



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
JULIANA DE SOUZA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

BRASÍLIA

2021

JULIANA DE SOUZA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva.

BRASÍLIA

2021

COSTA, Juliana de Souza

Relação pedagógica professor-aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental: influências no processo de ensino-aprendizagem / Juliana de Souza COSTA; orientadora Edileuza Fernandes Silva – Brasília, 2021.

Monografia (Graduação - Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2021.

1, I. Fernandes Silva, Edileuza, oriente. II. Título

JULIANA DE SOUZA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva (orientadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Ana Sheila Fernandes Costa (examinadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite (examinadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^o Me. Guilherme Pamplona Beltrão Luna (examinador)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Brasília, 24 de maio de 2021.

A todas as vítimas do Coronavírus, às famílias e a todos que perderam pessoas e entes queridos, os meus profundos sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de coragem e humildade. É preciso ser corajoso(a) e humilde para assumir que todos precisam de ajuda e por todo tipo de ajuda, colaboração ou apoio, precisamos ser gratos. Devemos ser gratos todos os dias, até mesmo e, principalmente, pelas pequenas coisas.

“A gratidão tira os seus olhos da falta e dirige o seu foco para a benção” (LUZ, 2016, p. 23). É por isso que agradeço: primeiramente a Deus, por ter me sustentado durante toda a caminhada e dado forças nas adversidades.

Aos meus pais, Iradi Aparecida e Carlos Roberto, por terem me dado a vida, cuidado de mim e me educado para sempre buscar ser o melhor que posso. Tenho orgulho de ser filha de vocês!

À minha madrinha, Maria das Graças e ao meu tio, Pedro Coelho, que colaboraram para minha criação e ainda colaboram para meu crescimento.

À minha avó, Elzi Lima, por sempre ter sido luz e porto seguro na minha vida.

Ao meu amado companheiro e melhor amigo, Tiago Teixeira, que me ensinou muito sobre a vida e sobre o amor, sempre esteve ao meu lado, nos momentos bons e ruins. Com você aprendi que todos os saberes são válidos, porque ninguém jamais saberá tudo!

À minha afilhada, Maria Fernanda, por me proporcionar viver e sentir um amor tão verdadeiro.

À minha colega de faculdade, Lais Rodrigues, por me acompanhar durante essa caminhada.

Aos meus professores da Educação Básica, profissionais qualificados que despertaram em mim o desejo de aprender e a paixão pelo ato de ensinar, porque enxerguei neles verdadeiros exemplos de docência, em especial às pedagogas Débora e Denise. Agradeço também aos professores de graduação que me ajudaram a enxergar novos horizontes de diferentes perspectivas, em especial à Ana Sheila Fernandes, Rainri Back e Cristina Leite.

À minha orientadora, fundamental para elaboração e execução da pesquisa, Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva, por todas as aprendizagens durante a graduação. Um dia, me disse: “Juliana, você é uma professora”, e olha que eu nunca havia pisado em uma sala de aula como tal. Isso brilhou meus olhos e, desde esse dia, a procurei para orientação tanto no PIBIC como no TCC. Obrigada por todas as oportunidades e por acreditar na minha capacidade e no meu potencial!

À escola e à turma participante da pesquisa por ter aberto as portas, me oportunizado uma incrível experiência de iniciação científica.

À banca examinadora, por ter disposto de seu tempo para leitura, avaliação e qualificação deste trabalho.

Por fim, à Faculdade de Educação e à Universidade de Brasília, ricos espaços de construção de conhecimento, pesquisas científicas e formação de profissionais capacitados. Espero que um dia nossa sociedade dê mais reconhecimento a essa importante instituição.

A conclusão do curso de graduação em Pedagogia e a realização com sucesso deste trabalho de conclusão de curso só foi possível devido a todos os citados. Mais uma vez, o meu muito obrigada!

“É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente *formar*.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da UnB, tendo como objeto as relações em sala de aula, espaço-tempo do ato educativo. Buscou-se contribuir para a ampliação da discussão acerca do cotidiano escolar, das relações em sala de aula e do que acarretam essas relações no ensino e na aprendizagem. Para tal, parte-se do pressuposto de que a relação pedagógica entre professor e alunos é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem e determinante para o êxito do ato educativo. Buscou-se compreender e discutir a dinâmica das relações sociais em sala de aula, questionando a respeito das implicações da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Tendo como objetivo geral: analisar como a relação pedagógica professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos: discutir as percepções do(a) professor(a) e dos estudantes acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem; e discutir como se dá a relação professor-aluno em uma turma de 5º ano. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso utilizou para levantamento de dados: análise documental do projeto político-pedagógico da escola, observação de aulas, entrevista semiestruturada com a professora, grupo focal e desenho projetivo com estudantes. O referencial teórico baseia-se em Cordeiro (2011), Cunha (2012), Jesus (2003), Libâneo (1990), Morales (2008), Postic (1990), Veiga (2008), entre outros. Os resultados apontam que a relação pedagógica estudada é afetiva, intencional, gera *feedback* à docente e aos estudantes, é dialógica e repercute no ensino da professora e nas aprendizagens dos educandos.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Educação. Ensino-aprendizagem. Ensino Fundamental. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This research was developed in the undergraduate course in Pedagogy at the University of Brasilia, as a Course Conclusion Work (TCC) and is articulated to the productions carried out by the Study and Research Group on Teaching, Didactics and Pedagogical Work (PRODOCÊNCIA) from the School of Education at UnB, having as its object the relationships in the classroom, space-time of the educational act. It sought to contribute to the expansion of the discussion about the school routine, the relationships in the classroom and what these relationships entail in teaching and learning. To this end, it is based on the assumption that the pedagogical relationship between teacher and students is intrinsic to the teaching-learning process and crucial to the success of the educational act. The aim was to understand and discuss the dynamics of social relations in the classroom, questioning the implications of the pedagogical relationship teacher-student in the teaching-learning process in a 5th grade class in a public school in the Federal District. The general objective was to: analyze how the teacher-student pedagogical relationship influences the teaching-learning process. As specific objectives: discuss the teacher's and the students' perceptions about the teacher-student relationship in the teaching-learning process; and to discuss how the teacher-student relationship happens in a 5th grade class. This qualitative case study research used for data collection: document analysis of the school's political-pedagogical project, class observation, semi-structured interviews with the teacher, focus group, and projective drawing with students. The theoretical framework is based on Cordeiro (2011), Cunha (2012), Jesus (2003), Libâneo (1990), Morales (2008), Postic (1990), Veiga (2008), among others. The results indicate that the pedagogical relationship studied is affective, intentional, generates feedback to the teacher and students; it is dialogical and has repercussions on the teacher's teaching and on the student's learning.

Keywords: Early Years. Teaching-learning. Elementary School. Pedagogical relationship. Teacher-student relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exposição dos trabalhos dos estudantes e organização da sala de aula	46
Figura 2 – A frente da sala – o quadro branco	46
Figura 3 – Decoração da sala de aula	46
Figura 4 – Desenho projetivo – Estudante André	61
Figura 5 – Desenho projetivo – Estudante Bianca	62
Figura 6 – Desenho projetivo – Estudante Luís	63
Figura 7 – Desenho projetivo – Estudando Gustavo	63
Figura 8 – Desenho projetivo – Estudante José	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem	21
Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos adotados para levantamento de dados	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProIC	Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
MEMORIAL E VÍNCULO COM O OBJETO PESQUISADO: CONSTITUINDO-ME PROFESSORA	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA: EM QUE CONSISTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO?	24
2.1 A EDUCAÇÃO.....	24
2.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	25
2.3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA.....	27
2.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO.....	29
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CAMINHANDO EM BUSCA DOS DADOS	36
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	36
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	37
3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
3.4 PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTOS DE DADOS.....	38
3.4.1 Análise documental do projeto político-pedagógico da escola.....	39
3.4.2 Observação de aulas.....	39
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	40
3.4.4 Contação de história com técnica de desenho projetivo.....	40
3.4.5 Grupo focal.....	41
4 ADENTRANDO O AMBIENTE ESCOLAR	43
4.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	43
4.2 OBSERVANDO A SALA DE AULA: CONHECENDO AS RELAÇÕES.....	45
4.3 PERCEPÇÕES DA DOCENTE E DOS ESTUDANTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: “QUEM ENSINA APRENDE E QUEM APRENDE ENSINA”.....	49
4.4 PERCEPÇÕES DA DOCENTE E DOS ESTUDANTES ACERCA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: PROFESSOR E ALUNO, ESPELHOS QUE REFLETEM UM AO OUTRO.....	53

4.5 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES POR MEIO DOS DESENHOS PROJETIVOS.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
6 PERSPECTIVAS FUTURAS.....	69
APÊNDICES.....	74
APÊNDICE A.....	74
APÊNDICE B.....	75
APÊNDICE C.....	76
APÊNDICE D.....	78
APÊNDICE E.....	79
APÊNDICE F.....	80
APÊNDICE G.....	81
APÊNDICE H.....	82

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa decorreu da participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC), Edital 2019/2020, que possibilitou o ingresso no universo da pesquisa científica agregando a uma formação com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados desta experiência têm sido compartilhados em eventos, como: VII Congresso Nacional de Educação, XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste da ANPED, 26º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 17º do Distrito Federal no ano de 2020. Além disso, foi publicado em *e-book* intitulado: Educação Contemporânea: Educação Básica, volume 21 no ano de 2021.

Devido à riqueza dos dados levantados em campo nesta experiência, surgiu o desejo e a possibilidade de ampliar e aprofundar a análise desses dados. Assim, este trabalho se estrutura em sete partes, iniciando com memorial onde busco demonstrar o vínculo do objeto de estudo com minha trajetória pessoal e acadêmica. Após a introdução, no capítulo 2 é discutido o referencial teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica professor-aluno. Em seguida, é apresentado a metodologia, os procedimentos e instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos, além de caracterizar a escola e os sujeitos participantes da pesquisa. No capítulo 4 são analisados os dados levantados durante a ida à campo. Na sequência, as considerações finais e, por fim, as perspectivas futuras da pesquisadora.

¹ O presente trabalho segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

MEMORIAL E VÍNCULO COM O OBJETO PESQUISADO: CONSTITUINDO-ME PROFESSORA

Acredito que tudo na vida possui um significado. Às vezes, o significado e a importância de algo é descoberto e toma a devida relevância. Outras vezes, não. Acredito também que nossa história, as pessoas com quem nos relacionamos e os espaços que frequentamos vão nos constituindo como ser humano e moldando aos poucos nossa personalidade.

Falar de si, da própria vida, de seus aprendizados e vivências é uma possibilidade de reflexão e autoconhecimento. É um momento passível de perceber que nada foi em vão. Determinado acontecimento foi único e fez diferença sim no curso da vida. Se algo não tivesse acontecido de determinada maneira, outras poderiam acontecer no lugar dessa e alterar toda a vida. Da mesma forma, são as escolhas.

Ao fazê-las, outras alternativas são deixadas para trás e abre-se um novo caminho a percorrer dependendo da escolha feita. Somos formados por um conjunto de fatores que determinam quem somos, porque somos, de onde viemos, por que estamos aqui e para *onde vamos*. Já que somos sujeitos inacabados e em contínuo aprendizado.

Por isso, neste memorial conto um pouco de mim: quem sou, por que sou, de onde vim e por que estou aqui hoje, escrevendo este memorial. Apresento a minha trajetória escolar, revelando algumas vivências e questionamentos ao longo dela, na tentativa de demonstrar como minha trajetória possui vínculo com o objeto pesquisado – a relação pedagógica – e com minha escolha profissional.

Eu nasci em agosto de 1998, em Brasília, Distrito Federal. Minha mãe, mineira, e meu pai, brasiliense, se conheceram em Ceilândia, na escola. Moramos na cidade por um tempo e depois nos mudamos para a Asa Sul. Aos quatro anos, comecei a frequentar minha primeira escola: Jardim de Infância 108 Sul, onde fiz os primeiros colegas e os primeiros aprendizados escolares aconteceram.

Até hoje tenho lembrança das minhas primeiras professoras e do quanto eu gostava delas, mas no Ensino Fundamental 1 minhas professoras me marcaram mais. Na 1ª série, entrei na Escola Classe 108 Sul, onde me apaixonei pela docência e começou o sonho de me tornar professora. Ao ver aquelas pedagogas com tanto empenho e dedicação em sua profissão, acabei me encantando pela educação. Então, foram e ainda são exemplos e inspirações. Além disso, eu sempre gostei muito delas e as via mais do que como professoras, para mim, também eram amigas.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental 2, estudei no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília. Com tantos professores e matérias, eu não sentia mais um vínculo tão especial com os docentes, apesar de ainda haver admiração pelo aspecto profissional. Na 7ª série, me mudei para a Samambaia-DF, onde passei a estudar em um colégio particular. Uma nova dinâmica: morar em outra cidade, mudar de escola e ter que refazer os círculos de relações escolares, com outros alunos e também docentes.

Com o tempo, me adaptei aos professores e fiz novos colegas, tudo foi se encaminhando até chegar ao Ensino Médio, momento de preparação crucial para a tentativa de entrar na Universidade. A Universidade de Brasília (UnB) era muito citada pelos professores e a aprovação dos estudantes era muito almejada pela instituição. Nos 1º e 2º anos, passei a estudar bastante para esse feito, mas não sabia ainda exatamente como era o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o vestibular, nem tinha muita noção de como eram essas provas. Mesmo assim, estudava para passar nas disciplinas e isso contribuiu para uma boa nota na 1ª e 2ª etapa do PAS.

O 3º ano merece certa ênfase. Sem dúvidas, o período mais desafiador da minha vida escolar. Eu estudava em período integral nas segundas, quartas e sextas, e nos outros dias somente pela manhã. Havia pressão por parte da escola e da minha própria parte para entrar na UnB. A cobrança dos professores por bons resultados era alta e muitos sonhos, expectativas e medo das frustrações rondavam as salas do último ano. Os estudantes com medo de falhar e a escola também, afinal todos querem estar em uma Universidade Pública, mas, infelizmente, nem todos possuem essa oportunidade.

No decorrer desse último ano pensei em várias licenciaturas, porém acabei optando por Pedagogia. Infelizmente, houve professores que questionaram minha escolha e até falaram mal da própria profissão. Esse período me fez pensar e refletir sobre a educação brasileira, pois alguns professores simplesmente não gostam da profissão. Parecem não acreditar no potencial da educação, não acreditar que ela seja transformadora. Perguntei-me várias vezes: qual é o real papel do educador?

Enfim, no ano seguinte ao término do Ensino Médio, fui aprovada e, em 2017, era caloura da UnB! Meu sonho de ser professora estava começando a se concretizar. Mas, para isso é necessário tempo, dedicação, esforço, convicção, persistência, muito estudo e reflexão. É importante frisar que durante a graduação alguns professores me incentivaram com suas aulas e me motivaram a seguir e acreditar na carreira docente.

Meu primeiro semestre foi marcado pela adaptação ao universo da faculdade, era tudo completamente novo. No segundo semestre, durante a disciplina de Organização da Educação

Brasileira, conheci a prof.^a Ana Sheila que, assim como eu, era nova na Universidade. Eu gostava tanto da aula dela e de como ela explicava. Todas as disciplinas que eu pude cursei com ela e ainda fui sua monitora nos meus dois últimos semestre da faculdade, tamanha era a identificação, principalmente profissional.

No terceiro semestre, também gostava muito das aulas de Educação em Geografia, ministrada pela prof.^a Cristina Leite. Toda segunda e quarta de manhã eram momentos de muita aprendizagem sobre Geografia e a melhor maneira de ensinar essa disciplina no Ensino Fundamental 1. Eu achava as intervenções da professora durante a aula muito pertinentes e sempre esclarecedoras.

Entretanto, foi a partir do quarto semestre o ápice da minha graduação, a meu ver. Cursei a disciplina de Didática Fundamental com a prof.^a Edileuza Fernandes, minha orientadora. Uma matéria marcada por diversas leituras, trabalhos individuais e grupais e muita aprendizagem coletiva. Ficava fascinada com o meu desenvolvimento, dos colegas com quem fazia grupo e de toda a turma. Entretanto, no fim do semestre, quando elogiada por apresentar o trabalho final da disciplina, senti a oportunidade de buscar aprender mais com a Edileuza, dada a sua experiência e capacidade profissional admiráveis.

A procurei no quinto semestre para monitoria na disciplina e resolvemos iniciar também um projeto de pesquisa pelo Programa de Iniciação Científica (ProIC), cujos resultados oportunizaram a escrita deste trabalho. No semestre seguinte, segui com a monitoria, iniciei o primeiro estágio obrigatório (momento em que também realizei o levantamento de dados desta pesquisa) e comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico – PRODOCÊNCIA, tudo isso com orientação da professora Edileuza.

Durante o estágio, e já com a pesquisa em andamento, algumas situações colocaram pulguinhas na minha orelha e me incentivaram a querer saber mais sobre o objeto da pesquisa. Em momentos de observação e regência, por exemplo, perguntei-me: por que os estudantes parecem conferir mais atenção e credibilidade ao professor regente que já conhecem mais e com quem tem maior contato? Cordeiro (2011) esclarece que já no primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacional ou interacional.

Estava tudo aparentemente encaminhado, porém, no início de 2020 (previsto para ser meu último ano na graduação), houve uma pandemia por conta de uma doença causada por um vírus, atualmente conhecido por todos: Coronavírus. Todos estiveram em isolamento social por um tempo, instituições fecharam, recomendou-se evitar aglomerações. Enfim,

muitas pessoas adoeceram, algumas recuperaram-se, mas muitas vidas foram perdidas em todo o mundo. Infelizmente, essa situação atrasou os planos de muitas pessoas, inclusive os meus, mas serviu de lição para que todos possam perceber o valor da vida e do contato com as pessoas.

