relacionamento com o grupo faz com que ele seja lembrado como um bom professor.

Estes detalhes são importantes, do ponto de vista da capacitação profissional, pois ao identificar falhas técnicas no processo de trabalho docente, o responsável por estas questões pode atuar focalizando seus esforços nestes aspectos. O mesmo processo torna-se mais difícil se a dificuldade do professor referir-se ao relacionamento, pois necessariamente questões pessoais surgirão e características de personalidade e outras nuances de comportamento que interferem diretamente na produção acadêmica do aluno são assuntos de maior complexidade e mais difíceis de serem debatidos.

Sobre o professor considerado como o de pior relacionamento, se pode afirmar que uma das conseqüências mais graves é o desinteresse e a falta de participação positiva dos alunos durante as aulas. O tempo de convívio dos alunos com estes professores é sempre visto como uma obrigação que tem que ser cumprida e, por causa disso, a ausência de prazer é uma constante. Desta maneira, os alunos buscam alternativas para “escapar” daquelas aulas e, se não for possível, comportam-se de maneira a conturbar o ambiente como uma resposta a imposição da aula e da figura daquele professor. Estas reações, por sua vez provocam no professor outras atitudes que, invariavelmente, são consideradas como ainda piores que o seu comportamento natural: ameaças,



gritos, constrangimentos e demonstrações de poder são alguns exemplos. Instaurado o conflito, todo o processo de ensino está comprometido em função da falta de credibilidade, da ausência de diálogo e da rivalidade entre alunos e professores.

A Educação é, pela sua própria natureza, fundamentalmente interpessoal. Não existem possibilidades reais de participar de qualquer processo educativo sem levar em conta os aspectos do relacionamento interpessoal. Nem mesmo na chamada educação a distância é possível dispensar estas características pois devem estar presentes, ao menos duas figuras, o chamado “tutor” e o chamado “aprendiz.

Estudar como o aluno percebe seus professores é indispensável para entender a eficácia do processo de aprendizagem no ambiente educativo. Este conhecimento deve permitir que novas estratégias sejam pensadas e executadas com vistas a aperfeiçoar este processo e criar diferentes possibilidades de atuação docente.

Recomenda-se que em estudos futuros sejam comparados os índices de relacionamento apontados aqui com o rendimento acadêmicos dos alunos envolvidos no processo, para que se apontem relações entre a produção cognitiva e o relacionamento professor-aluno.

Ainda que não tenha sido o principal objetivo deste estudo, recomenda-se também a utilização do modelo de questionário aqui apresentado para investigação de outros alunos em diferentes contextos. Propõe-se ainda a validação deste instrumento através da aplicação em larga escala em outros estados brasileiros e em outros países, com o objetivo de contribuir na

investigação do relacionamento professor-aluno como fator primário para o sucesso acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almqvist, K.; Hwang, P. (1999). Iranian refugees in Sweden: coping processes in children and their families. *Childhood*, 6, 167-188.
- Ang, R. (2005). Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74 (1) 55-73.
- Argyris, C.; Bartolomé, F.(1999). *Comunicação eficaz na empresa: como melhorar o fluxo de informações para tomar decisões corretas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar 2004*. Brasília – DF: Senado Federal.
- Brophy, J. E.(2010). *Motivating students to learn*. 3. ed. New York: Routledge.
- Bulotsky-Shearer, R.J.; Ximena, D.; Bell, E.R.; Rouse, H.L.; Fantuzzo, J. W.(2010). Relations Between Behavior Problems in Classroom Social and Learning Situations and Peer Social Competence in Head Start and Kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18 (4) 195-210.
- Campbell, J. (2007). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena.
- Caniato, R. (2003). *Com Ciência na Educação - Histórico da Pesquisa e Ideário da Proposta Metodológica*. 5. ed. Campinas: Papirus.
- Cavell, T. A. & Hughes, J. N. (2000) Secondary Prevention as Context for Assessing Change Processes in Aggressive Children. *Journal of School Psychology*, 38 (3), 199-235.

