



Aula Universitária: a Interação e as Práticas na Relação Educativa

Claudson Cerqueira Santana¹  <https://orcid.org/0000-0001-9689-1896>

Marinalva Lopes Ribeiro²  <https://orcid.org/0000-0002-9197-1341>

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

A sala de aula universitária se constitui espaço-tempo do acontecimento da relação educativa e tem como objetivo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da ação educativa: professores e estudantes. Tais sujeitos possuem papéis e funções, as quais proporcionam que esse ato aconteça. Desse modo, o estudo que originou este trabalho teve como objetivo: analisar, a partir das representações de professores e estudantes universitários, os processos interacionais e as práticas envolvidas na relação educativa. A pesquisa realizada, de delineamento qualitativo, produziu os dados mediante entrevista narrativa com 6 professores e 6 estudantes de 3 cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior da Bahia. As narrativas desses sujeitos foram analisadas com aproximações do método Análise de Conteúdo. Os relatos apresentados pelos sujeitos foram organizados e analisados, a partir de três dimensões: as práticas na sala de aula, relação educativa e dialogicidade, e as interações na sala de aula. As representações dos sujeitos da pesquisa evidenciaram um processo de transição paradigmática na relação educativa, a partir das práticas docentes adotadas na sala de aula. Além disso, elucidaram a importância do diálogo e das interações na criação das condições necessárias para que o processo de aprendizagem aconteça de forma assertiva.

PALAVRAS-CHAVE

Relações pedagógicas. Aula. Comunicação em sala de aula. Diálogo. Pedagogia da educação superior.

Correspondência ao Autor

¹ Claudson Cerqueira Santana

E-mail: claudson.cerqueira@gmail.com

Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, BA, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/4511933634366701>

Submetido: 21 ago. 2020

Aceito: 22 dez. 2021

Publicado: 21 abr. 2022

 [10.20396/riesup.v9i0.8660964](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8660964)

e-location: e023008

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



University Class: Interaction and Practices in Educational Relationship

ABSTRACT

The university classroom is constituted by a space-time event of the educative relationship, and thus it has the goal of developing the teaching-learning process for the subjects in this educative action: professors and students. These subjects play roles and duties that facilitate the action. Thereby the research that originated this work had the objective of: analyzing the interaction processes and practices related to the educative relationship, from the representations of university students and professors. This research was developed with a qualitative approach and has produced data from narrative interview with six professors and six students from three different teaching degrees at a public university in Bahia state. The narratives of the subjects were analyzed through Content Analysis method. The reported data was structured and analyzed in the base of three dimensions: classroom practices, educative relationship and dialogicity, and classroom interactions. The representations of subjects in this research for docent classroom praxis have pointed a paradigmatic transition process for educative relationship. Furthermore, it stresses the significance of dialogue and interaction for the formation of necessary conditions to an assertive learning process.

KEYWORDS

Pedagogical relationships. Class. Classroom communication. Dialogue. Higher education pedagogy.

Clase Universitaria: Interacción y Prácticas en la Relación Educativa

RESUMEN

El aula universitaria constituye el acontecimiento espacio-temporal de la relación educativa y tiene como objetivo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos de la acción educativa: profesores y estudiantes. Estos sujetos tienen papeles y funciones que permiten que suceda este acto. Así, el estudio que originó este trabajo tuvo como objetivo: analizar, a partir de las representaciones de profesores y estudiantes universitarios, los procesos y prácticas interaccionales involucradas en la relación educativa. La investigación, de diseño cualitativo, produjo los datos a través de una entrevista narrativa con 6 profesores y 6 estudiantes de 3 cursos de licenciatura de una universidad pública del interior de Bahía. Las narraciones de estos sujetos fueron analizadas con aproximaciones del método de Análisis de Contenido. Los informes presentados por los sujetos fueron organizados y analizados, a partir de tres dimensiones: las prácticas en el aula, la relación y el diálogo educativo, y las interacciones en el aula. Las representaciones de los sujetos de investigación mostraron un proceso de transición paradigmático en la relación educativa, a partir de las prácticas de enseñanza adoptadas en el aula. Además, dilucidaron la importancia del diálogo y las interacciones para crear las condiciones necesarias para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera asertiva.

PALABRAS CLAVE

Relaciones pedagógicas. Clase. Comunicación en el aula. Diálogo. Pedagogía de la educación superior.

Introdução

A sala de aula é a célula-mater do espaço que compõe uma instituição de ensino. É o lugar onde a relação de ensino e aprendizagem se constitui e aonde ocorrem as relações intersubjetivas entre professores e estudantes. É na sala de aula que a ação pedagógica e a prática docente se operacionalizam. Para Morosini (2006), a sala de aula universitária é definida como “espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida” (p. 451). A perspectiva de sala de aula trazida pela autora realça a ideia de um espaço que, para além de sua estrutura física, delimita fenômenos das relações humanas nos quais tais relações se dialetizam pelas possibilidades de encontros e desencontros, construções e desconstruções, teoria e prática que se retroalimentam e fazem a aula acontecer.

Veiga (2008), ao fazer uma ressignificação do conceito de aula, corroborando com a ideia de que aula não se refere apenas ao espaço físico, faz referência, em sua discussão, a dois aspectos que são importantes no entendimento do conceito de aula: o espaço em que o professor exprime o que sabe, ou seja, o lugar da ação educativa do docente que, para além de conteúdos, exprime a sua concepção de vida, de educação, de escola, de relação – expressão da sua forma de ver a vida e o mundo. O outro aspecto que a autora traz é a referência à dinamização da aula pela relação pedagógica, que é o processo funcional que faz a aula ser como é. Não há aula sem relação; não há como estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem sem estabelecer, primariamente, uma relação entre os sujeitos envolvidos neste espaço: o professor e o estudante.