Quanto à Universidade, um semestre foi adiado e somente no segundo semestre de 2020 voltamos com nossas atividades, por meio do ensino remoto. Mesmo sendo um semestre atípico, esse formato online oportunizou que eu participasse de alguns eventos científicos durante o semestre (talvez não haveria participado caso fosse presencial) que acrescentaram muito à minha formação como acadêmica e pesquisadora.

Além disso, um semestre onde o apoio e a compreensão dos professores foram fundamentais. Destaco aqui as professoras Mônica Azevedo, que acolheu os estudantes na disciplina de Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, sempre muito compreensiva e também Cláudia Linhares Sanz, que oportunizou um novo olhar ao isolamento e à quarentena, abrindo espaços de partilha sobre esse momento na disciplina de Produção e Leitura da Imagem.

Meu último semestre da graduação ocorreu no primeiro semestre de 2021, onde dediquei-me à elaboração e finalização deste trabalho. Além disso, realizei meu segundo estágio obrigatório de forma remota na Escola Classe 27 de Taguatinga. Esta experiência me proporcionou muitas aprendizagens sobre a Pedagogia e sobre a educação. Fica aqui meu registro de agradecimento pela mediação e orientação realizada pela professora Rosana Fernandes, pelo acolhimento da escola, da supervisora Valéria Carvalho e da professora regente Deodete Alves.

A Pedagogia foi uma escolha na infância, pelo meu encanto ao ver minhas professoras lecionando. Uma decisão no fim do Ensino Médio, por eu não me ver em outra profissão a não ser a docência. Ainda é minha escolha, mesmo que minha visão tenha mudado com o passar do tempo, o encanto pela profissão permanece, mas atualmente, percebo o quanto é desafiadora e árdua, muitas vezes, não valorizada como merece ser.

O curso de Pedagogia e a Universidade de Brasília foram espaços-tempos significativos na minha vida pessoal e acadêmica. Hoje me sinto mais madura e capacitada para enfrentar os desafios pela frente. As pessoas - família, colegas e docentes - que estiveram comigo e me apoiaram durante a graduação foram fundamentais para ser quem sou hoje. Como pessoa e profissional. Como Juliana e como pedagoga que pretendo ser. Eu aprendi e ainda aprendo muito com eles sobre a educação e a vida.

Por fim, exponho que muitos questionamentos sempre estiveram presentes nos meus pensamentos durante minha trajetória escolar e acadêmica, como: o que há na relação pedagógica que a torna especial e diferente das demais relações sociais? Por que admiramos e gostamos tanto de alguns professores? Será que isso influencia na vontade de aprender, de estar no ambiente escolar e em sala de aula? Será que também existe influência no trabalho dos docentes?

Por esses questionamentos, e pelo vivido durante minha trajetória escolar, eu gostaria de investigar se esse elo entre professor-aluno – que marcou e provavelmente continuará marcando minha vida, além de ter sido crucial na escolha da minha profissão – também influencia na vida de outros. Certamente que um estudo desse nível levaria um longo tempo, então, sintetizei. Tomei a decisão de pesquisar as influências da relação pedagógica a curto prazo, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, no dia a dia de uma sala de aula de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto de sociedade capitalista – em que o indivíduo se sobrepõe ao coletivo, o ter ao ser, onde as novas tecnologias de comunicação e informação, ao mesmo tempo em que aproximam as pessoas, tornam as relações mais fluidas – discutir a relação professor-aluno é um desafio e uma necessidade. Um desafio tendo em vista a complexidade, dinamicidade, contradições e fluidez das relações interpessoais, e uma necessidade por procurar compreender essas relações e sua dinâmica.

A relação pedagógica professor-aluno é categoria central do ato educativo. É por meio dela que se concretiza o ensino e a aprendizagem na escolarização formal. Essa relação personaliza o processo didático que ocorre em sala de aula e, nesse sentido, “[...] as aprendizagens acontecem num processo contínuo por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15) na sala de aula, na escola e na sociedade.

A relação entre professor e aluno é intrínseca ao processo pedagógico e capaz de deixar marcas no indivíduo por muito tempo (CUNHA, 2012a). Essas marcas acontecem por influências que ambos exercem um sobre o outro (MORALES, 2008). Logo, se a relação pedagógica professor-aluno é capaz de marcar os sujeitos, quais seriam as implicações dessa relação no dia a dia de sala de aula? Esta foi a provocação que motivou a realização desta pesquisa e despertou o anseio em buscar compreender as influências da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que a relação pedagógica tem sido estudada principalmente a partir da dimensão pessoal, quase sempre sob forte influência dos estudos da Psicologia. Muitas vezes, costuma-se até mesmo reduzir a relação pedagógica a essa dimensão interpessoal e aos vínculos entre professor e alunos. Portanto, entende-se que as contribuições dos estudos psicológicos são importantes para compreender esta relação, mas é necessário enfatizar os modos como essa dimensão interpessoal afeta o ensino e a aprendizagem, que é o objetivo precípua desta relação (CORDEIRO, 2011).

Para buscar compreender o campo da produção científica sobre a relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, foi realizada pesquisa em bancos de dados para construir o estado do conhecimento, a qual ocorreu do segundo semestre de 2019 até o primeiro semestre de 2020. A pesquisa foi realizada por meio de consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório da Biblioteca Central (BCE), *Scielo* e Portal Capes.

Fez-se um recorte dos estudos realizados entre 2015 e 2019 - por se tratar de produções atuais sobre o objeto de estudo - a partir das palavras-chave: ensino-aprendizagem; relação pedagógica; relação professor-aluno. Observou-se, por meio do levantamento destes estudos, que o território investigativo da pesquisa se frutifica, majoritariamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e em artigos científicos. O quadro 1 sistematiza os achados:

Quadro 1 – Produções sobre relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem

TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	ANO	TIPO	VIA
Afeto e transferência na constituição do sujeito	David Almeida dos Santos	Compreender a relação afetivo-relacional entre professor e aluno a partir do conceito psicanalítico da transferência.	2015	Dissertação	UNB/BCE
A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos	Luana Vaz	Compreender as diferentes maneiras com que os professores buscam conhecer seus alunos na dinâmica relacional da sala de aula e a interface desse processo com a organização do trabalho pedagógico.	2017	Dissertação	UNB/BCE
A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	Rosa dos Santos Ribeiro	Encontrar, nas obras educacionais e pedagógicas de Piaget e Wallon, conceitos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, elencando contribuições positivas da relação afetiva entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar.	2017	Dissertação	BDTD
Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica	Helga Loos-Sant' Ana, Priscila Mossato Rodrigues Barbosa	Investigar representações de crianças acerca da relação afetiva estabelecida com seus professores, bem como suas percepções a respeito de como essa relação implica na aprendizagem escolar.	2017	Artigo	Scielo
A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola	Alonso Bezerra de Carvalho	Pensar a prática pedagógica contemporânea, destacando algumas ideias referentes à relação professor-aluno na sala de aula, tendo o tema da amizade como uma possibilidade para se enfrentar os desafios que ali se apresentam.	2015	Artigo	Portal Capes

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2020).

Os estudos enfatizam a afetividade como inerente à relação pedagógica, visto que aparece tanto em títulos quanto nos objetivos dos trabalhos, destacando que os sentimentos e emoções são características presentes em todos os relacionamentos humanos e não seria

diferente na relação entre educador e educando. Os estudos consideraram que um bom relacionamento é essencial para o processo de ensinar e aprender e para a organização do trabalho pedagógico.

Dito isso, Santos (2015) discute a dimensão do afeto e a sua possível implicação no processo transferencial da relação professor-aluno, sustentando-se na Psicanálise e realizou a pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do Distrito Federal. O resultado, para o autor, foi uma maior compreensão da dimensão do afeto nas relações de sala de aula, concluindo que professor(a) e aluno(a) afetam-se reciprocamente.

Enquanto que Vaz (2017) enaltece a importância de considerar as singularidades dos alunos no espaço social da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem compreendendo a relação entre professor e alunos como aspecto fundamental da prática pedagógica. Para isso, realizou a pesquisa também nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do Distrito Federal e concluiu que a relação dialógica entre professora e alunos era base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, ainda, para o desenvolvimento dos alunos e da própria professora.

Ribeiro (2017), por sua vez, retoma a questão da afetividade no desenvolvimento do indivíduo e da relação entre professor-aluno. Além disso, a autora enaltece que objetivou compreender conceitos relacionados ao afetivo e ao cognitivo no que diz respeito à aprendizagem do indivíduo. Para isso, realizou uma pesquisa teórico-bibliográfica e baseou-se nos teóricos Piaget e Wallon para a fundamentação teórica, concluindo que a afetividade no processo de ensino-aprendizagem é um conjunto de ações que devem ser planejadas e desenvolvidas com o objetivo de propiciar a aprendizagem da criança.

Já Loos-Sant'Ana e Barbosa (2017) buscam conhecer a base dos laços inter-relacionais que se estabelecem entre crianças e professores no processo pedagógico e as possíveis repercussões no desejo de aprender. Para isso, partem do pressuposto de que as crianças constroem representações acerca das relações afetivas que experienciam e optam por dar voz a elas. As autoras entendem que o trabalho oferece a oportunidade para se repensar o lugar que o professor e a escola ocupam na vida das crianças.

Por fim, Carvalho (2015) procura aprofundar a questão da relação professor-aluno e pensá-la a partir de outras leituras, na tentativa de articulá-la com a possibilidade de repensar a Didática na atualidade. Com esse fim, busca revelar a importância da amizade na relação pedagógica pautando-se em filósofos como Aristóteles e Hannah Arendt.

Em face desses estudos, destaca-se que esta pesquisa contribui para ampliar a discussão sobre o tema, com um diferencial: os sujeitos pesquisados mantinham uma relação

pedagógica há 3 anos consecutivos, o que pressupõe uma intensidade e uma constância que pode sugerir um tipo de relação a ser considerada, ou não, como profícua às aprendizagens dos estudantes. Assim, buscou-se ouvir os protagonistas da aula, docente e discentes, para discutir as influências que a relação entre eles tem no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a **questão orientadora** da pesquisa foi: como a relação pedagógica professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal? Partindo desta questão central, tem-se como **objetivo geral**: analisar como a relação pedagógica professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**, discutir:

- as percepções do(a) professor(a) acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- as percepções dos estudantes acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- como se dá a relação professor-aluno em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) durante o segundo semestre de 2019.

2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA: EM QUE CONSISTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO?

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico buscando contextualizar o tema e articular as discussões dos autores estudados. Para isso, inicia-se com a discussão sobre a função e os sentidos da educação. Em seguida, é discutido sobre a escolarização formal a partir do processo de ensino-aprendizagem e a concretização deste por meio de uma organização didática da aula. Por fim, discute-se sobre a efetivação do processo de ensino-aprendizagem através da relação pedagógica e as características desta relação.

2.1 A EDUCAÇÃO

Desde os primórdios da existência humana, é repassado às gerações mais novas o aprendizado da experiência humana acumulada ao longo do tempo. Devido à necessidade de inserir os novos sujeitos no meio social, eles são preparados para participarem da vida social, a partir dos conhecimentos e experiências culturais da sociedade em que estão inseridos. Os conhecimentos, experiências, valores, costumes, crenças e modos de agir, ou seja, a cultura, é transmitida das gerações passadas à nova geração, que não só assimila esses aprendizados como também os transforma (LIBÂNEO, 1990). Dessa maneira, as pessoas convivem e aprendem umas com as outras e o saber flui pelos atos de quem sabe e faz para quem não sabe, mas pode aprender (BRANDÃO, 1981).

Toda forma de organização social precisa da educação, pelo simples fato de ser necessária para a existência e funcionamento da sociedade. É a partir da educação que o meio social exerce influência sobre os indivíduos, e estes, por sua vez, transformam o meio social (LIBÂNEO, 1990). Nesse sentido, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela, a sociedade também não muda (FREIRE, 2000).

A educação possui dois sentidos: amplo e estrito. O sentido amplo diz respeito a processos formativos nos quais os sujeitos são envolvidos simplesmente por estarem no meio social, convivendo com outros sujeitos. Essa educação é dita não-intencional ou informal, pois acontece em situações e experiências espontâneas e casuais, próprias das interações entre os indivíduos (LIBÂNEO, 1990).

No sentido estrito, a educação se dá em instituições específicas, como: escolas, igrejas, sindicatos, partidos e empresas. Estas instituições atuam de forma consciente a fim de educar, ensinar e formar. Há uma clara e definida intencionalidade neste tipo de processo formativo.

A educação formal que é planejada e sistematizada, acontece de maneira intencional com objetivos pré-definidos, especialmente nas escolas. Entende-se que “[...] a educação propriamente escolar se destaca entre as demais formas de educação intencional por ser suporte e requisito delas” (Ibid., p. 16).

Sendo função social e papel da escola prover aos estudantes a apropriação da cultura e da ciência historicamente produzidas, reproduzidas e acumuladas pela humanidade, isto é, a formação cultural e científica e o domínio do saber sistematizado promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes (LIBÂNEO, 2012). Neste espaço institucional, o professor ocupa a importante função de mediar o vínculo das novas gerações com os diversos objetos de conhecimento (LOOS-SANT'ANA; BARBOSA, 2017).

Tendo isso em vista, entende-se que os seres humanos aprendem uns com os outros e para os outros, o que faz com que a educação seja uma prática social por excelência (FUENTES; FERREIRA, 2017) pois acontece nas interações entre os sujeitos. Assim, entende-se que a construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas nunca só dele, já que o homem é formado pelo social, pode-se dizer que ninguém aprende nada absolutamente sozinho (VASCONCELLOS, 2000).

2.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No que concerne à educação, este trabalho foca no processo formal de escolarização e entende que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma intencional, planejada e sistematizada e acontece a partir das interações estabelecidas entre professor e alunos. Estas interações colaboram para a construção do conhecimento que, como visto, é um processo do próprio sujeito aprendente, mas que depende de outros atores. O vínculo estabelecido entre professores e estudantes busca o desenvolvimento de uma relação de descoberta de novos conhecimentos, de modo mais elaborado frente aos interesses comuns (LUNA, 2020).

Construir é um verbo. Verbos indicam ações. As ações são realizadas por pessoas, sujeitos. A construção do conhecimento se dá no trabalho de sala de aula, onde o professor é o mediador entre o aluno e o conteúdo a ser estudado e faz isso por meio de determinada metodologia. Assim, o professor não faz para/pelo aluno, mas realiza a mediação entre o educando e o objeto (VASCONCELLOS, 2000). Nesse sentido, o professor ajuda o estudante a construir reflexões a partir da organização de atividades, das interações e problematizações, de forma que os conceitos não devem ser dados prontos, mas sejam construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia (Ibid.).

Desse modo, avalia-se como “[...] inegável que o professor sabe mais que o aluno e é o intermediário entre o aluno e a matéria” (MORGADO, 2002, p. 17). Todavia, o professor não pode conhecer pelo estudante, nem depositar o conhecimento em sua cabeça, e sim ser organizador e mediador do processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 2000). Assim, ensinar não é somente transferir conhecimento como também criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2017). Portanto, o ensino é uma atividade humana que

[...] cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais (LIBÂNEO, 1990, p. 21).

O ensino é uma atividade do professor, é ele quem dirige, organiza, orienta e estimula a aprendizagem (Ibid.). O docente é responsável pela organização da atividade didático-pedagógica, pela condução do processo de ensino-aprendizagem, além de ser o mediador entre o estudante e o conhecimento, devendo proporcionar condições e meios para que as aprendizagens ocorram.

Nesse sentido, a aprendizagem se dá quando são mobilizadas as atividades físicas e mentais dos estudantes. Esta mobilização ocorre quando o sujeito age sobre o objeto do conhecimento (VASCONCELLOS, 2000). Como visto, é o professor quem irá preparar as atividades, momentos e situações propícias para que o estudante entre em contato com o objeto de estudo, e assim, possa ocorrer a aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem se caracteriza pelo desenvolvimento progressivo das capacidades intelectuais e cognitivas. Assim, a aprendizagem acontece progressivamente, ao decorrer da aquisição das habilidades, dos conteúdos, dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1990). Para isso, a intervenção e mediação adequada do professor é indispensável. Portanto, entende-se que há uma relação recíproca e necessária entre ensino e aprendizagem, pois são duas facetas de um mesmo processo (Ibid.).

Nesta pesquisa, considera-se que não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino. Porém, apesar de serem ações paralelas, também são distintas. Professores e estudantes, como agentes deste processo, possuem responsabilidades próprias do papel que desempenham. Conforme esclarece Veiga (2008, p. 282),

As ações de ensinar e aprender implicam a realização de atividades de natureza distinta, como, por exemplo, o professor motiva, orienta, explica, pesquisa, argumenta, dialoga, avalia; e o aluno presta atenção, pergunta, questiona, pesquisa, avalia etc.