- Cornelius-White, J. H. D. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113 - 143.
- Cunha, E. (2008). *Afeto e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak
- Cunha, M. I.; Rigo, A. M. , Pinto, C. L. L.. Fonseca, D. G., Volpato, G., Fernandes, S. R. S., Chaigar, V. A. M. (2004). Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Revista de Educação*, Santa Maria, 29, (2), 67-84.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2005). *Improving young children's social and emotional competence*. State College, PA: Prevention Research Center, Penn State University.
- Dunham, J. (2002). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Elkman, P. *Emotions revealed, recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books. Henry Holts and Company, 2003.

- Endres, B. (2007). The conflict between interpersonal relations and abstract systems in education. *Educational Theory*, 57 (2)
- Erasmus de Roterdã (1997). *Elogio da loucura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Erikson, E. H. (1971). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Felouzis, G. (2000). *A eficácia dos professores*. Porto: Rés.
- Foucault, M. (2005). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. 30.ed. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, A. (2005). Relacionamento interpessoal: uma área de investigação. In: Garcia, A. (org.). *Relacionamento Interpessoal: olhares diversos*. Vitória: UFES, programa de Pós graduação em Psicologia, 7 - 27.
- Garcia, A.; Ventorini, B. (2006). Relacionamento Interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. In: Garcia, A. (org.). *Relacionamento Interpessoal: estudos e pesquisas* (pp. 127-131). Vitória: UFES, Programa de Pós graduação em Psicologia.
- Gillies, R. M. (2003). The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 137 - 147
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, C. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.

- Hamre, B. K, Pianta, R. C (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development* 79, 732 - 749.
- Hamre, B. K, Pianta, R. C (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76 (5), 949 - 967.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley&Sons.
- Hinde, R. A., C. Finkenauer, et al. (2001). Relationships and the self-concept. *Personal Relationships*, 8(2): 187-204.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. United Kingdom: Psychology Press.
- Hinde, R. A. (1995). A suggested structure for a science of relationships. *Personal Relationships*, 2(1): 1-15.
- Hines, A. R., Paulson, S.E. (2006). Parents' and teachers' perceptions of adolescent storm and stress: relations with parenting and teaching styles. *Adolescence*, 41 (164), 597 - 614.
- Howes, C; Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2) 113-32.
- Jennings, P.A. & Greenberg. M. T. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*. 79, 1, 491–525.

- Jinks, J., & Lorsbach, A. (2003). Motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113 - 118.
- Johnson, D. W., Johnson, F. P., & Stanne, M. (2001). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved January 29, 2001, from <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Kaplan, R.M. (2000). Two pathways to prevention. *American Psychologist*, 44 (4), 382-396.
- Klein, L. R. (2003) Trabalho, educação e linguagem. *Educar, Curitiba*. Especial, 15-42,
- Koutsoulis, M. (2003). *The characteristics of the effective teacher in Cyprus public high school: the students' perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Kupfer, M.C.M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: Arantes(org.) (2003) *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Labaree, D. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228–233.
- Ladd, G. W. (2002). Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. In: Smith, P. K. & Hart, C.H. (orgs.) *Childhood social development* (pp. 394-416). Padstow: Blackwell.
- Ladd G. W.; Burgess K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early

- Psychological and School Adjustment? *Child Development*. vol. 72 (5), 57-79.
- Laterman, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola. Nem vítimas nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313 - 327.
- Lisboa, C.S.M. (2002). Estratégias de *copying* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-62.
- Longobardi, C. (2004). La relazione insegnanteallievo. In: A. Iannaccone, (a cura di). *Lineamenti di psicologia scolastica* (pp. 65-73). Milano: Franco Angeli.
- Macêdo, I.; Rodrigues, D. F.; Johann, M. E. P. & Cunha, N. M. M. (2007) *Aspectos comportamentais na gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV.
- McCombs, B. L.& Vakili, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-Learning <http://www.tcrecord.org>. *Teachers College Record*, 107 (8), 1582-1600.
- McCombs, B. (2003). A Framework for the Redesign of K-12 Education in the Context of Current Educational Reform. *Theory Into Practice*. 42, 93 - 101
- Montaigne, M de. (2005). *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morales, P. (2006). *A relação professor-aluno. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423 - 445.
- Ollerton, Mike. (2006). *Relacionamentos positivos em sala de aula*. São Paulo: Special Books Services.