Por fim, Candau (2017) situa o processo de ensino-aprendizagem como multidimensional, pois possui três dimensões articuladas: humana, técnica e político-social. Para a autora, a dimensão humana diz respeito às relações interpessoais e do componente afetivo que perpassa e impregna toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. A dimensão técnica considera este processo como intencional e sistematizado que organiza as condições para a aprendizagem. Já a dimensão político-social refere-se a como o processo de ensino-aprendizagem é situado pelo contexto, pela cultura específica e pelas pessoas reais e concretas que o vivencia.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA

A aula é o espaço privilegiado da vida pedagógica (VEIGA, 2008). É no momento da aula que o processo de ensino-aprendizagem vai se efetivar. Após o planejamento e a preparação pelo professor, é na aula que as situações didáticas vão ganhar vida com os estudantes. Para a autora, “a aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas de aprendizagem” (Ibid., p. 269).

Ao tratar da organização da aula, a autora situa três aspectos primordiais que não devem ser ignorados. Em primeiro, a relação professor-aluno como núcleo da concepção de docência, pois não se ensina sem alguém para aprender. Quem ensina, ensina para alguém, “a docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles” (Ibid., p. 273). É uma relação que tem o aluno como início e fim da atividade educativa. Assim, o trabalho pedagógico é um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros: os alunos (CORDEIRO, 2011). Em segundo, a dimensão socializadora da aula, reconhecendo a importância do envolvimento ativo dos estudantes. Por fim, ressalta que deve ser levado em consideração as condições em que se realiza a aula, pois a prática pedagógica deve ser personalizada e situacional (JESUS, 2003).

No momento de organizar a aula e propor as ações formativas, o professor deve considerar a realidade em que será realizada e as necessidades e interesses dos estudantes (VEIGA, 2008). Assim, a autora elenca e explica a respeito dos elementos que estruturam uma aula. Sendo eles: o para quê; o quê; como; com quê; o quê, como; onde; quando; quem, para quem.

O para quê traduz-se na intencionalidade da ação educativa. Esta intenção tem caráter mais amplo e restringe-se ao estabelecer os objetivos de aprendizagem. De acordo a autora, as

intencionalidades são explicitadas na legislação, no projeto pedagógico da escola, nos objetivos das disciplinas e se concretiza nos objetivos explícitos na organização da aula. Percebe-se que intenção e objetivos têm íntima ligação. Vale destacar que os objetivos orientam a prática pedagógica e clarificam a reflexão sobre o que, para que e como, além de iluminar os propósitos e as intenções educativas (Ibid.).

O quê diz respeito ao conteúdo cultural. Trata dos saberes culturais da sociedade que serão estudados pelos estudantes. O conteúdo também se relaciona com os objetivos, pois é por meio dele que as capacidades dos estudantes vão se desenvolvendo. Os conteúdos são selecionados tanto do currículo como também da cultura e devem ser adequados tanto às necessidades como às características daquele grupo de educandos. Além disso, a autora destaca que “[...] a relação pedagógica entre professor e aluno é mediada pelo conteúdo [...]” (Ibid., p. 280).

O como refere-se à metodologia adotada pelo professor a fim de transmitir e construir o conteúdo e os conhecimentos com os alunos. O método de ensino vai dizer do caminho, da direção adotada para atingir os objetivos educativos e o propósito desejado. Ao escolher o método deve-se além de considerar os objetivos didáticos, também o conteúdo e os estudantes. Como componente do processo de ensino e de aprendizagem, as várias técnicas possibilitam variadas intermediações entre professor e o aluno (Ibid.).

O com quê trata dos recursos didáticos ou meios escolares que serão utilizados para aproximar o estudante do objeto do conhecimento. Já o elemento o quê, como aborda a avaliação. A autora é adepta da concepção de avaliação formativa e ressalta que esta é articuladora do trabalho pedagógico e mobilizadora do ensino e da aprendizagem. Ao seu ver, são necessárias avaliações mais abertas com diversificados procedimentos e instrumentos. Isso visto, retoma-se que “o professor não só define objetivos, mas seleciona e organiza conteúdos, métodos e técnicas mais adequados ao tipo de conteúdo, especifica as formas de avaliação, bem como os meios ou recursos didáticos” (Ibid., 284).

Para além destes, têm-se também os elementos onde e quando, que se referem ao espaço e tempo da aula. A autora afirma que o espaço da sala de aula não é somente físico, como também pedagógico, sociocultural e antropológico. É um “espaço da realização da existência, da construção de saberes, do fortalecimento das relações humanas, do desenvolvimento pessoal e profissional” (Ibid., p. 290). Nesse sentido, não é também um tempo qualquer. Apesar da aula se dar em um tempo cronológico, é sobretudo um tempo pedagógico que corresponde a um “tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades” (Ibid., p. 290).

Por fim, Veiga (2008) apresenta o elemento referente aos agentes e protagonistas da aula: o quem, para quem. Para ela, a concretização do projeto pedagógico da instituição por meio do trabalho do professor, se dá na relação pedagógica e resulta de uma relação pedagógica entre professor e alunos, mediada pelos conhecimentos. Nesse sentido,

Se a relação professor-aluno-conhecimento deve ser uma relação pessoal, dialógica e cognitiva, no sentido de permitir e contribuir para o crescimento e sucesso do aluno como ser humano, é imprescindível que o professor assuma sua posição como orientador de seu desenvolvimento (Ibid., p. 295).

A partir do exposto, entende-se que os elementos estruturantes da aula se articulam e se concretizam na aula pela relação estabelecida entre professor-aluno. Postic (1990) alerta ainda que todos os elementos da situação educativa estão ligados e querer explicar a relação educativa em abstrato, sem a conectar aos outros componentes da situação levaria a propor uma descrição formal e descontextualizada.

Compreende-se que “todo processo educativo decorre através de relações interpessoais” (JESUS, 2003). Assim, é importante salientar que os objetivos, métodos, técnicas, avaliação centram e estruturam o que acontece na sala de aula e, por isso, têm sua devida importância. Contudo, “se nos fixamos apenas no formal e deixamos fora do campo de nossa atenção o informal, podemos deixar de fora a própria vida” (MORALES, 2008, p. 16). A educação é vida e quem dá vida à educação são os sujeitos concretos e reais. Se não existirem professores e alunos se relacionando no ambiente de sala de aula não há efetivação do processo ensino-aprendizagem.

2.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO

As relações estabelecidas entre os indivíduos na escola e na sala de aula como relações sociais configuram-se a partir das relações sociais mais amplas da sociedade. Estas relações mais amplas têm determinada configuração devido ao contexto capitalista em que se inserem. A sociedade e as relações sociais são organizadas e estabelecidas sobretudo a partir da organização do trabalho. Com o capitalismo, alguns indivíduos possuem a matéria-prima e os meios de produção, enquanto outros disponibilizam sua força de trabalho. Essa divisão do trabalho entre proprietários e proletários acaba por dividir a sociedade em classes, gerando uma desigualdade não só econômica como também social (LIBÂNEO, 1990). Assim,

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação (Ibid., p. 18).

Nesse sentido, as relações sociais da escola e a relação pedagógica professor-aluno como relações interpessoais são estabelecidas com base nas relações sociais mais amplas que configuram a vida social (LUNA, 2020). A partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista “os seres humanos passam cada vez mais a depender uns dos outros, o que os conduz a relações sociais cada vez mais diversificadas e complexas, acompanhando o próprio desenvolvimento das forças de produção” (Ibid., p. 62). Quanto a isso, García (1997, p. 395) explica que “as relações de produção do saber reproduzem-se na sala de aula; os que o possuem fornecem-no pronto aos que não o possuem”.

Os seres humanos estão sempre uns com os outros: convivendo, socializando, interagindo e aprendendo. “A educação se dá em um processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós (LEITE, 1997). Na escola e na sala de aula não é diferente. Os contatos interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno são necessários e importantes para a formação humana dos sujeitos e para o processo de ensino-aprendizagem. Autores como Cordeiro (2011) e Cunha (2012a) afirmam que, durante a aula, professor e alunos estão em constante interação.

Para Cordeiro (2011, p. 66), “o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos”. Para Cunha (2012a), essa interação na aula é um momento único de troca de influências. A autora ressalta que a relação professor-aluno é parte do sistema formal e insubstituível em sua natureza (Ibid.). Dessa forma, o investimento na possibilidade de interação entre professor e aluno torna possível a socialização do conhecimento (MORGADO, 2002).

A relação professor-aluno é entendida por Postic (1990, p. 12) como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...]”. Veiga (2008, p. 293) também conceitua a relação pedagógica como um conjunto de relações sociais, mas acrescenta “humanas, históricas e profissionais que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento (conteúdo cultural)”. García (1997, p. 385), considera a relação pedagógica como “o vínculo implícito em toda prática educativa que se estabelece entre uma parte (pessoa, grupo, instituição, etc.) que ensina e outra que aprende.” Estes autores estabelecem ligações entre a relação pedagógica e os elementos da aula, Postic (1990) com os objetivos, Veiga (2008) e García (1997) com o conteúdo.

Assim como Postic (1990) e Veiga (2008), Morales (2008) expressa a relação com os alunos como relações humanas, porém, para ele, é uma relação que abrange todas as

dimensões do processo de ensino-aprendizagem, onde a tarefa básica do professor é ajudar os estudantes a estudar e aprender. É válido salientar que

[...] a relação pedagógica não pode ser concebida segundo o modelo transmissor-receptor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem. Este modelo é reducionista quanto à análise da relação pedagógica, pois existem muitas outras variáveis envolvidas neste processo (JESUS, 2003, p. 9).

Apesar da relação de assimetria e hierarquia existente entre professor e aluno – já que o primeiro é investido do poder pela posição que ocupa na instituição, dos saberes culturais, metodológicos, didáticos e pedagógicos; o segundo também possui uma bagagem cultural, experiências e saberes, mesmo que em um nível sincrético e menos elaborado – pode-se dizer que a influência entre os parceiros é mútua. Há a influência do professor sobre o aluno (JESUS, 2003), mas também dos alunos sobre o professor (MORALES, 2000).

Assim, professor e aluno afetam-se mutuamente em um círculo potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado (MORALES, 2008). Nesse sentido, a partir da troca (verbal ou não-verbal) estabelecida, as atitudes percebidas por um, condiciona a atitude do outro parceiro da relação, conduzindo-os a saber quais condutas são aceitáveis e qual será a reação do outro diante de determinada conduta e atitude. A respeito disso, Postic (1990) explica sobre a codificação e decodificação de sinais e comportamentos dos parceiros da relação pedagógica, onde

A consistência dos comportamentos do outro – isto é, a unidade da estrutura e de significado que lhe podemos conceder, porque já os descobrimos e estamos em condições de prever os seus efeitos - acalma o parceiro, reduz a sua incerteza. O aluno sabe que a tal sinal, é solicitado em tal sentido e deve esperar tal sequência. O sinal apresenta, por vezes, diferenças conforme o contexto, mas a experiência anterior das interações permite a sua decodificação (p. 146).

Como uma relação assimétrica – marcada pela desigualdade de posição entre professor e aluno (CORDEIRO, 2011) – o papel do professor encontra-se investido de autoridade e poder. É importante ressaltar que autoridade é diferente de autoritarismo e há uma linha tênue entre os dois. A autoridade tem a ver com liderança e não com chefia. Assim, não é uma característica imposta, mas aceita, constituída (MORAIS, 1988) e reconhecida pelos demais membros do grupo-turma. É da competência técnica e do domínio dos conteúdos de ensino que provém a autoridade exercida pelo professor (MORGADO, 2002). A disciplina da classe está diretamente ligada à autoridade do professor (LIBÂNEO, 1990).

Visto isso, entende-se que na relação professor-aluno, a atividade primeira é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a atividade do aluno (VASCONCELLOS, 2000). Nesse sentido, estabelecendo-se a tríade

professor-conhecimento-aluno, é função do docente realizar a mediação entre o estudante e o conhecimento (VASCONCELLOS, 2000; MORGADO, 2002). Para Cordeiro (2011, p. 66), “a relação pedagógica que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento”.

Dessa forma, é possível observar que a relação entre professor-aluno é uma relação social que se diferencia das demais pelo seu caráter pedagógico, onde o objetivo principal é: ensinar e aprender. Para a aprendizagem e, conseqüentemente, ao ensino é necessário um ambiente de segurança, paz e confiança. Dessa forma,

Na relação pedagógica, o professor movimenta o processo de ensino-aprendizagem de modo a desenvolver atividades e relações que podem estimular a curiosidade e interesse dos alunos ou, caso contrário, podem acabar fazendo com que os estudantes se afastem e que se estabeleça, no âmbito da aula, uma comunicação com poucas trocas e descoladas das necessidades dos estudantes de um diálogo formativo e de uma relação de confiança (LUNA, 2020, p. 93).

Assim, “[...] é nas relações cotidianas estabelecidas entre professores e alunos que vai se dar a aprendizagem” (KENSKI, 2012, p. 144). Para as aprendizagens, a mediação pedagógica que é de natureza afetiva produz impactos na relação que os estudantes estabelecem com os diferentes conteúdos curriculares (LEITE, 2012). Nesse sentido, a relação pedagógica tem influência na aprendizagem do estudante e no ensino do professor, pois são processos que ocorrem paralelamente.

Apesar do vínculo estabelecido entre professor e aluno ser, primeiramente, um vínculo de dependência (BOHOSLAVSKY, 1997; GARCÍA, 1997), pois quem não sabe, depende de quem sabe, o ideal é que essa relação caminhe para a superação e, por fim, para a ruptura desse vínculo. No sentido de que este vínculo seja de comunhão e cooperação para a produção do conhecimento, no qual participem educadores e educandos, superando a ideia de que o educando não sabe (GARCÍA, 1997) e de que o professor nada pode aprender.

Tanto a mediação realizada pelo professor quanto a troca de ideias, informações e saberes entre os parceiros da relação professor-aluno acontece por meio da linguagem. É através da mediação do outro pela linguagem que decorrem as aprendizagens e mudanças nos modos de ser e agir (LIBÂNEO, 2012). A linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, é imprescindível para se estabelecer o diálogo. Partindo do entendimento de que “quem define o processo de comunicação é quem está em uma posição superior” (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 360), o tipo de interação, a democratização nas aulas e a participação dos estudantes na sala de aula e na aprendizagem, tem de partir do professor (Ibid.).

Além disso, a relação professor-aluno não deve se resumir somente a uma relação humana, pessoal e calorosa. Contudo, se esse componente faltar na situação educativa, a qualidade do ensino estará comprometida (MORALES, 2008). Dessa maneira, podem ser vistos dois lados da relação pedagógica. Autores como Libâneo (1990), anunciam duas características principais da relação pedagógica: a cognitiva e a socioemocional. A característica cognitiva, como visto, trata da relação estabelecida para construção, transmissão, produção e assimilação dos conhecimentos e saberes – objetivo do processo de ensino-aprendizagem. A característica socioemocional refere-se aos vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno. A afetividade no sentido parental deve ser evitada (Ibid., 1990), mesmo porque, a relação pedagógica diferentemente de outras relações humanas se esgota após o cumprimento de sua finalidade (CORDEIRO, 2011).

Por se tratar de pessoas, cada relação pedagógica é diferente da outra, pois diferem-se os sujeitos. Cada professor é único, cada estudante é único. A relação do professor com determinado aluno é única. A relação do professor com o grupo de alunos também é diferente. As características e a dinâmica das relações educativas podem ser semelhantes, mas nunca iguais. São sempre únicas, a depender do grupo de sujeitos que interagem e se relacionam.

Sobre isso, Leite (1997, p. 313) explica que “uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais”. Além disso, essa intensidade e a afetividade que existe nesta relação é muito presente nos anos iniciais de escolarização, conforme afirma Jesus (2003, p. 9), “[...] à medida em que descemos no nível de ensino, o processo de ensino-aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal”.

Outro ponto importante a destacar trata das categorizações e expectativas que estruturam as relações interpessoais (Ibid., 2003) e que na relação pedagógica estão presentes tanto no professor quanto nos estudantes. No contato inicial, ambos têm expectativas sobre como serão os parceiros do processo de ensino-aprendizagem. Essas expectativas podem incidir nos resultados escolares, seja quando o professor cria expectativas positivas ou negativas sobre os alunos, seja quando os alunos criam expectativas sobre os professores (Ibid.). Além disso, tanto professor quanto alunos podem classificar o parceiro de forma positiva ou negativa, nas palavras de Jesus (2003, p. 11),

Este processo ocorre também na relação pedagógica quando os professores classificam os alunos em bons, maus, disciplinados, irrequietos, participativos, calados, e os alunos categorizam o professor em liberal, autoritário, compreensivo, exigente, incompetente, justo, interessante, aborrecido etc.

Ademais, Postic (1990) expõe dois tipos de modelos culturais de relação educativa: um que, na perspectiva tradicional, transmitia a herança cultural e repassava modelos de pensamento e comportamento às novas gerações, assim, o professor era uma autoridade simbólica que encarnava o conhecimento, enquanto a relação pedagógica era mais intelectual do que afetiva; e outro, em uma visão humanista, onde a escola é um lugar de confronto de culturas, a relação educativa já não é concebida como uma transmissão unilateral, do mestre ao aluno, mas sim uma permuta e troca de saberes entre as gerações.

Vale destacar ainda que, a depender das condições em que se realiza o ensino, diferem-se as relações estabelecidas entre o professor e seus alunos (POSTIC, 1990). Assim, a relação pedagógica além de ser fundamental para o desenvolvimento da aula, perpassa e é perpassada pelos demais componentes e situações de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem. Logo, não pode ser analisada sem levar em consideração o contexto, os sujeitos, os objetivos, as tarefas e os métodos de ensino, pois todos esses elementos interferem na relação.