- Oliva A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. In: Coll, C, Marchesi, A. & Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. vol.1. Psicologia da Evolutiva. 2.ed (pp. 350 - 367). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, E. M.; Almeida, J.L.V.; Arnoni, M.A.B. (2007). *Mediação dialética na educação escolar*: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, M. K; Rego, T.C. (2010). Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*. v.36, n. especial, p. 107-121.
- Oliveira, M. K; Rego, T.C.(2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Arantes (org.). *Afetividade na escola*: São Paulo: Summus Editorial.
- Orlandi, Eni P.(2005). Análise de discurso. Princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Editora Pontes.
- Outeiro. J. O. (1994). *Estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pain, S. (1997). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paludo, S. & Koller, S. H. (2003). Desenvolvimento das emoções morais: como as crianças expressam e compreendem suas emoções e valores? *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, SP, 13, (2), 31- 43.
- Rickards, T. & Fisher, D.(2000). Three Perspectives on Perceptions of Teacher-Student Interaction: A Seed for Change in Science Teaching. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*.

- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: a study of a science*, v.3. New York, Mc Graw-Hill Company.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Smith, M. K. (2000). *Martin Buber on education, the encyclopedia of informal education*. Disponível em: <http://www.indef.org/thinkers/et-buber.htm>  
Acesso em: 20 mar 2010.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Tacca, Maria Carmen.(2004) *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In: Simão, Livia; Martinez, Albertina (orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tassoni, E.C.M. (2006). Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: Leite, S.A.S (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 47-74.
- Taylor, S.E.; Sherman, D.K.; Kim, H.S.; Jarcho, J.; Takagi, K. & Dunagan, M. S.(2004). Culture and Social Support: Who Seeks It and Why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354-362
- Unicef.(2002). *A Voz dos Adolescentes*. Brasília – D.F: UNICEF.
- Villa, F. G. (2000). *Crise do professorado. Uma análise crítica*. Campinas: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1978) *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.
- Wallon, H. (1971) *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 42, 319-326.
- Wentzel, K. R. (2002), Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6 - 24.
- Wyatt L. W. & Haskett M. E. (2001). Aggressive and Nonaggressive Young Adolescents' Attributions of Intent in Teacher/Student interactions. *The Journal of Early Adolescence* 2001; 21; 425
- Witt, P. L.; Wheelless, L. R.; Allen, M. (2009). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs* 71, 184 - 207.
- Zanella, A. V. (2003). Psicólogo na escola e as "dificuldades de aprendizagem": algumas estratégias e muitas histórias. *In: Maraschin, C., Freitas, L. B. L.,*

Carvalho, D. (Orgs.). *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. 1 ed. Porto Alegre/RS: Ed. da UFRGS, 19-32.

Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 99-104.

Zill, N. (1999). Promoting educational equity and excellence in kindergarten. In R. C. Pianta & M. J.Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 67–105). Baltimore: Brookes.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Modelo de questionário – MELHOR RELACIONAMENTO

#### QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objetivo conhecer aspectos do relacionamento entre professores e alunos do ensino médio do ponto de vista dos alunos.

#### INSTRUÇÕES PARA RESPOSTAS

- A- Você está recebendo dois conjuntos idênticos de perguntas;  
 B- Você deve escolher um professor com o qual acredite ter o **melhor** relacionamento interpessoal e outro professor com o qual acredite ter o **pioor** relacionamento interpessoal;  
 C- Cada questionário deve ser respondido levando em consideração apenas o professor escolhido;  
 D- Identifique a disciplina que o professor leciona pelo n° da mesma no verso desta folha;  
 E- Não se identifique;  
 F- Para obtenção de resultados realistas, pedimos o máximo de sinceridade nas respostas.

Escola - \_\_\_\_ Ano - \_\_\_\_ Turma - \_\_\_\_ Idade - \_\_\_\_ Disciplina - \_\_\_\_ Quest. n°-  
 \_\_\_\_\_

#### MELHOR - RELACIONAMENTO

##### 1. Em relação ao professor acima, qual o seu nível de:

- Afeição (sentimento de carinho, afeto, de gostar do professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Respeito  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Admiração pela competência profissional  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Admiração pelo professor como pessoa (legal)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Temor (sensação de medo ou receio de algo que o professor possa fazer)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Rancor / Ódio / Desejo de vingança (sentimento negativo em relação ao professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

##### 2. Quanto a seu relacionamento com o professor acima, qual é o seu nível de:

- Satisfação (está satisfeito com o relacionamento que mantém com esse professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Confiança  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Intimidade (possibilidade de expor e discutir assuntos pessoais)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Apoio Recebido (quanto apoio recebe desse professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

**3. Em relação à disciplina do professor acima indicado, avalie o seu nível de:**

Expectativa em relação à disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Dedicação e interesse pela disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Participação em aula

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Aprendizagem do conteúdo da disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Colaboração com colegas durante a disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

**4. Como você percebe os seguintes aspectos das aulas do professor em questão:**

Nível de tensão nas aulas

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível de conflito com alunos (problemas disciplinares durante a aula)

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível da capacidade didática do professor (explicação, transmissão do conhecimento) do professor?

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível de motivação dos alunos e do professor na aula

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

**5. Como o professor acima se comporta em relação à sua turma?**

Dá liberdade para os alunos interagirem com os colegas em sala de aula

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Valoriza os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Respeita os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mantém postura ética adequada

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Comunica-se bem com os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Interage bem com os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Estimula a independência e/ou a autonomia dos alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Entra em conflitos com os alunos (discute, grita)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É flexível (conversa, negocia suas decisões)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Atende bem os alunos (responde questões, tira dúvidas, atende solicitações)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Reconhece os alunos (elogia, reconhece o mérito)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra interesse pelos problemas pessoais dos alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra boa capacidade de liderança da turma

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É autoritário e opressor

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

**6. Como o professor acima se comporta em relação a você, particularmente?**

Dá liberdade para interagir com os colegas

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Valoriza-o

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Respeita-o

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mantém postura ética adequada

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Comunica-se bem

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Interage bem

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Estimula sua independência e/ou a autonomia

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Entra em conflitos com você (discute, grita)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É flexível (conversa, negocia suas decisões)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Atende bem (responde questões, tira dúvidas, atende solicitações)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Reconhece (elogia, reconhece o mérito)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra interesse pelos seus problemas pessoais

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É autoritário e opressor

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

## Anexo 2 – Modelo de questionário – PIOR RELACIONAMENTO

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objetivo conhecer aspectos do relacionamento entre professores e alunos do ensino médio do ponto de vista dos alunos.

#### INSTRUÇÕES PARA RESPOSTAS

- A- Você está recebendo dois conjuntos idênticos de perguntas;  
 B- Você deve escolher um professor com o qual acredite ter o **melhor** relacionamento interpessoal e outro professor com o qual acredite ter o **pioor** relacionamento interpessoal;  
 C- Cada questionário deve ser respondido levando em consideração apenas o professor escolhido;  
 D- Identifique a disciplina que o professor leciona pelo n° da mesma no verso desta folha;  
 E- Não se identifique;  
 F- Para obtenção de resultados realistas, pedimos o máximo de sinceridade nas respostas.

Escola - \_\_\_\_ Ano - \_\_\_\_ Turma - \_\_\_\_ Idade - \_\_\_\_ Disciplina - \_\_\_\_ Quest. n°-  
 \_\_\_\_\_

### PIOR - RELACIONAMENTO

#### 1. Em relação ao professor acima, qual o seu nível de:

- Afeição (sentimento de carinho, afeto, de gostar do professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Respeito  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Admiração pela competência profissional  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Admiração pelo professor como pessoa (legal)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Temor (sensação de medo ou receio de algo que o professor possa fazer)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Rancor / Ódio / Desejo de vingança (sentimento negativo em relação ao professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