Nesse sentido, Cunha (2012a) entende que existem aspectos que perpassam e influenciam a relação professor e aluno, como: conteúdo do ensino, metodologia, habilidades de ensino, clima de sala de aula e aspectos afetivos. Cordeiro (2011) complementa essa colocação situando dimensões que influem nessa relação, sendo elas: espacial, temporal, linguística, pessoal e cognitiva.

A dimensão espacial trata do espaço físico e social no qual a relação pedagógica se efetiva: a sala de aula. Diz respeito à organização e aos arranjos produzidos com finalidades educativas e que podem condicionar a atividade e a relação pedagógica, favorecendo uma maior ou menor interação entre os sujeitos, já que o espaço condiciona e influi para o tipo de relação que acontecerá.

Seja na perspectiva da pedagogia tradicional ou das pedagogias renovadas, a dimensão espacial da sala de aula é importante para definir o tipo de relação pedagógica. No ensino tradicional, a sala de aula “se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição do saber” (Ibid., p. 71). Na sala de aula adaptada às pedagogias renovadoras, não há lugares fixos determinados e o mobiliário possibilita a realização de trabalhos em equipes. “Também há outras mesas e estantes com diversos materiais didáticos a serem utilizados nas diversas atividades propostas; nas paredes, cartazes coloridos, trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, mapas etc.” (Ibid., p. 71).

A dimensão temporal relaciona-se ao tempo das atividades didático-pedagógicas determinado previamente, como: “o início, o final e a sequência e alternância das aulas, bem como a duração de cada aula e dos intervalos, e períodos de descanso ou recreio” (Ibid., p. 72). Este tempo cronológico pode ser transformado em tempo pedagógico (FERNANDES SILVA, 2011), onde de fato ocorrem as aprendizagens.

Contudo, o tempo real de aproveitamento do tempo cronológico se dará em grande parte a depender do tipo de relação pedagógica estabelecida entre os parceiros. Relações mais diretivas tendem a aproveitar o máximo do tempo, deduzindo maior aprendizagem. Já relações mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, porém em aprendizagens mais significativas (CORDEIRO, 2011).

A dimensão linguística expressa o poder da linguagem e da comunicação na constituição da relação pedagógica. “A forma do diálogo que se estabelece na aula revela em grande medida o próprio sentido do ensino ali ministrado e do que se espera que os alunos retenham como aprendizagem” (Ibid., p. 73). A comunicação que vai se estabelecer dentro de sala de aula e a forma de controle desta pelo professor vai direcionar a relação pedagógica para mais dialógica, respeitosa e interativa, ou não.

A dimensão pessoal diz respeito ao âmbito interpessoal e aos vínculos estabelecidos entre professor e aluno. Tendo em vista os diferentes papéis e funções, “professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas” (Ibid., p. 76) e, portanto, é preciso admitir que a relação pedagógica “se instaura em um campo de tensões e conflitos” (Ibid., p. 76).

No que se refere à dimensão cognitiva, sabe-se que, como dito anteriormente, a relação professor-aluno é mediada pelo conhecimento, o que a caracteriza como essencialmente pedagógica e voltada à socialização de saberes produzidos pela humanidade. Cordeiro (2011) reforça às ideias já apresentadas no que diz respeito à função da educação ao dizer que

O que define o caráter e a função primordial da escola, e a torna distinta de outras instituições sociais, é o fato dela propiciar às novas gerações um lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários para a continuidade da vida na sociedade (Ibid., p. 76).

No capítulo das análises será discutido como os dados coletados na pesquisa de campo dialogam com a teoria dos autores apresentados. A fim de observar como o real vivido, ou seja, a experiência de sujeitos reais com a relação pedagógica, com o processo de ensino-aprendizagem e a influência desta àquele, relaciona-se com a teoria, com os pensamentos dos autores estudados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: CAMINHANDO EM BUSCA DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados a instituição e os sujeitos participantes da pesquisa, como também todo o caminho metodológico percorrido para o levantamento dos dados. Foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos: a) questionário para caracterização da docente (APÊNDICE C) e dos estudantes (APÊNDICE D); b) análise do projeto político-pedagógico (PPP) da escola; c) observação de aulas (APÊNDICE E); d) entrevista semiestruturada realizada com a docente (APÊNDICE F); e) contação de história com técnica do desenho projetivo (APÊNDICE G); e f) grupo focal (APÊNDICE H) com os estudantes.

A utilização de diferentes procedimentos/instrumentos bem como a triangulação dos dados gerados possibilitou a análise do fenômeno estudado como um todo, em diferentes momentos, com diferentes sujeitos. Antes da aplicação, todos os procedimentos e instrumentos usados foram previamente planejados, além de, nos casos necessários, roteiros criados para serem seguidos no momento do levantamento dos dados.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A opção pela pesquisa de abordagem qualitativa justificou-se porque esta “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). O seu desenvolvimento se deu por meio de estudo de caso, em uma turma de uma escola classe da rede pública de ensino do DF.

O estudo de caso pressupõe uma análise singular de um contexto específico, tendo como característica “ser sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos [...]. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Contudo, as reflexões geradas a partir desse caso podem suscitar considerações acerca de situações específicas vivenciadas em outros espaços escolares.

Aponta-se também que o estudo de caso leva em consideração o contexto em que o objeto de pesquisa se situa e ao pesquisador é viável que “[...] recorra a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos informantes” (Ibid., p. 19). Dito isso, é importante a contextualização da escola em que a

pesquisa foi realizada, os sujeitos que participaram e os instrumentos/procedimentos utilizados para levantamento dos dados.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A escola pesquisada identificada por Mundinho Mágico² localiza-se na Região Administrativa do Plano Piloto e foi criada em 1960. Apesar de estar localizada na área central do Distrito Federal, atende principalmente estudantes do Paranoá e Itapoã. A instituição oferece a etapa do Ensino Fundamental I para estudantes de 6 a 10 anos (1º a 5º ano). Em 2019, atendia 246 alunos, aproximadamente, nos dois turnos em 8 salas de aula. Desses estudantes, 15 alunos apresentam necessidades educacionais específicas, visto que desde 2006 a escola é inclusiva.

A escola contava com 18 professores no total. Sendo 2 professoras de 1º ano, 3 professoras de 2º ano, 2 professoras de 3º ano, 4 professoras de 4º ano, 2 professoras de 5º ano, 2 professoras de classe especial, 1 professora na sala de recursos, 1 professora na biblioteca, 1 professora na sala de informática, 1 orientadora educacional e 6 educadores sociais. A equipe gestora era composta por: diretora, vice-diretora, chefe de secretaria e apenas uma coordenadora pedagógica.

A estrutura física da escola contém 8 salas de aula, 1 biblioteca, 1 cantina sem refeitório e 2 banheiros para alunos. O bloco administrativo conta com secretaria escolar, sala dos professores, sala da direção, sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE) conjugada com a Coordenação Pedagógica, além de laboratório de informática conjugado com sala de recursos.

Esta instituição foi escolhida por pertencer a uma região já conhecida pela pesquisadora. Além de ter sido a escola frequentada durante a idade escolar, também foi onde realizou o estágio obrigatório da graduação. Sendo assim, também foi selecionada em razão de identificação e pertencimento àquela comunidade escolar e região administrativa.

3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa estudantes³ de uma turma de 5º ano do turno matutino. A turma era inclusiva e reduzida, composta por 13 alunos com idade entre 10 e 11 anos. A

² Um nome fictício foi utilizado para nomear a instituição a fim de preservar a identificação.

³ Todos os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades.

educação inclusiva assegura “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 64). O critério de escolha da turma de 5º ano considerou a maturidade dos estudantes para se expressarem sobre o tema.

A professora regente da turma será identificada como Joyce, com 46 anos de idade, é brasileira, tem mais de 25 anos de magistério e atuava na escola pesquisada em torno de 10 anos, aproximadamente. Realizou magistério no ensino médio, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar em instituição privada. Para os próximos 5 anos, almejava ocupar cargos de gestão escolar e destaca que os aspectos que mais contribuem para o seu desenvolvimento profissional são: cursos a distância, experiências de trabalho e experiências com os alunos.

Para a pesquisa, primeiramente, foi escolhida a escola e apresentada a proposta à direção e à docente da turma que seria pesquisada. A turma escolhida, coincidentemente, mantinha uma relação pedagógica há 3 anos. Em conversa informal, a professora regente explicou que isso aconteceu porque ela decidiu permanecer com a turma por diferentes motivos ao longo desses anos, mas que foi algo que acabou acontecendo de forma não-intencional, portanto, não é uma política da escola nem algo expresso no PPP da instituição. Após aceitação da pesquisa pela equipe escolar, também foi apresentada aos responsáveis dos estudantes em reunião de pais, onde foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B).

3.4 PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTOS DE DADOS

A leitura do PPP ocorreu na própria residência da pesquisadora, pois o documento foi cedido para tal. As observações de aulas ocorreram às segundas e terças-feiras pela manhã, dada a disponibilidade da pesquisadora. A entrevista com a professora e as atividades com os estudantes foram previamente marcadas e definidas de acordo com dia e horário disponíveis pela docente. O quadro a seguir contempla os dias e a duração da realização dos procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa.

Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos adotados para levantamento de dados

PROCEDIMENTO / INSTRUMENTO	26/09	27/09	28/09	30/09	01/10	28/10	04/11	12/11	22/11	TOTAL
Análise do PPP	x	x	x							15 horas
Observação de aulas				x	x	x	x			20 horas
Entrevista com professora								x		1 hora
Contação de história com técnica do desenho projetivo									x	40 minutos
Grupo focal									x	40 minutos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

3.4.1 Análise documental do projeto político-pedagógico da escola

Apesar da escola já ser conhecida pela pesquisadora, foi realizada a leitura de todo o Projeto Político-Pedagógico para melhor conhecimento e caracterização da instituição, já que esse documento tem a intenção de evidenciar a realidade específica de cada escola, ou seja, sua identidade. Após a leitura, também foi realizada uma análise documental a fim de identificar a concepção de ensino-aprendizagem assumida pela instituição e buscar alguma informação que tratasse da relação professor-aluno.

Isto para que ao adentrar a sala de aula, fosse possível observar como se dava a relação professor-aluno e como ocorria o processo de ensino-aprendizagem na prática e se havia concordância com o PPP, considerando que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.4.2 Observação de aulas

Feito isso, realizou-se a observação de 20 horas-aulas na turma participante da pesquisa a partir de um roteiro (APÊNDICE E) para direcionar o olhar da pesquisadora. O objetivo foi perceber como se dava a relação entre a professora e os estudantes durante a aula. Uma vez que é o “[...] lugar privilegiado da vida pedagógica e refere-se às dimensões do processo didático - ensinar, aprender, pesquisar e avaliar - preparado e organizado pelo

professor e seus alunos” (VEIGA, 2008, p. 267). As observações foram registradas para posterior análise e triangulação com os demais dados levantados. Vale salientar que nos dias de observação, as aulas planejadas eram de Artes, Educação Física, Português e Matemática.

Segundo Gil (2008), a observação nada mais é do que a utilização dos sentidos para levantamento dos dados. É um procedimento científico que deve ser planejado e seguido de análise, interpretação e sistematização. Além disso, conforme o autor, a observação possibilita acompanhar o comportamento dos observados. Justamente essa é a intenção: observar como professora e estudantes se relacionam no ambiente de sala de aula e como essa relação influencia no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, buscou-se um contato mais direto com os participantes da pesquisa a fim de conferir voz aos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e apreender o que pensam sobre a relação pedagógica entre eles.

3.4.3 Entrevista semiestruturada

Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma, que foi gravada e transcrita posteriormente. No dia anterior à entrevista, foi entregue a ela um questionário perfil para que fosse possível identificá-la, conhecer sua formação acadêmica, profissional e aspirações para o futuro. Entende-se a entrevista como uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Ibid., 2008).

As perguntas feitas à docente objetivaram apreender o que ela entende como processo de ensino-aprendizagem, como ela observa que esse processo ocorre em sala de aula, se para ela a forma como o professor ensina tem relação com a aprendizagem, como ela vê a relação dela com os alunos, o que ela considera mais importante nesse relacionamento e se essa relação influencia no ensino e aprendizagem. Também foi proposto que ela relatasse um pouco sobre a experiência de estar há 3 anos com a mesma turma.

3.4.4 Contação de história com técnica de desenho projetivo

Tendo sido ouvida a professora, considerou-se igualmente importante ouvir os estudantes e conhecer suas opiniões e percepções sobre o assunto. Para ambientar a discussão, foi realizada a contação da história intitulada Professora nova... E agora? (APÊNDICE G) de autoria da própria pesquisadora, seguida da técnica do desenho projetivo. O intuito da

contação de história foi introduzir o tema e tornar o ambiente mais propício e aberto às discussões que seriam realizadas no grupo focal.

Além disso, a contação de história também contextualizou a introdução do desenho projetivo. A história possuía como tema central o afastamento por atestado da professora regente e a chegada de uma nova docente. Assim, haveriam de se acostumar com outra prática docente, diferentes métodos, técnicas e claro, com outra professora. Logo, como ficaria então a relação com ela? Esse fato assemelhava-se ao contexto dos educandos, visto que estavam no fim do 5º ano e logo passariam aos anos finais do Ensino Fundamental - consequentemente teriam de mudar para outra escola. O propósito foi contextualizar que existem pessoas diferentes, professores diferentes e que, portanto, as relações são únicas e singulares.

Após a contação da história, utilizou-se a técnica do desenho projetivo com o objetivo de resgatar os sentidos adquiridos pelos entrevistados e as subjetividades intrínsecas ao ser humano (OLIVEIRA *et al.*, 2010). A construção de desenhos é um método para a obtenção de dados, por meio do qual o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que elaborem uma imagem gráfica relacionada ao tema proposto (VERGARA, 2005 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2010). Neste caso, foi proposto aos estudantes que fizessem um desenho que representasse como era a atual professora deles, o que mais gostavam nela e o que mudariam nela.

O desenho é uma forma de representação do mundo e de expressão do ser humano desde os primórdios, e antecedeu a linguagem verbal como forma de se comunicar. A finalidade do desenho projetivo nesta pesquisa é que o sujeito projete no desenho aspectos que estão em sua mente. Dessa forma, entende-se que “a produção de imagens é uma forma de comunicação de afetos que, a partir daquele que a produz, estimula aquele que as observa ao entrar em contato com elas, como uma espécie de linguagem” (SOUZA, 2011, p. 209). Além disso, tanto a contação de história quanto o desenho fazem parte do universo infantil e exploram o lúdico e a imaginação, o que foi imprescindível para se conectar com os estudantes dessa faixa etária.

3.4.5 Grupo focal

O grupo focal nada mais é do que uma entrevista realizada em grupo, caracterizando a técnica conhecida como *focus group* (GIL, 2008). A utilização desta técnica teve como objetivo levantar as percepções dos estudantes sobre a relação pedagógica. Além disso, foi considerada favorável pela possibilidade de ouvir diferentes estudantes no mesmo período,

sendo possível que um complementasse a fala do outro durante as questões. Toda a turma foi observada durante as aulas, porém somente sete estudantes participaram do grupo focal.

O assunto do grupo focal “[...] é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos” (Ibid., p. 115). Portanto, a discussão foi iniciada perguntando como era a relação com a professora, depois questionando se essa relação influenciava na vontade de aprender e se a forma de ensinar também influenciava. Por fim, perguntou-se a eles como era estar há três anos com a mesma professora. É importante enaltecer que o diálogo no grupo focal também foi gravado e transcrito para posterior análise e provável vinculação com as opiniões dadas pela professora em entrevista.

4 ADENTRANDO O AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo serão analisados os dados levantados a partir dos procedimentos e instrumentos apresentados anteriormente a fim de responder à questão norteadora deste trabalho: como a relação pedagógica professor-aluno influencia no processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal?

Será evidenciado e discutido o exposto pelo PPP da escola, o visto em sala de aula, o dito pela docente e pelos estudantes acerca da temática e o representado por meio dos desenhos projetivos. Para isso, retomam-se os objetivos anteriormente elencados que orientam o desenvolvimento desta pesquisa: a) discutir as percepções do(a) professor(a) acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem; b) discutir as percepções dos estudantes acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem; e c) discutir como se dá a relação professor-aluno em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

4.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Nenhum projeto educativo nasce senão de um projeto de sociedade (POSTIC, 1990). O Projeto Político-Pedagógico além de sistematizar o funcionamento da escola e a proposta da instituição articulada às concepções teórico-metodológicas da rede de ensino (PERFEITO; SOARES; FERNANDES SILVA, 2020) também busca um rumo lançando à frente aquilo que pretende alcançar articulando-se aos interesses reais e coletivos, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998). É notório que a escola, enquanto instituição social, é determinada por um conjunto de expectativas que a sociedade tem sobre ela, mas também determina aos integrantes da escola os comportamentos que são esperados deles (CUNHA, 2012).

O PPP e a organização do trabalho pedagógico caminham juntos. Dessa maneira, ao contemplar objetivos institucionais e pedagógicos; metodologias e técnicas de ensino; recursos didáticos; avaliação; relação pedagógica professor-aluno, com vistas à produção do conhecimento, evidencia a visão de mundo, de sociedade e de homem que se deseja formar (BASTOS, 2019) além de anunciar a forma como é desejado que ocorra o processo educativo na instituição.