#### 2. Quanto a seu relacionamento com o professor acima, qual é o seu nível de:

- Satisfação (está satisfeito com o relacionamento que mantém com esse professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Confiança  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Intimidade (possibilidade de expor e discutir assuntos pessoais)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum
- Apoio Recebido (quanto apoio recebe desse professor)  
 muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum



**3. Em relação à disciplina do professor acima indicado, avalie o seu nível de:**

Expectativa em relação à disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Dedicação e interesse pela disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Participação em aula

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Aprendizagem do conteúdo da disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Colaboração com colegas durante a disciplina

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

**4. Como você percebe os seguintes aspectos das aulas do professor em questão:**

Nível de tensão nas aulas

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível de conflito com alunos (problemas disciplinares durante a aula)

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível da capacidade didática do professor (explicação, transmissão do conhecimento) do professor?

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

Nível de motivação dos alunos e do professor na aula

muito alto  alto  médio  baixo  muito baixo ou nenhum

**5. Como o professor acima se comporta em relação à sua turma?**

Dá liberdade para os alunos interagirem com os colegas em sala de aula

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Valoriza os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Respeita os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mantém postura ética adequada

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Comunica-se bem com os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Interage bem com os alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Estimula a independência e/ou a autonomia dos alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Entra em conflitos com os alunos (discute, grita)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É flexível (conversa, negocia suas decisões)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Atende bem os alunos (responde questões, tira dúvidas, atende solicitações)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Reconhece os alunos (elogia, reconhece o mérito)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra interesse pelos problemas pessoais dos alunos

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra boa capacidade de liderança da turma

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É autoritário e opressor

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

**6. Como o professor acima se comporta em relação a você, particularmente?**

Dá liberdade para interagir com os colegas

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Valoriza-o

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Respeita-o

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mantém postura ética adequada

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Comunica-se bem

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Interage bem

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Estimula sua independência e/ou a autonomia

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Entra em conflitos com você (discute, grita)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É flexível (conversa, negocia suas decisões)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Atende bem (responde questões, tira dúvidas, atende solicitações)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Reconhece (elogia, reconhece o mérito)

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

Mostra interesse pelos seus problemas pessoais

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca

É autoritário e opressor

sempre  quase sempre  às vezes  quase nunca  nunca



## Anexo 4 - Termo de Consentimento Informado para Participação em Pesquisa

**Título da Pesquisa:** Relacionamento Professor-Aluno e Rendimento Escolar no Ensino Médio: Um Estudo no Município de Nova Friburgo, RJ.

**Pesquisador:** Marco Aurélio Togatlian

**Orientador:** Prof. Dr. Agnaldo Garcia

**Instituição:** UFES – Universidade Federal do Espírito Santo / PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Objetivo da Pesquisa:** Investigar a relação professor – aluno no Ensino Médio.

**Descrição do Procedimento:** Cada participante preencherá um questionário e escreverá uma redação sobre o relacionamento professor-aluno.

**Benefícios:** Espera-se que os resultados contribuam para um melhor entendimento sobre o relacionamento professor-aluno no ensino médio.

**Análise de risco e sigilo:** Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente aos critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta pesquisa com seres humanos. Os questionários seguirão técnica padrão cientificamente reconhecida e serão aplicados em local escolhido pelo pesquisador. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes. O participante terá a liberdade de interromper ou desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa. Dúvidas, informações suplementares e esclarecimentos serão fornecidos a qualquer momento aos participantes ou seus responsáveis pelo pesquisador. Os questionários com os dados coletados serão mantidos por cinco anos e depois serão inutilizados. A previsão do período para os procedimentos descritos é de agosto a setembro de 2008.

### Identificação do Participante

Nome: \_\_\_\_\_  
 RG: \_\_\_\_\_ Órgão Emissor: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Identificação do Responsável pelo Participante

Nome: \_\_\_\_\_  
 RG: \_\_\_\_\_ Órgão Emissor: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Estando de acordo, assinam o presente termo de consentimento em 02 (duas) vias.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Marco Aurélio Togatlian – Pesquisador

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_