Assim, toda sociedade possui uma visão de mundo e de homem; e sabe qual homem quer formar, com qual visão de mundo e para qual sociedade. Sabe também quais papéis espera desse homem dentro da sociedade e da comunidade local em que ele está inserido. Dito isso, é importante apresentar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 concebe a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, a partir do tipo de cidadão que a sociedade pretende formar, é interessante observar como o PPP da escola se adequa a essa intenção e a adapta ao seu contexto e à sua realidade escolar. Dessa forma, o PPP da escola pesquisada apresenta como missão: oferecer educação de qualidade voltada à formação integral do ser humano em suas dimensões intelectual, social, cultural e ética, visando a sua atuação científica e política na sociedade. Além de evidenciar que a prática pedagógica deve estar fundamentada na emancipação dos sujeitos, tendo o estudante como sujeito central, também corrobora com Libâneo (1990) ao pontuar que

A prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também o processo de formação de indivíduos por meio da transmissão de conhecimentos e experiências, tornando-os aptos a atuar no meio social como agentes de mudança em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

A respeito do processo de ensino-aprendizagem, o PPP anuncia que o processo educativo deve permitir, ao educador e aos educandos, o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver, numa construção coletiva de conhecimento, colocando o aprendiz como foco (Ibid., 2018). Apreende-se a partir dessa afirmação que há o reconhecimento do protagonismo docente e discente no processo de ensino-aprendizagem.

O aprender a conviver, de acordo com Delors (2001, p. 102) possibilita “[...] a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”. Em sala de aula, a relação pedagógica requer o convívio de pessoas singulares com diferenças geracionais, culturais, sociais, econômicas e institucionais, o que possibilita a compreensão do eu e do outro.

Embora o PPP não contemple objetivos e ações voltadas à relação pedagógica, afirma que a democratização deve permear todas as relações do cotidiano escolar. Ademais, faz referências a concepções, práticas e estratégias de avaliação, propondo que ao avaliar o estudante, o professor o auxilie, respeitando suas diferenças individuais e socioculturais, por

meio de uma relação de liberdade, cooperação e diálogo que favoreça o seu progresso contínuo e a autoavaliação.

Ao propor o diálogo, enfatiza a comunicação horizontal entre professor e aluno de igual para igual, em que os estudantes possam manifestar livremente opiniões, ideias, dúvidas e anseios. Em acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica, quando traz que as relações que ocorrem no “[...] espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 66).

4.2 OBSERVANDO A SALA DE AULA: CONHECENDO AS RELAÇÕES

Antes do início da pesquisa e das observações de aula, a professora relatou em conversa informal que a turma era heterogênea. Em suas palavras, com estudantes ótimos, medianos e alguns mais fracos, realizando uma classificação dos estudantes (JESUS, 2003). Ao expor isso, poderia-se inferir que a professora teria ações ou momentos onde maior atenção seria para os alunos ditos melhores, mas a situação não foi essa, como será apresentado.

Ao adentrar a sala de aula, observou-se a interação entre professora e estudantes, o que foi significativo para o estudo, tendo em vista que a percepção que um tem sobre o outro determina suas formas de agir e reagir em situações educativas (POSTIC, 1990), podendo indicar o tipo de relação que constituem. Foram selecionados apenas os aspectos considerados relevantes durante as aulas observadas para compreender como se dá a relação pedagógica nesta turma de 5º ano.

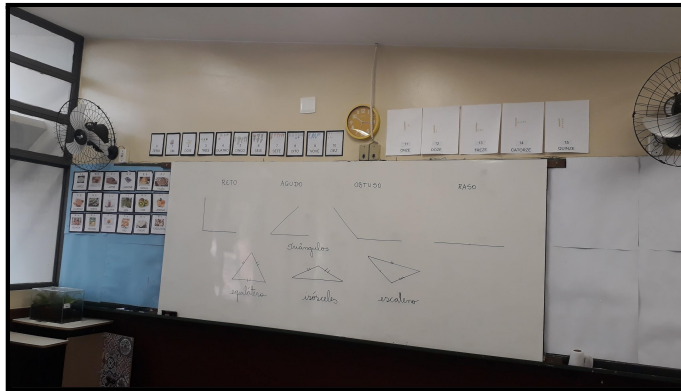
O espaço da sala de aula (CORDEIRO, 2011) era organizado com a mesa e a cadeira da professora encostadas na parede e à frente das mesas e cadeiras das crianças. Estas, por sua vez, eram enfileiradas em duplas. Ao lado do quadro branco, o alfabeto e, acima, os números de 0 a 15. Nas paredes, um jardim foi representado com papéis grandes e coloridos, que ocupavam metade da parede. Do outro lado, nas janelas, estavam expostos os trabalhos produzidos pelas crianças sobre a importância da água para o dia da feira de Ciências. Nesta disposição, a professora aparece em maior destaque e pode atender as crianças em duplas. As cadeiras dos estudantes em duplas favoreciam a interação entre aluno-aluno, inclusive havia interação também com os que estavam sentados à frente, atrás ou ao lado.

Figura 1 – Exposição dos trabalhos dos estudantes e organização da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Figura 2 – A frente da sala – o quadro branco



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Figura 3 – Decoração da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Ao chegar em sala, a professora Joyce - os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades - era recebida com abraços e elogios pelas crianças, ávidas por falar sobre suas vidas, sobre os acontecimentos recentes, sendo escutadas com atenção pela professora. No âmbito pessoal (CORDEIRO, 2011), são perceptíveis a confiança, amizade, carinho, respeito e a credibilidade entre ambos, sugerindo afetividade na relação. A afetividade está relacionada à sensibilidade – quando o sujeito se

deixa sentir o mundo, afetar e ser afetado por ele, em suas variadas possibilidades de interação (LOOS-SANT'ANA; BARBOSA, 2017). Nesse sentido, Freire chama a atenção que é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (2017, p. 138). Ser um professor democrático e afetuoso não o torna menos autoridade e menos respeitado e não o impede de valorizar a sua profissão.

A professora relatou em entrevista que nos anos anteriores utilizava a rodinha no início da aula, como um momento de livre expressão dos estudantes. Sobre a prática da rodinha, um estudante comentou no grupo focal que: “quando eu conheci a Joyce, quando a gente ia pra roda, eu não falava tipo assim quase nada e aí agora que eu já peguei intimidade eu falo e faço as respostas”.

Também utilizava essa prática para resolução de conflitos que ocasionalmente existiam, porém, esclareceu que a abandonou, pois além de maturidade, os conflitos entre os estudantes foram acabando. Não foram observados casos de indisciplina nem de discussões em sala de aula, nem entre professor-aluno ou entre os próprios alunos. Na fala da professora, isso se dá por um trabalho de relações que enfatiza o respeito ao próximo:

Então assim até eu não ter nenhum aluno que fale alto e que queira, fica aborrecido comigo, agressivo, o fato de eu **não ter nenhum aluno assim** é por todo um **trabalho que é feito de relações**, não só relação entre professor e aluno, como relação deles mesmo, **eles têm que se respeitar**, ninguém precisa amar ninguém, mas você tem que respeitar o outro (Professora) [grifos da pesquisadora].

Das observações, foi possível perceber que a comunicação constituída (CORDEIRO, 2011) entre eles se dava em uma perspectiva de horizontalidade, em acordo com o apresentado no PPP da escola. A docente procurava escutar as opiniões dos discentes, mantendo a hierarquia da posição que assumia, desenvolvendo o seu trabalho com certo rigor e disciplina dos alunos na aula. Ser um educador democrático e dialógico, de fato, não significa que tenha que se omitir, e sim, estar presente tanto como mestre quanto como humano, conservando toda sua autoridade moral e intelectual, sem impô-la e sim colocando essa autoridade a seu serviço (POSTIC, 1990).

A professora é aberta a sugestões dos estudantes quanto às atividades. Ao realizarem atividades no livro didático determinados estudantes sugeriram a maior utilização de jogos durante a aula e uma leitura mais livre. A professora escutou atenta às indicações, mas seguiu normalmente o planejado para a aula. Entretanto, foi possível perceber que ela utiliza o lúdico, como o jogo e o quadro da tabuada, ambos presentes no ambiente de sala de aula.

Além disso, observou-se durante a aula de educação física que os próprios estudantes organizavam a dinâmica da aula. Eles mesmos buscavam o material a ser utilizado e

organizavam a quadra para realização das atividades e dos esportes, o que valoriza a autonomia e a participação dos educandos. A professora apresenta a proposta de atividade, os alunos dizem já conhecer, mas no momento do jogo mostram-se confusos e perguntam como é e o que tem de ser feito. A professora, então, esclarece a importância de ouvir a explicação em silêncio, o que ressalta a necessidade de disciplina. Compreende-se que o conhecimento e a opinião dos alunos foram reconhecidos quando disseram já saber, porém também se reforçou a importância de ouvir a docente, já que a mediação é essencial à relação pedagógica e fundamental no ato educativo.

Quanto à participação dos estudantes, viu-se durante a correção do simulado da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) que a professora pergunta quem deseja responder à questão no quadro e incentiva que o estudante mostre a lógica utilizada para aquela determinada resposta. Ela enfatiza que cada um tem um raciocínio, por isso há várias e diferentes formas de resolver uma questão matemática.

Também foi possível observar que a professora trabalha com atividades individuais e em grupo. Durante uma atividade em apostila os estudantes responderam individualmente, ao terminarem a professora corrigiu a atividade de cada um usando palavras de motivação e ressaltando a quantidades de acertos e não de erros. Na sala de aula, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno), os objetos de conhecimento e o contexto em que se inserem (VASCONCELLOS, 1992).

A docente entrega a atividade e propõe outra apostila de atividades para revisar os conteúdos àqueles estudantes que apresentaram melhor desempenho na atividade anterior. Aos com rendimento inferior, a professora os reúne em grupo e os auxilia na compreensão das questões respondidas erroneamente. Assim, procura dar suporte aos estudantes com dificuldade e isso não foi percebido somente nessa situação. Todavia, vale frisar que “a organização de uma turma por grupos de nível arrisca-se a produzir um reforço do estatuto inicial” (BONNIOL; HENRY, 1972 *apud* POSTIC, 1990, p. 105).

Ademais, percebeu-se que os educandos recebiam bem as atividades propostas, escutavam com atenção, questionavam, tiravam dúvidas, expunham seus raciocínios sobre o conteúdo e opiniões sobre a prática docente, havendo disponibilidade da professora para o diálogo (FREIRE, 2017). A professora explicava os conteúdos e atividades com tranquilidade, pausadamente, concedendo atenção a todos e auxiliando, principalmente, os estudantes com dificuldades. Utilizava o quadro branco, o livro didático, apostilas de exercícios e jogos como recursos pedagógicos, como meios diversificados que favoreciam as aprendizagens dos

estudantes. Na aula, a professora tomava decisões com os estudantes, orientando e conduzindo o processo didático (VEIGA *et al.*, 2019) o que contribui para a relação pedagógica a serviço das aprendizagens.

4.3 PERCEPÇÕES DA DOCENTE E DOS ESTUDANTES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: “QUEM ENSINA APRENDE E QUEM APRENDE ENSINA”

Acredita-se que as concepções que o professor tem acerca do que seja ensino e aprendizagem interferem em suas práticas pedagógicas. Os estudantes também são protagonistas da relação pedagógica em sala de aula junto aos professores, sem eles a aula não existe, as suas percepções sobre essa relação interferem na aprendizagem. O professor organiza o trabalho pedagógico tendo-os como ponto de partida e de chegada. A escuta desses sujeitos foi fundamental para compreender como essa relação se constitui e interfere no ensino da professora e na aprendizagem dos estudantes. Os dados analisados foram levantados a partir de entrevista semiestruturada com a professora e grupo focal com sete estudantes da turma.

Primeiramente, questionou-se à professora sobre o que é ensinar.

Ensinar acaba sendo **uma troca**, eu penso. Ao mesmo tempo que **eu ensino, eu aprendo**. [...] Ensinar é **ver o outro crescer** e se desenvolver **como pessoa**. E quando a criança aprende, a gente *tá* falando de criança, ela cresce como ser humano, é por aí (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora demonstra compreender que ensinar é mais do que transmitir conhecimento, é um processo dialógico que favorece a formação humana dos protagonistas da aula – professor e aluno. Esse aspecto é relevante pois sugere uma visão de educação integral no sentido de desenvolvimento do estudante como pessoa e que requer do professor considerar as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, ética, entre outras no seu trabalho pedagógico. É uma visão articulada ao Currículo em Movimento da Secretaria de Educação que preconiza a “[...] formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28).

A concepção da professora se aproxima de Freire (2017) quando diz que aos docentes é necessário saber que ensinar não é apenas transferir conhecimento. Freire acrescenta ainda que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Ibid., p. 68).

Em continuidade, buscou-se saber o que a professora compreende por aprender: “É **acumular conhecimento** [...] quando você aprende, você se renova, **você cresce e se autoafirma** [...] quando você aprende, você ensina e quando você ensina, você aprende” (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora demonstra a compreensão de que aprender é um processo de aquisição de conhecimentos, além de crescimento, aprimoramento e potencialização das capacidades humanas. O indivíduo se descobre, evolui e se estrutura a partir das relações sociais do ato educativo (POSTIC, 1990). Além disso, ao falar sobre aprender, a professora retorna ao ensino, indicando compreender que ambos caminham lado a lado, logo, são duas facetas do mesmo processo (LIBÂNEO, 1990).

Após isso, perguntou-se como ela observa que esse processo de ensinar e aprender acontece em sala de aula:

Acontece toda hora. O aprender e ensinar, porque você *tá* ali incentivando, você tá colocando **situações-problemas** e de repente você pensa que não sabe, daqui a pouco você sabe. E o tempo todo **você ensina e aprende**. Até com questões que **não são de conteúdo**, com questões que surgem em sala de aula [...] e você *tá* aprendendo né, **junto com as crianças e as crianças junto com você**. Porque a sala de aula não é só eu chegar e já falar, falar, falar e falar. O **menino também quer falar** e as coisas se encontram, *né* (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora reconhece que o processo de ensino-aprendizagem acontece a todo momento em sala de aula, sendo possível ir além dos conteúdos curriculares, ocorrendo também o ensino e aprendizagem relacionados às questões cotidianas. Ela também enaltece que o ensino e a aprendizagem acontecem a partir da interação entre professor e alunos, evidência de que compreende que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional (CORDEIRO, 2011).

Ademais, é perceptível a clareza de que é um processo, uma construção a partir de situações-problemas. De acordo com o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação, “na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34). De acordo com Damis (2012, p. 27), “ensinar praticando mais e mais não é suficiente, é preciso criar situações para o aluno confrontar-se com dificuldades específicas, bem dosadas, aprendendo a superá-las.” Dessa forma, é necessário que o professor trabalhe regularmente com problemas (Ibid.).

Ao ser questionada se, na opinião dela, a forma como o docente ensina tem relação com a aprendizagem, ela confirma ressaltando o planejamento das aulas.

Muito, às vezes **você elabora um planejamento**, muitas vezes isso acontece, você elabora em casa ou aqui na escola e você **acha que tá o máximo** [...]. Quando você chega, o **contexto, a prática** dependendo do que acontece ali, ela **é outra** [...] E muitas vezes **você pensa que uma aula não vai ser legal** e de repente, **vira o máximo** (Professora) [grifos da pesquisadora].

Para a professora planejar é distinto do executar e diferentes variáveis podem interferir no contexto, como: o tempo naquele determinado dia, a disposição dos educandos e o engajamento para a aula. A professora enaltece ainda que a aula, por mais que planejada, depende também do envolvimento dos sujeitos. O trabalho pedagógico é um tipo de ofício que depende do engajamento e da colaboração ativa dos alunos (CORDEIRO, 2011).

No grupo focal, quando os estudantes são questionados se a forma como a professora ensina influencia no aprendizado, argumentam

Ela quando explica uma matéria, ela não explica e fala “pronto, agora faz o dever”, **ela explica e dá vários exemplos**. Ela explica ao todo assim e às vezes eu não presto atenção ou eu não entendi e aí quando eu acho que a gente já vai fazer o dever, **ela explica várias vezes o mesmo exemplo, aí eu consigo entender** (Estudante Bianca) [grifos da pesquisadora].

Ou quando ela vai passar o dever na aula, **ela explica de novo**. No outro dia ela passou de novo, **aí eu entendi** (Estudante Anne) [grifos da pesquisadora].

Nas falas das estudantes Bianca e Anne - os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades - percebe-se que a professora faz várias explicações sobre o conteúdo e apresenta exemplos. Elas argumentam que isso aumenta a possibilidade de compreensão. Porém, Vasconcellos (1992) alerta que, de maneira geral, o professor não está disposto a explicar novamente, e quando está acaba apenas repetindo. Não foi possível observar se isto acontece nesta sala de aula. A explicação por parte do professor é uma prática relacionada à metodologia tradicional, que, em parte, corresponde à situação do cotidiano das escolas. É o mais presente, apesar de no discurso haver rejeição a essa postura (Ibid.).

A estudante Bianca também ressalta que a professora apresenta vários exemplos, contextualizando o conteúdo, o que não torna a aula baseada em explicação seguida de atividade. Além disso, diz que a professora exemplifica bastante, pois o mesmo conteúdo pode cair de forma diferente nas questões, destacando o aspecto avaliativo influenciando a prática pedagógica.

A professora destaca ainda que as perguntas dos educandos são fundamentais para maior desenvolvimento da aula e dos conteúdos trabalhados. A partir daí, questionou-se se ela procura responder às perguntas dos estudantes, já que a dúvida do aluno é fundamental, uma vez que permite fazer novas e sucessivas aproximações ao objeto do conhecimento

(VASCONCELLOS, 2000). Ao ressaltar que o professor é chave para as respostas, ela declarou: “Quando eu sei, **eu procuro responder**, mas quando eu não sei eu **trago no outro dia** ou quando eu percebo que não ficou clara a resposta, eu procuro um texto, **procuro alguma coisa para retomar**, que é importante” (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora expressa acolher as dúvidas estudantis, contudo quando os estudantes são perguntados sobre o que mudariam na professora, respondem:

Eu deixaria ela **mais calma**, porque tipo ela é muito brava, tipo uma baguncinha de nada, ela já briga. Uma coisa assim que eu tenho dó da professora é que **ela explica demais** (Estudante José) [grifos da pesquisadora].

Acho que eu queria que ela **fosse mais compreensiva**, ao invés de tipo a gente tem uma dúvida a gente vai perguntar aí invés dela **berrar o quanto isso é óbvio**, ela tentar explicar de novo (Estudante Bianca) [grifos da pesquisadora].

É notório uma contradição nas falas da docente e dos estudantes, pois ela transparece acolher e entender a importância das perguntas e dúvidas, já eles expõem que a professora nem sempre se apresenta paciente e solícita. Frente ao cotidiano de sala de aula, percebe-se que os professores, “[...] como fruto da contradição social, nem sempre apresentam comportamentos lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica” (CUNHA, 2012a, p. 150). É importante frisar que o real vivido é dinâmico e, portanto, apresenta contradições. Além disso, tanto professor quanto estudantes, determinam e são determinados por seu tempo, com seus modos, problemas e possibilidades (LUNA, 2020), isto é, pelo contexto mais amplo.

O diálogo apresentado a seguir é prova disso, pois em outro momento do grupo focal, os estudantes relataram não terem medo de fazer perguntas e que a docente se mostra solícita a ajudar e repetir a explicação:

Tem coisas que ninguém pergunta pra Joyce, mas como eu já *tô* acostumada, sem problema de levar uma bronca. Primeiro, que **eu não tenho mais medo de perguntar com ela** e de vez em quando **ela age mais como se fosse minha amiga** (Estudante Bianca) [grifos da pesquisadora].

Quando eu não entendo, **eu tenho vergonha de falar “professora, não entendi”** depois ela passa mais dever e eu não entendo, aí quando eu não falo que não entendi, eu fico com vergonha de falar a resposta e *tá* errada (Estudante Gustavo) [grifos da pesquisadora].

Ué, fala que não entendeu e **a Joyce explica, aí você: “ahhhh!”** (interjeição de entendimento) (Estudante Luís) [grifos da pesquisadora].

Os estudantes relatam que por já conhecerem bem a docente e por haver uma boa relação pedagógica entre eles, não há medo de fazer perguntas. Nesse sentido, o estudante Luís enaltece ao colega Gustavo que diz ter receio de perguntar, que basta ele perguntar à

professora que ele entenderá o assunto. Porém, é perceptível que essa abertura que a maioria tem com a professora, não existia no começo da relação entre eles.

Conforme explícito na fala da estudante Anne: “quando eu não conhecia ela, eu não queria fazer nada, não falava nada, agora que eu já conheço ela melhor, já tem intimidade, eu já sou mais solta pra falar na aula e quando ela faz as perguntas, falar”. A respeito disso, Postic (1990, p. 146) argumenta que “o aluno consegue identificar e caracterizar o seu docente, quando, após a fase de ansiedade própria do encontro e do período de arranque, ele conhece os sinais na interação e está à altura de os decodificar.”

Além disso, Luís esclarece que “quando eu pego intimidade, aí eu já não tenho dificuldade de tentar falar com a pessoa”. Os estudantes Anne e Luís expõem sobre o diálogo em sala de aula, ressaltando que com intimidade existe a abertura. Freire (2017, p. 39) destaca que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.” Este aspecto da abertura para dialogar, expor opinião, fazer perguntas e tirar as dúvidas foi algo enaltecido também pela professora. Logo, as falas dos estudantes corroboram o que foi anunciado pela docente.

Retorno a questionar a professora sobre o porquê do docente ser um ponto chave e ela esclarece:

Se você não tiver estimulado, você não estimula a criança, [...] o professor direciona muitas coisas dentro da sala de aula, ou pro menino ficar desmotivado ou pra ele ficar hiper mega motivado. [...] Então você é um ponto chave a partir do momento que **você abraça a causa e veste a camisa** (Professora) [grifos da pesquisadora].

O pensamento da docente vai ao encontro da teoria de Morales (2008) no sentido de que, na relação professor-aluno, o professor é fundamental para motivar os educandos. Logo, acaba-se por constatar influências da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, especificamente uma ação do professor sobre o aluno. Apesar de, muitas vezes, falar-se deste tipo de influência, professor e alunos afetam-se e influem mutuamente (MORALES, 2008), o que será constatado à frente.

4.4 PERCEPÇÕES DA DOCENTE E DOS ESTUDANTES ACERCA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: PROFESSOR E ALUNO, ESPELHOS QUE REFLETEM UM AO OUTRO

Após as perguntas sobre o processo de ensino-aprendizagem, parte-se para os questionamentos mais específicos, ou seja, sobre a relação pedagógica professor-aluno.

Pressupõe-se que essa relação influencia nesse processo. Logo, a fim de descobrir quais são essas influências, afunila-se o tema, do mais abrangente ao mais singular.

Assim, perguntou-se à docente quais fatores didáticos ela considera importantes para a relação professor-aluno em sala de aula e que favoreçam a aprendizagem. Ela ressaltou a utilização de diferentes recursos pedagógicos, indo além de somente utilizar o quadro, caderno e livro didático: “A utilização do material de apoio na aprendizagem é interessante [...] Então todas as situações didáticas que você puder usar em sala de aula, só vem a acrescentar” (Professora).

A professora enaltece que utiliza de forma lúdica os materiais em diversas situações didáticas, mas que precisa atingir os objetivos. Além do que também é uma forma de incluir a todos os educandos, oportunizando diferentes momentos e meios de aprendizagem. A ludicidade e a utilização de métodos e técnicas variados possibilitam diferentes mediações entre professor e aluno (VEIGA, 2008), pois além de tornar o ambiente agradável, demonstra a preocupação do docente com a aprendizagem efetiva, significativa e de todos. Conforme Martins (2006, p. 87), “o método é elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecida entre professor, alunos e conteúdos”. O docente ao se atentar e reconhecer as diversidades e singularidades de cada estudante ao lidar com o conhecimento pode organizar o trabalho pedagógico de acordo com os alunos concretos, com necessidades e potencialidades (VAZ, 2017).

Em seguida, questionada sobre o que ela tem a dizer da relação pedagógica que constrói em sala de aula, ela responde ser um caso atípico, por estar há três anos lecionando com a turma e, portanto, mais do que afetividade se criou um laço de amizade com os educandos e as famílias: “Um tempo muito grande com uma turma a gente fica com uma relação, não é pra por isso no papel não, mas a gente fica com uma **relação muito parecida de mãe e filho**, sabe” (Professora) [grifos da pesquisadora].

A preocupação da professora em não registrar a comparação feita, justifica-se por ser uma questão polêmica. Libâneo (1990) argumenta que entre professor e aluno não é viável que haja esse tipo de proximidade, e sim que a interação esteja voltada em torno dos objetivos e conteúdos. Enquanto Postic (1990) levanta que, com o enfraquecimento do papel da família, o contexto afetivo passa a ser buscado na relação educativa. Considera-se que ambas as reflexões são coerentes, sendo necessário buscar a temperança, ou seja, o ponto de equilíbrio. No entanto, a professora destaca que mesmo com relação de amizade, ela é exigente e cobra muito dos estudantes, já que, como visto, a relação educativa é estabelecida para a construção

e assimilação dos conhecimentos. Sabe-se que a afetividade não pode interferir no dever de professor (FREIRE, 2017).

Já os estudantes ao serem perguntados sobre o relacionamento com a professora em sala de aula, respondem em consenso que a relação é boa. Questionou-se também a respeito de estarem há 3 anos com a mesma professora, eles respondem:

Ela assim, **com o passar do tempo vai ficando melhor**, uma professora mais legal (Estudante José) [grifos da pesquisadora].

Seria **uma sorte pra** mim, porque desde o segundo ano até o jardim de infância **a gente trocava de professora** a cada mês, então não era muito legal. **A gente pega mais intimidade** (Estudante Gustavo) [grifos da pesquisadora].

Na hora da explicação é melhor (Estudante Valério).

Ela meio que **sabe o que você já aprendeu**, então ela consegue **retomar o que você já aprendeu ou o que não aprendeu**. Ela sabe o que você já sabe e não sabe de todos os outros anos (Estudante Bianca) [grifos da pesquisadora].

Sobre essa questão, os estudantes falam que a professora é legal e com o passar do tempo fica melhor, pois pega mais intimidade e no momento da explicação acaba sendo melhor. A estudante Bianca também expõe que a professora conhece o que eles sabem ou não, por isso pode retomar os conteúdos. Esta também é uma influência da relação pedagógica, aqui uma característica de um relacionamento mais prolongado. A docente também destaca essa questão quando diz que “a questão de você **saber exatamente as dificuldades** das crianças e em que ponto elas têm dificuldade” (Professora) [grifos da pesquisadora]. Logo, é um aspecto percebido tanto pela professora como pelos estudantes.

Nesse momento da entrevista, ela diz que considera esse tempo com a mesma turma, metade favorável e metade não. Questionada sobre os pontos positivos e negativos, ela responde que:

O positivo é justamente essa relação que aí você sabe quem é quem e **eles já te conhecem, eles te conhecem pelo seu jeito de olhar**, né. [...] Então ao mesmo tempo que tem o incentivo **tem aquele momento que eu sinto que a criança não está legal**, que *tá* com uma carinha mais triste eu já capto, e vamos ali, vamos conversar (Professora) [grifos da pesquisadora].

É perceptível que a professora compreende que quando ambos os parceiros da relação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem se conhecem, isto torna-se um facilitador, tanto do ensino como da aprendizagem. Uma das facilidades é que o docente reconhece as dificuldades das crianças, e assim, pode organizar e planejar o trabalho pedagógico em prol de alcançar a todos. No grupo focal, realizado com os estudantes, também destacaram que a professora conhece as dificuldades deles e, por isso, procura atender a todos: “se só você não entende, ela deixa os outros fazendo dever e vai lá na sua mesa explicar” (fala do estudante).

Dessa forma, pulsa mais uma questão da relação pedagógica que influencia no ensino-aprendizagem, esta é percebida tanto pela docente como pelos estudantes.

Além disso, a professora expõe que por conhecê-los bem sabe quando precisa incentivar durante as aulas ou na realização das atividades propostas. Assim como percebe quando o educando não está bem, procura conversar com ele. Nas observações de aula, foi possível identificar isso em dois momentos. Um, durante uma atividade com uma pequena apostila confeccionada pela própria professora sobre polígonos e ângulos, ela comenta com a pesquisadora que o estudante Valério está com algum problema, pois parece não estar atento à tarefa. Outro foi na entrega da atividade, a docente perguntou à estudante Bianca “O que você tem? Está com a carinha meio assim.” A aluna dá um sorriso discreto e balança a cabeça, dizendo não ser nada.

Já como pontos negativos da longa convivência com a mesma turma, a professora expõe:

Eles tinham que ter outras **experiências com outros profissionais**. [...] Se cada ano um professor entrar, fica ali o jeitinho de cada um e eles vão aprendendo né, é o seu jeito de ser, de trabalhar e acabou que eles ficaram três anos comigo e **perderam a oportunidade** de repente ter duas professoras e **aprender talvez de uma outra forma** (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora ressalta as singulares da prática pedagógica de cada professor, da metodologia adotada por cada docente e com isso, os estudantes podem aprender de outras formas. Sabe-se que cada professor deixa sua marca no aluno, seja o professor autoritário, o competente ou incompetente, o sério, o professor amoroso, entre outros (FREIRE, 2017).

Em seguida, foi perguntado à professora qual fator ela considera mais importante na relação que tem com os estudantes. Ela respondeu:

Tudo tem uma interação, **se eu não tenho uma relação boa com a turma eu não vou me sentir feliz de dar aula, eles não vão se sentir tranquilos pra aprender**, a relação é interessante no sentido de que se o menino tem uma confiança em você e se ele gosta de você e tem essa empatia, tudo favorece, porque ele não tem medo de perguntar, ele não tem medo de expor opinião e ele fica mais **aberto para aprendizagem**. [...] Se o meu aluno tem medo de mim, ele vai ter bloqueios, ele não vai levantar a mãozinha e dizer “*não entendi*” ou ele não vai com o caderninho lá na sua mesa falar “*Professora, isso aqui eu não dei conta*”. Então isso é importante (Professora) [grifos da pesquisadora].

A docente expressa que professor e alunos se influenciam mutuamente (MORALES, 2008). Aqui ela ressalta como uma boa relação entre professor-aluno interfere para que ela se sinta feliz por lecionar. A capacidade do professor de lidar com os alunos e ser aceito por eles é uma variável para que ele vença na profissão (LEITE, 1997). Destaca ainda que a confiança do estudante no docente traz tranquilidade e abertura para expor opiniões, perguntar e tirar dúvidas – podendo essa abertura ser um facilitador da aprendizagem. Os educandos tornam-se

abertos e receptivos ao que se tem para compartilhar quando o ato educativo cria condições para que a sensibilidade própria dos afetos flua (LOOS-SANT'ANA; BARBOSA, 2017).

Essa visão vai ao encontro do que é dito no PPP da escola, no sentido da comunicação horizontal. Para o estudante se expressar e participar das aulas é necessário um clima de confiança e amabilidade, não de medo e distanciamento. Dessa forma, o aluno poderá apresentar suas dúvidas, hipóteses, descobertas, caminhos de solução dos problemas (VASCONCELLOS, 2000). Assim, a abertura para o processo de ensino-aprendizagem é mais uma influência da relação pedagógica professor-aluno.

Também questionou-se como ela acredita que os alunos a veem como professora:

Então eu acho que o fato, por exemplo, eu chegar e ser bem recebida, **aquela coisa de um abraço**, [...] alguns vão te mostrar tudo e outros você vai perceber nessas pequenas coisas e até de repente **um pequeno gesto**. [...] Se o menino chega de cara feia todos os dias, alguma coisa errada tem ali no ambiente e pelo fato **desse carinho mesmo**, do abraçar, do beijar, do falar coisas boas, de escrever no quadro frases em relação a minha pessoa, de escrever cartinha do tipo de ficar emocionada, esse tipo de coisa. [...] **Então esse é o meu feedback**, porque se eu não tiver um sorriso do meu aluno e um abraço dele, eu não, né, que espécie de pessoa sou eu, dentro do contexto da minha sala, como pessoa, como uma pessoa que tá ali no dia a dia (Professora) [grifos da pesquisadora].

Nesse momento, revela-se a questão da afetividade dos alunos, do carinho e da admiração. “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...]. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2017, p. 139). Isto foi observado em aulas, quando a professora chega e é recebida com abraços, beijos e elogios; logo depois, as crianças começam a falar sobre o final de semana, sem serem perguntadas sobre isso, mas, ao mesmo tempo, sendo escutadas com atenção. Nisto, é perceptível a confiança e a credibilidade de ambos os parceiros da relação pedagógica. Cunha (2012a, p. 150) salienta que “as virtudes e os valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrinacam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensinosa que desenvolve.”

Ela destaca esses aspectos como fundamentais para o *feedback* (retorno) sobre sua prática. A relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto na aprendizagem, como na satisfação pessoal e profissional do docente (MORALES, 2008). É necessário ainda ao docente estar atento a um silêncio, um sorriso ou uma retirada de sala e buscar compreender o significado disso, sabendo que a maneira como o educando percebe o docente pode ajudar ou desajudar na tarefa como professor (FREIRE, 2017).

A docente também se considera rígida, pois cobra empenho e desempenho:

Ao mesmo também que eu brinco, a gente se diverte, a gente conversa, **tem o conteúdo a ser explorado**, vencido e você tem que ter foco, senão você não dá aula, não dá pra ficar sendo só ali divertida e talvez o que eles sintam em relação a minha pessoa é isso, porque eu cobro (Professora) [grifos da pesquisadora].

Ser democrática e amorosa não significa renunciar sua autoridade como professora, mas autoridade é diferente de autoritarismo. A autoridade configura mais segurança na caminhada, já que tem a ver com liderança. O docente que tem autoridade sabe que necessita da receptividade discente (MORAIS, 1988). Além disso, ao valorizar o conteúdo e o cognitivo (CORDEIRO, 2011) a ser trabalhado, a professora demonstra compreender que é função social da escola oportunizar o acesso aos bens culturais e científicos e que este é o objetivo da relação educativa.

No grupo focal, os estudantes também expressaram como veem a professora:

Quando eu faço besteira, ela briga comigo. **Só que até quando tá corrigindo ela ri e começa tipo a falar comigo**. Tem vez que ela tava corrigindo e começou a falar da vida dela comigo (Estudante Bianca) [grifos da pesquisadora].

Ah, eu acho ela legal pelo fato da gente fazer besteira, **ela não falar tão sério assim com a gente, ela não leva pro lado tão mais *questionativo*** e mais brava assim (Estudante Gustavo) [grifos da pesquisadora].

Às vezes a tia Joyce é **bem legal**, mas se **ela tiver brava**, tem dia que ela *tá* muito brava (Estudante José) [grifos da pesquisadora].

Quando ela **fica brava é por causa da indisciplina**, a bronca dela era com a nossa disciplina (Estudante Luís) [grifos da pesquisadora].

Estes discentes ressaltaram características da professora como legal e brava. Em outro momento do grupo focal, também destacaram qualidades humanas e relacionais da docente (POSTIC, 1990), como: “*ela é muito alta*”; “*ela é linda; bonita, maravilhosa, melhor professora, inteligente!*” Enquanto a professora privilegia os aspectos cognitivos do aluno (POSTIC, 1990): “eles escrevem muito bem, eles leem muito bem, eles participam muito, eu tenho orgulho porque sei que é resultado do meu trabalho, porque eu sei como esses meninos chegaram, o nível que eles chegaram e os avanços que tiveram” (Professora). Morales (2008) mostra-nos que esse relacionamento não pode ser visto como uma fria relação didática nem uma relação humana calorosa. Acredita-se que, por isso, as falas dos estudantes explicitam tanto questões afetivas quanto sobre a prática docente.

Sobre a fala do estudante Luís, sabe-se que a fim de manter o respeito e a disciplina em sala de aula, por vezes, alguns professores adotam uma postura autoritária e de distanciamento em relação aos alunos. Porém, com essa atitude, acabam por obter um efeito contrário (JESUS, 2003). Apesar de em nenhum momento da entrevista com a professora ter sido falado sobre disciplina ou indisciplina por parte dos educandos, os próprios reconhecem

a necessidade da disciplina e organização em sala de aula, como também expressa a estudante Bianca

Porque senão todo mundo fica descontrolado. Se tipo **ela deixar tudo bagunçado, não vai aprender nada**, que ela não vai conseguir ensinar direito, **ela tem que ser rígida às vezes**, porque senão, **ninguém vai prestar atenção**, vai ficar tudo bagunçado [grifos da pesquisadora].

Perguntou-se também se a professora considera que a visão que os estudantes têm dela influencia na aprendizagem:

Até pelo fato da **criança ficar tranquila**, apesar de eu ser muito exigente, até na hora da explicação se eu tiver que explicar mil vezes eu vou explicar. [...] Uma criança nervosa, a porcentagem de aprendizagem ali é quase zero, porque a questão emocional influencia, então se eu tenho medo de você e eu tenho medo de te perguntar de novo, como que eu vou, se eu tenho dificuldade, como é que eu vou aprender. Então assim, **eu tento deixar o máximo possível o menino a vontade**, até *pra* ele perguntar, qualquer tipo de material que for necessário de fixação eu vou elaborar (Professora) [grifos da pesquisadora].

Novamente, a docente demonstra compreender que um clima agradável em sala de aula, a tranquilidade e a abertura dada ao aluno são fundamentais para a aprendizagem. Um ambiente de segurança, paz e confiança é necessário à aprendizagem e à internalização do que se está aprendendo (MORALES, 2008). Além do mais, “o educador é aquele que tem a capacidade de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem” (VASCONCELLOS, 1992, p. 8). Essa visão vai ao encontro do que é dito no PPP, quanto à liberdade do educando para se expressar.

Entretanto, ao indagar sobre os questionamentos feitos pela professora a respeito dos conteúdos, os estudantes dialogaram:

Uma coisa que **eu tenho medo** é que quando a Joyce vai fazer uma pergunta e a **pessoa erra parece que ela vai dar um gritão** (Estudante Luís) [grifos da pesquisadora].

Ela falou bem assim, tinha uma conta de multiplicação lá, [...] aí ela perguntou quanto é 50×5 e a pessoa errou o resultado, eu pensei que a tia ia dar um grito, **ela ficou bem assim [a criança bufou]**, quando ela fica assim eu já penso que ela vai virar assim e vai dá um grito na cara da pessoa, **só que ela não gritou** (Estudante Anne) [grifos da pesquisadora].

Ela tentou se acalmar (Estudante Bianca).

Ela torce o nariz, aí quando ela para, ela **vai lá de novo explicar** tudo pra pessoa (Estudante Anne) [grifos da pesquisadora].

É interessante observar que o ensino e a relação pedagógica fundamentam-se na comunicação e na linguagem. Mas, essa linguagem pode ser também corporal, através de atitudes e expressões, até mesmo no momento da fala. Docente e discente percebem-se também pela linguagem não-verbal. “A linguagem não é o único mediador do sistema

educativo, já que o docente estabelece a relação com os seus alunos por atos e não apenas pelas palavras” (POSTIC, 1990, p. 25), e vice-versa. Em entrevista, foi percebido que a professora reconhece isso, ao dizer que “[...] eles te conhecem pelo seu jeito de olhar, né. Uma expressão sua eles já sabem.” Sobre isso, Postic (1990, p. 131) explica que

Estas formas não-verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, os gestos da mão e dos dedos que designam os alunos e os convidam a exprimir-se ou a parar, as posturas corporais indicam a surpresa, a expectativa, o interesse, a decepção, são espontaneamente decodificados pelos alunos em sinais positivos, negativos ou neutros.

Por fim, foi perguntado à professora se acha que a maneira como ela vê os seus alunos influencia na sua forma de ensinar: “Se você **percebe que o menino não tá nem aí, você perde, você desestimula**, você corre atrás para o avanço, porque o meu objetivo, o objetivo de qualquer professor é o avanço do aluno” (Professora) [grifos da pesquisadora].

A professora expõe que o interesse do aluno em aprender – por mais que haja diversas dificuldades de aprendizagem – é uma motivação para o empenho docente, já que o educando também tem responsabilidade no seu querer saber (VASCONCELLOS, 2000). Porém, ela destaca que desinteresse não é o caso da turma, e sim a questão de crianças com dificuldades e falta de apoio familiar nos estudos. A fim de incentivar a aprendizagem, ela busca diferentes estratégias de modo a atender a todos e adota também um reforço no período contrário às aulas regulares.

Nota-se que a motivação dos parceiros da relação pedagógica depende de ambos. Observa-se, então, outra influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, visto que professor e alunos são uma espécie de espelho, de reflexo, para buscar incentivo e motivação para ensinar e aprender. Para isso, há uma explicação, pois, segundo Leite (1997), nos vemos através dos outros e vemos os outros através de nós mesmos.

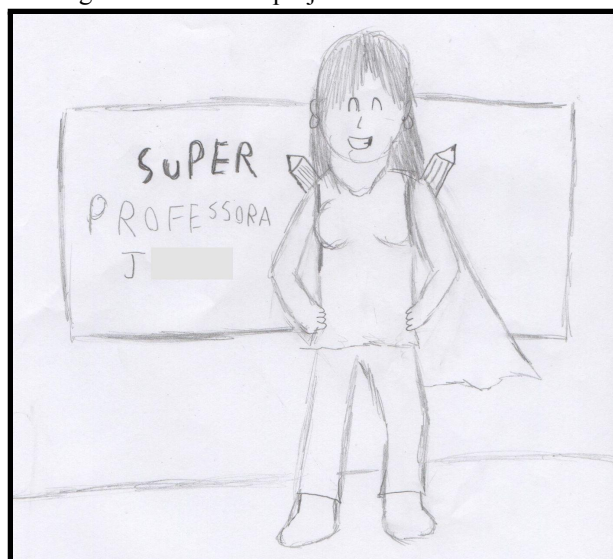
4.5 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES POR MEIO DOS DESENHOS PROJETIVOS

Além da realização do grupo focal, após a contação da história optou-se por solicitar que os estudantes realizassem um desenho que representasse como é a professora, o que mais gostam nela e o que mudariam nela. Dos sete estudantes que participaram do grupo focal, foram selecionados cinco desenhos considerados como representações com mais elementos para análise, sendo realizada a leitura inferencial com auxílio das explicações das crianças

sobre os desenhos. Destaca-se que o desenho projetivo possibilita um processo cognitivo no qual o indivíduo é capaz de perpassar por suas experiências pessoais internalizadas (FERREIRA, 1998). Além disso, a expressão da criança pelo desenho possui significação e conteúdo, favorecendo interpretações a partir de seu desenvolvimento gráfico (DERDYK, 1989).

O primeiro desenho escolhido é bem elucidativo ao representar a professora regente da turma. O estudante a desenha como uma heroína: sorridente e com as mãos na cintura, está vestida com uma capa e com dois lápis nas costas representando suas armas, as ferramentas para realizar seu trabalho. Atrás da professora, desenha um quadro onde está escrito **SUPER PROFESSORA J**. A palavra super foi negritada pelo estudante e ele fez questão de escrever o nome da professora na frase, porém foi ocultado como forma de preservação da identidade. Sobre seu desenho, André explica: “é o que veio na minha cabeça sabe, é porque a professora Joyce, a gente adora muito ela entende, desde quando a gente nem era da sala dela” (fala do estudante).

Figura 4 – Desenho projetivo – Estudante André



Fonte: Desenho produzido por criança participante da pesquisa no levantamento de dados (2019).

No segundo desenho escolhido, a estudante também desenha a professora sorridente com a mão levantada como se estivesse acenando, o que pode representar uma receptividade demonstrada pela docente. À sua frente, uma mesa com um livro e um cesto com lápis. Em volta da professora a aluna destaca as seguintes frases: rígida quando tem que ser, consegue dar aula de acordo com o nível do aluno, boa educadora, divide corretamente o tempo das aulas, sempre do lado dos alunos. Assim, além de desenhar a docente, a estudante também

expressou seus pensamentos por meio dessas frases que revelam suas percepções acerca do trabalho pedagógico realizado pela pedagoga.

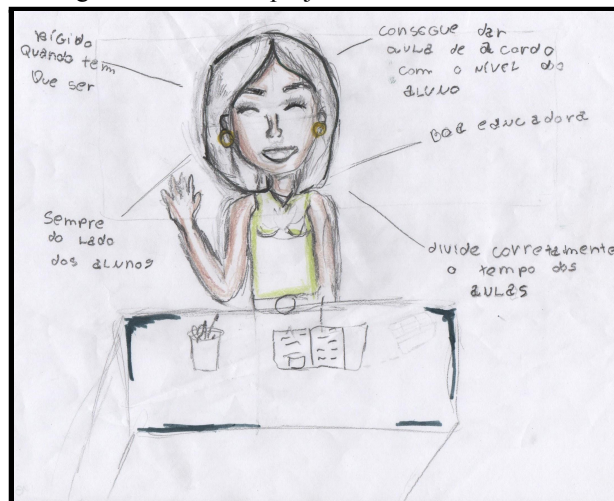
A estudante Bianca ao explicar sobre o seu desenho diz a respeito da autoridade da professora e da forma como ela conduz a aula, ao ajudar aqueles que têm dificuldades:

Estudante Bianca: tem vezes que ela briga, mas ela é um pouco mais amigável de vez em quando.

Pesquisadora: Sempre do lado dos alunos; consegue dar aula de acordo com o nível do aluno: o que seria isso?

Estudante Bianca: Porque tipo assim, se os alunos têm mais dificuldade, ela consegue equilibrar.

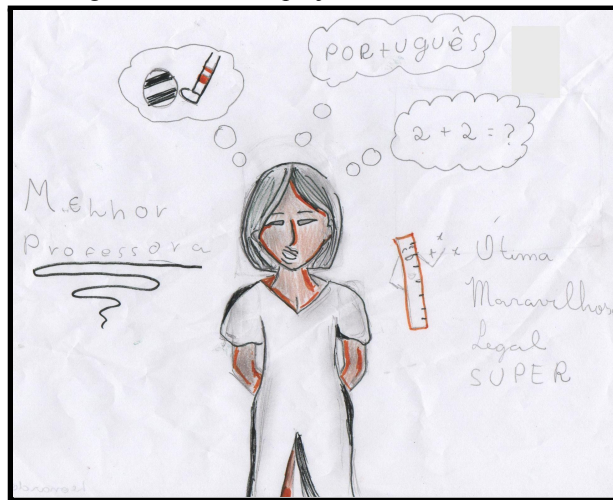
Figura 5 – Desenho projetivo – Estudante Bianca



Fonte: Desenho produzido por criança participante da pesquisa no levantamento de dados (2019).

O terceiro desenho possui semelhanças com o anterior. O estudante desenha a professora ao centro com as mãos para trás e a boca fechada levemente elevada para o canto. De um lado escreve Melhor Professora e do outro escreve as características percebidas por ele “Ótima, Maravilhosa, Legal, SUPER”. Novamente a palavra super aparece em destaque, pois é escrita com todas as letras em maiúsculo. Perto da cabeça da docente, ele desenha três balões como se estivessem saindo de sua cabeça. No primeiro, é desenhado um pé e uma bola, que pode simbolizar a aula de educação física, comentada com destaque durante o grupo focal. No segundo, a palavra português e no terceiro uma conta matemática $2+2 = ?$. Esses balões podem indicar as disciplinas em que a professora dá uma grande ênfase ao lecionar ou as disciplinas que o estudante mais gosta.

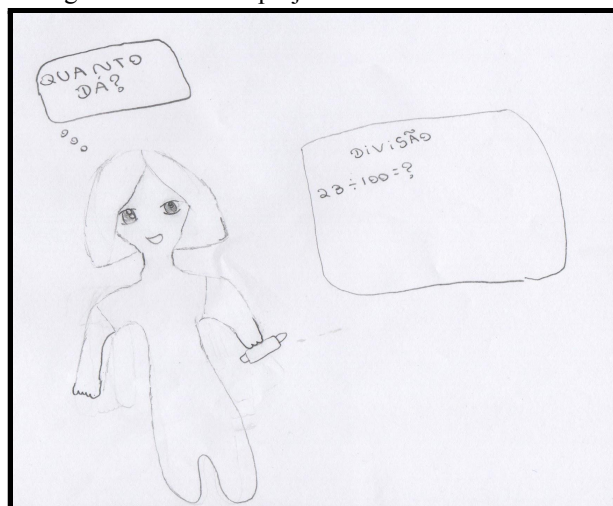
Figura 6 – Desenho projetivo – Estudante Luís



Fonte: Desenho produzido por criança participante da pesquisa no levantamento de dados (2019).

No quarto desenho, o estudante desenha a professora também sorrindo, com um pincel de quadro na mão, ao lado um quadro com uma conta matemática e acima da cabeça um balão de fala escrito “quanto dá?”. O estudante representa uma situação em uma possível aula de matemática, onde a professora interage com os estudantes, questionando-os e incentivando a participação. Como visto, uma situação semelhante ocorreu durante as observações de aula durante a correção de um simulado de matemática. Gustavo explica que “ela tava chamando alguém pra vim aqui colocar o resultado” (fala do estudante).

Figura 7 – Desenho projetivo – Estudando Gustavo



Fonte: Desenho produzido por criança participante da pesquisa no levantamento de dados (2019).

No quinto desenho, o estudante representa a professora de forma centralizada e grande no papel. Atrás dela, um pequeno quadro onde está escrito Tarefa de Casa: Páginas: 180 a 230 e saindo de sua cabeça, um balão de pensamento com a frase: educação física todo dia. Sobre

esta frase, Cordeiro (2011) explica que a dimensão temporal influencia a relação pedagógica, pois na jornada escolar os alunos não são totalmente livres, eles têm que enfrentar rotinas, horários e atividades determinadas. Devido a isso, não é possível que haja aula de educação física todo dia e isto independe da vontade da professora e dos estudantes. Além disso, o que está escrito no quadro pode sinalizar que ao ver do estudante, a professora passa uma quantidade exacerbada de deveres. Quanto ao pensamento no balão, pode indicar que seja a matéria preferida do aluno.

No diálogo abaixo, pode-se observar como o estudante José explica sobre seu desenho:

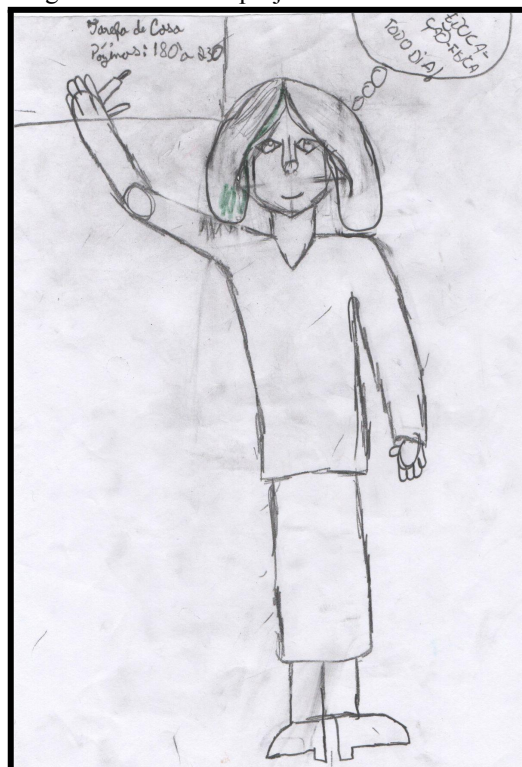
Pesquisadora: Explica o desenho pra mim.

Estudante José: É a Joyce escrevendo no quadro, passando muito dever de casa e tá pensando que é aula de educação física todo dia.

Pesquisadora: Isso aqui ela tá pensando? Por quê?

Estudante José: É. Porque eu gosto de educação física.

Figura 8 – Desenho projetivo – Estudante José



Fonte: Desenho produzido por criança participante da pesquisa no levantamento de dados (2019).

É perceptível pelas representações e pelas frases nos desenhos que os estudantes a classificam (JESUS, 2003) como uma boa professora. Autoras como Kenski (2012) e Cunha (2012b) argumentam sobre aqueles que são considerados bons professores. Kenski (2012) afirma que ser avaliado como bom professor diz de seu desempenho, apesar dos julgamentos

serem baseados em óticas, posições e opiniões diferentes daqueles que avaliam. Cunha (2012b, p. 63) expõe que “para os nossos alunos atuais, o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo”.

A partir das narrativas das crianças e dos sentidos expressos pelos desenhos, percebe-se que a boa relação pedagógica professor-aluno resulta também das percepções dos estudantes acerca das características pessoais, profissionais e humanas da docente. No caso estudado, a professora reúne conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, didático-pedagógicos e das relações humanas, revelando que o ser professora recebe influência das relações com os estudantes e também as influencia.

Revela-se que os estudantes podem perceber ações e situações que, por vezes, passam despercebidas pelos próprios professores – tamanho é o envolvimento no ato educativo. Essa avaliação que os estudantes fazem pode reorientar a prática docente e a organização do trabalho pedagógico. A esse respeito, Freire (2017, p. 95) explica

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles.

Por fim, os desenhos projetivos revelam que os estudantes além de destacarem as características físicas e relacionais da professora Joyce, também expressam sentimentos e afetos próprios da relação professor-aluno que há entre os sujeitos pesquisados. Além disso, mostram-se ativos ao refletir e externar a respeito da prática pedagógica e de como ela orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pesquisada apresenta no PPP que visa a formação científica, cultural e política dos estudantes numa perspectiva integral e de protagonismo estudantil. O que corrobora com a Constituição Federal e com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Quanto à relação pedagógica, evidencia o protagonismo dos parceiros no processo de ensino-aprendizagem, destacando pretender que as relações na escola sejam democráticas, e que na sala de aula seja pautada pelo diálogo, em uma comunicação horizontal entre professor e aluno onde o estudante possa expor seus pensamentos.

Em sala de aula, a relação é de afetividade, existindo troca e uma comunicação na perspectiva da horizontalidade entre os parceiros. Todavia, é uma relação de assimetria, onde a professora é aquela investida dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, porém isso não a impede de ouvir os estudantes e valorizar as opiniões sobre sua prática pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem acontece em colaboração, valorizando a participação, atuação e autonomia dos estudantes por meio de aulas expositivas, atividades individuais e em grupo, com utilização de diferentes recursos didáticos.

A professora percebe a importância da relação pedagógica e da participação dos parceiros para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que sua atuação docente e a forma como os estudantes a percebem influencia na aprendizagem. Além disso, enfatiza a boa relação pedagógica, a participação e o interesse dos discentes nas aprendizagens como determinantes para atuar com empenho, satisfação e felicidade.

Os estudantes que participaram do grupo focal e do desenho projetivo percebem que há uma boa relação deles com a professora. Considera-se importante destacar que “as condutas do professor influem sobre a percepção que os alunos têm de sua própria relação com os professores” (MORALES, 2008, p. 60). A partir disso, os estudantes se expressaram tanto verbalmente como representaram através dos desenhos e elencaram diversas qualidades docentes que podem influir para classificarem a relação pedagógica como satisfatória.

Em suma, a partir das análises dos dados, depreende-se que a relação pedagógica professor-aluno em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF possui as seguintes características:

- a) é afetiva, mediada por sentimentos e emoções;
- b) é intencional, com clareza dos objetivos de ensino-aprendizagem organizados sobretudo pela professora regente;

- c) é dialógica, favorecendo a comunicação entre os parceiros e as aprendizagens dos educandos;
- d) é democrática, visto que existe participação e diálogo; e
- e) gera *feedbacks*:
 - i) à professora que conhece as dificuldades de aprendizagem e intervém no processo de ensino-aprendizagem;
 - ii) à professora sobre sua própria prática pedagógica;
 - iii) aos estudantes que buscam tirar as dúvidas; e
 - iv) que ajudam ambos a identificarem atitudes e práticas favoráveis e aceitáveis, contribuindo para prever ou inferir quais as reações do parceiro da relação.

A relação pedagógica professor-aluno democrática, respeitosa e dialógica influencia o processo de ensino-aprendizagem, em aspectos como:

- a) na organização do trabalho pedagógico, em prol de retomar os conteúdos e/ou reforçar práticas a partir das dificuldades dos discentes;
- b) na motivação e no empenho da docente para lecionar a partir da dedicação e vontade de aprender dos estudantes;
- c) na satisfação pessoal e profissional ao lecionar;
- d) na motivação dos estudantes em aprender;
- e) na abertura para a aprendizagem a partir da confiança na docente e de um clima agradável e tranquilo; e
- f) na disciplina e organização em sala de aula que favoreçam a aprendizagem.

Percebe-se que as ações de ambos retroalimentam a relação, sendo esta uma via de mão dupla, em que professor-aluno podem influir e ser reflexos um ao outro para o ato educativo. Portanto, apreende-se que uma relação pedagógica de reciprocidade é essencial para que ambos se conheçam, se motivem e facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Tanto professor quanto aluno demonstraram reconhecer que a forma como se veem tem influência no ensino e na aprendizagem.

Além disso, é importante salientar que o levantamento de dados desta pesquisa ocorreu antes da pandemia – atual contexto vivido –, e por isso, foi possível ir à campo, estar na escola, observar a sala de aula, conviver com os sujeitos que ali estavam (professores, estudantes, diretora, coordenadora, bibliotecária, orientadora educacional, entre outros) e participar da sua realidade.

Entretanto, a análise de dados foi realizada antes e durante a pandemia. Dessa forma, o olhar para os dados estava voltado à realidade vivenciada antes da pandemia, ou seja, quando ainda era possível estar em contato com diversas pessoas, em total segurança. Era possível *conviver*. Porém, não é viável deixar de comentar a respeito da nova realidade, que também afetou as escolas, e por isso, é uma realidade educacional. É perceptível que não poder estar e conviver com as pessoas gera impactos que estão refletindo também na educação. Faz-se necessário, então, refletir acerca dos “[...] aspectos básicos da educação escolar, especificamente os didático-pedagógicos cuja organização compete ao docente e são objetivados na relação professor-aluno, indispensável à formação dos estudantes” (SILVA, M.; FERNANDES SILVA, E.; 2020, p. 201-202).

Nesse sentido, percebe-se que o ensino remoto adotado em tempos de pandemia da Covid-19 revelou ainda mais a importância da relação pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, mostrando que, por meio dessa relação, personaliza-se e qualifica-se o processo didático-pedagógico. Por fim, para futuras pesquisas, é interessante analisar não só a relação pedagógica em outras etapas e modalidades da educação, como também durante e no pós-pandemia.

6 PERSPECTIVAS FUTURAS

Projetar o futuro é algo bom, imprescindível. “Quem não sabe para onde quer ir, aonde quer chegar, se perde no meio caminho.” Esta fala não é minha, mas escutei da minha segunda orientadora de estágio – a professora Rosana – e me marcou na reta final da graduação. Olhar para trás – como foi feito no memorial – é importante para saber o que passamos para chegar até aqui. Muitas aulas na Faculdade de Educação, muitos horários de almoço na varanda da FE, muitas aprendizagens e vivências com pessoas que, sem dúvidas, contribuíram muito para a minha formação. Muita pesquisa, estudo e dedicação para concluir este trabalho.

Mas, hoje, vislumbrando o futuro, percebo o quanto ainda tenho a aprender: sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a educação, sobre tudo... E é isso que quero para o meu futuro: aprender e ser melhor a cada dia, como pessoa e como profissional. Quero prosseguir com meus estudos e continuar *aprendendo para ensinar*. Almejo um futuro mestrado na Faculdade de Educação, lugar onde desejo profundamente voltar. Também quero aprender a ser professora: estar na escola, com as pessoas, com as crianças, com outros professores, *ensinando para aprender*. Mas, não qualquer escola. Desejo que seja a escola pública, onde pisei, estudei, tive uma formação excepcional. Quero devolver ao espaço público tudo que aprendi ao longo da minha formação na escola e na universidade *pública!*

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Débora Gonçalves de. **Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal**: desafios e possibilidades. 2019. 242 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed., São Paulo: Cortez. Brasília: MEC – UNESCO, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento Final, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 169, jun., 2015.
- CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011, p. 66-79.
- CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012a.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012b.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. *In*: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, SP: Scipione, 1989.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Básica**. Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Mundinho Mágico**, 2018.

FERNANDES SILVA, Edileuza Fernandes. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas: Papyrus, 2011.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set., 2017.

GARCÍA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Saul Neves de. **Influência do professor sobre os alunos**. 5. ed. [S. l.: s. n.], 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. *In*: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio. **Afetividade e mediação pedagógica**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO XVI. (ENDIPE). UNICAMP, Campinas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago., 2017.

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

- LUNA, Guilherme Pamplona Beltrão. **Relação Professor-Aluno: mediações do ensino-aprendizagem nos anos do ensino fundamental de uma escola pública do DF.** Brasília, 2020.
- LUZ, Marcia. **A gratidão transforma: uma nova vida em 33 dias.** São Paulo: DVS Editora, 2016.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. *In: VEIGA, I. P. A. Lições de didática.* Campinas: Papirus, 2006.
- MORAIS, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. *In: MORAIS, R. Sala de aula: que espaço é esse?.* 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** 7. ed. São Paulo: [s. n.], jun. 2008.
- MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.
- OLIVEIRA, Flávio Monteiro de; TONELLI, Dany Flávio; ZAMBALDE, André Luiz. **Explorando a técnica projetiva de construção de desenhos: Anotações de uma experiência de pesquisa.** EnANpad. Rio de Janeiro, 25-29 set. 2010.
- PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; SOARES, Graciely Garcia; FERNANDES SILVA, Edileuza. Organização do trabalho pedagógico para o ensino da leitura e escrita: apropriações de alfabetizadoras. Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais. **Revelli**, v. 12. 2020.
- POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica.** [S. l.]: Coimbra Editora, 1990.
- RIBEIRO, Rosa dos Santos. **A Afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon.** 2017. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.
- SANTOS, David Almeida dos. **Afeto e transferência na constituição do sujeito.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.
- SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, Especial II - p. 188-206, jun./out., 2020. “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica: tipos de pesquisa. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de pesquisa.* 1. ed., v. 1. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. p. 31-42.
- SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. **Bol. Psico.** v. 61 n. 135. São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In: Revista de Educação AEC*, n. 83, Brasília: abr. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional**: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Relação pedagógica na aula da educação superior**. Campinas: Papirus, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado pela estudante/pesquisadora Juliana de Souza Costa, RG n.º 2.846.542, matrícula 17/0014657, a respeito dos objetivos e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa: “As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem”. Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Nomes e contatos dos pesquisadores(as) responsáveis

Estudante/pesquisadora: Juliana de Souza Costa

julianacostaunb@gmail.com

Orientadora: Professora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva

edileuzafeunb@gmail.com

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pela estudante/pesquisadora Juliana de Souza Costa, RG n.º 2.846.542, matrícula 17/0014657, a respeito dos objetivos e confidencialidade da entrevista gravada que será realizada com os estudantes para a pesquisa: “As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem”. AUTORIZO a participação voluntária de meu filho/minha filha _____ ciente de que a divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo/a, contribuirá para a compreensão do tema estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura dos pais ou responsáveis pelo estudante participante da pesquisa

Nomes e contatos dos pesquisadores(as) responsáveis

Estudante/pesquisadora: Juliana de Souza Costa

julianacostaunb@gmail.com

Orientadora: Professora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva

edileuzafeunb@gmail.com

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE**

Tema da pesquisa: As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

Instituição/Campus: UnB / Asa Norte Data: novembro de 2019

Pesquisadora: Juliana de Souza Costa

I- IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Pseudônimo:
- 1.2- Sexo: () Masculino () Feminino
- 1.3- Idade:
- 1.4- Cidade de origem:
- 1.5- U.F.:

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**2.1- Graduação:**

- () público
- () privado
 - a) Curso:
 - b) Localidade:
 - c) U.F:
 - d) País:
 - e) Modalidade:

- () Licenciatura
- () Bacharelado
- () Outro:

2.2- Pós-graduação:**2.3- Assinale há quantos anos você é professor no Ensino Fundamental:**

- () de 1 a 3 anos () de 25 a 35 anos
- () de 4 a 6 anos
- () de 7 a 25 anos

2.4- Assinale há quantos anos você é professor na escola em que atua:

- de 1 a 3 anos De 10 a 25 anos
 de 4 a 6 anos
 de 7 a 10 anos

2.5- Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas a sua profissão? Não Sim

Qual (ais)? _____

2.7- Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

- Permanecer na função atual
 Permanecer na mesma função em outra instituição
 Ocupar cargos de gestão escolar
 Investir na formação continuada
 Dedicar-se a outra profissão
 Aposentar-se
 Outras aspirações. Quais? _____

III- PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

3.1- Selecione, dentre as opções abaixo, as três que mais contribuem para o seu desenvolvimento profissional:

- Cursos presenciais
 Cursos a distância
 Experiências de trabalho
 Intercâmbio com colegas de trabalho
 Experiências com os alunos
 Cursos de pós-graduação
 Eventos da área
 Leitura por conta própria
 Internet
 _____)

Outros/especifique: _____

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES**

Brasília, ____ de _____ de 2019.

1. Meu nome é:
2. Tenho ____ anos.
3. Estudo nessa escola há ____ anos.
4. Eu moro em:_____.
5. Estou com minha atual professora desde o ____ ano.



APÊNDICE E

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA AULA

Tema de Pesquisa: As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

OBJETIVO: Discutir como se dá a relação professor-aluno em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

1. Relacionar aspectos da relação estabelecida em sala de aula entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes (positivos, negativos e contraditórios).
2. Como é a participação dos(as) estudantes nas atividades propostas pela professora?
3. Que tipo de abertura o professor dá aos estudantes para que participem da aula?
4. O professor aceita sugestões sobre sua prática pedagógica e busca melhorá-la em virtude dessas sugestões?
5. Como o(a) professor(a) resolve os conflitos que surgem na aula?
6. O professor trata os alunos de maneira diferenciada, mais atenção para alguns?
7. Os alunos mais participativos e que têm maior atenção, são os que apresentam desempenho melhor?
8. Há alunos isolados na turma?
9. A professora conversa com os alunos sobre os conflitos?
10. A professora é paciente para tirar as dúvidas dos alunos?
11. A avaliação da aprendizagem é discutida?
12. Quais aspectos mais impactam a relação entre professor/aluno?
13. Como é a relação aluno com aluno?

APÊNDICE F

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTE

Tema da Pesquisa: As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

OBJETIVO: Discutir as percepções do(a) professor(a) acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

1. O que é ensinar para você?
2. O que é aprender?
3. Como você observa que esse processo acontece em sala de aula?
4. Na sua opinião a forma como o professor ensina tem relação com a aprendizagem?
Fale um pouco sobre isso.
5. Quais os fatores didáticos você considera importantes para a relação professor-aluno em sala de aula e que favoreçam a aprendizagem dos alunos.
6. O que você tem a dizer da sua relação com os alunos na sua sala de aula?
7. Qual fator você considera mais importante nessa relação?
8. Como você acredita que seus alunos te veem como professor (a)?
9. Você considera que essa visão influencia nas aprendizagens deles?
10. Você acha que a maneira como você vê os seus alunos influencia na sua forma de ensinar?
11. Você está há 3 anos com uma mesma turma. Fale sobre os aspectos positivos e negativos dessa experiência.
12. Espaço aberto para você falar de alguma coisa que ache importante e que eu não perguntei.

APÊNDICE G

HISTÓRIA: PROFESSORA NOVA... E AGORA?

A técnica do desenho projetivo será realizada mediante inserção na temática através da contação da história abaixo.

Era uma vez, em uma escola numa cidadezinha que não se sabe qual, aconteceu um fato comum, mas que abala as estruturas de qualquer turma de alunos. Nessa turma, havia três grandes amigos, chamados: Fernanda, Ângelo e Júlia. Certo dia, um dia bem normal, surgiu uma grande surpresa. A professora deles anunciou seu afastamento da turma por motivos de saúde. Os amigos ficaram tristes e preocupados. A professora que eles já estavam acostumados desde o 4º ano não estaria mais com eles, por um tempo.

Não demorou muito e no outro dia, lá estava a nova professora da turma. Os amigos estavam ansiosos, pois não sabiam como era aquela professora. Nem sabiam se podiam chamar ela de tia, imagine só! Todos entraram na sala e a nova professora se apresentou. Logo de cara deu para perceber que ela era diferente da outra. Claro, né? Como não seria, se somos todos diferentes?!

Uma semana se passou, a turma e os amigos já estavam se acostumando com a nova professora. Até passaram a gostar dela, acredita? Apesar de ser diferente e ter outro jeitinho de dar aula, ela era especial à sua maneira e foi ganhando o coração tanto da turma quanto dos três amigos. Logo que foram dando mais abertura para a nova professora, eles começaram a aprender - e muito - com ela e também a gostar das aulas. Até tinham vontade de estudar em casa, igualzinho como era quando a turma tinha aula com a antiga professora...

Bom, em breve, vocês estarão em uma situação semelhante a essa. Já que ano que vem estarão em uma nova escola, com novos professores e onde terão novas experiências tão boas quanto as que tiveram aqui nessa escola. Agora, façam um desenho que represente como é a sua atual professora, o que vocês mais gostam nela e o que vocês mudariam nela.

APÊNDICE H

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Tema da Pesquisa: As influências da relação pedagógica professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

OBJETIVO: Discutir as percepções dos estudantes acerca da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Questões para grupo focal:

1. Como é a relação com a professora em sala de aula?
2. Você acha que a sua relação com a professora influencia na sua vontade de aprender?
3. Você acha que a forma como a sua professora ensina influencia no seu aprendizado?
4. O que você acha de estar há 3 anos com a mesma professora?
5. Destaque uma qualidade da sua professora.
6. O que você mudaria na sua professora?