Silva (2008) corrobora com Veiga (2008) ao conceber a aula enquanto espaço/tempo privilegiado para a formação humana mediante a atividade docente. Tal atividade é entendida pela forma de pensar do docente acerca de seu trabalho e isso possibilita a definição de seus objetivos educacionais, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias a serem utilizadas para a facilitação desse processo, além da forma de avaliá-lo, dentro de uma relação complexa e intersubjetiva que se estabelece entre esse profissional e seus estudantes. Nesse aspecto, não é somente um processo transferencial de conteúdos, mas uma constituição sociocultural que transcende a relação de ensino e aprendizagem. Silva (2008), ao trazer a ideia de aula enquanto espaço/tempo, refere-se à organização do processo educativo e à dialeticidade do tempo e do espaço em que a aprendizagem ocorre, o que implica a construção e desconstrução que transforma e ressignifica o lugar da educação.

Dentro de uma perspectiva sócio histórica, entendemos a aula como um espaço de construção intersubjetiva e de transformação, capaz de contribuir para a superação das contradições estabelecidas pelo sistema capitalista, ou seja, é através da educação – tendo a aula como a base – que as classes subalternas podem se desenvolver, se transformar e

proporcionar a transformação das relações sociais. Dessa forma, a aula é entendida como o agir humano dentro da instituição de ensino e essa ação é social e histórica, pois é nela que os sentidos da ação educativa são atribuídos, constituindo a subjetividade daqueles que fazem parte desse espaço/tempo (SILVA, 2008; ARAUJO, 2008). Sobre a ação da aula, Rios (2008) traz a ideia de que a aula não é algo que é dado pelo professor para o estudante, mas algo que é feito, construído por ambos os sujeitos da relação educativa, nas diferenças e reciprocidades dos papéis que ambos desempenham a partir das intersubjetividades dos sujeitos. Essa ideia descentraliza o professor do espaço/tempo da sala de aula, e coloca-o junto aos estudantes nessa construção.

Araújo (2008) apresenta alguns elementos que constituem a aula. Primeiramente, ela é vista como uma forma de expressão e comunicação a qual envolve sujeitos que estabelecem uma relação, medida por uma série de características e papéis desempenhados por tais sujeitos. Este aspecto é característico dos espaços formativos, sendo que aqui enveredamos pelo ambiente universitário, pautado pelas relações de ensino e aprendizagem, base da constituição da relação entre docente e discentes: o primeiro, ator da ação pedagógica, que vive em um contexto social e político que pauta a sua prática dentro do contexto macrossocial e das políticas que envolvem a educação superior; o segundo, representado pelos atores da aprendizagem, aqueles que adentram na aula como espaço de transformação e ressignificação da constituição subjetiva (trazemos, aqui, a ideia de ator em uma perspectiva de ação e não de passividade na relação de ensino e aprendizagem). A mediação dessa dinâmica de ensino e aprendizagem se dá a partir de métodos que direcionarão o saber-fazer docente, interposto pelas técnicas de ensino que visam à facilitação desse processo a partir do uso de tecnologias educativas. Essas tecnologias se modificam a partir do contexto histórico em que se dão as aulas, as quais, por sua vez, serão verificadas em sua eficácia a partir das metodologias de avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto endossado pelo autor é que, mesmo que a operacionalização das características da aula seja feita, ela não acontece de forma estática e rígida, pois a aula enquanto espaço/tempo de acontecimentos, de dialeticidade, proporciona uma dinamização, a qual está sujeita a imprevistos que levam a improvisos, o que, a partir de uma releitura, entende-se enquanto ressignificações em relação ao que a relação docente e discente pode proporcionar no agora do acontecimento da aula, mas corroborando que tal improviso não pode ser confundido com improvisações. A aula, apesar do espaço da possibilidade, não pode ser confundida com o não planejamento, o “deixa ver o que irá acontecer”; ela precisa ser dinamizada, possibilitada por vários caminhos que levem aos objetivos e finalidades educacionais. Diante de tal complexidade das ocorrências na aula universitária, nos questionamos: Como os sujeitos da prática educativa representam os processos interacionais que se dão na relação educativa? Para responder tal questionamento, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo analisar, a partir das representações de professores e estudantes universitários, os processos interacionais e as práticas envolvidas na relação educativa.

Portanto, recorreremos à Teoria das Representações Sociais para nos embasarmos, tendo em vista que, sendo um conjunto organizado de significações sociais, o campo da educação torna-se fértil para se verificar como as representações agem sobre o processo educativo na sala de aula, de modo a influenciar as relações entre os atores (professores e estudantes), a prática pedagógica, bem como os resultados das aprendizagens (ANADON; MACHADO, 2001).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici, é definida por Jodelet (1989, p. 36) como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Assim, essa forma de saber prático, que se refere às experiências dos sujeitos, nos interessa neste estudo, tendo em vista que os sujeitos da prática educativa (professores e estudantes) construíram tais saberes nos grupos aos quais pertencem, saberes que simbolizam e interpretam as interações que se dão na sala de aula, além de contribuírem para a comunicação e a orientação dos seus comportamentos. As RS são geradas por dois processos: a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar [...] o objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61).

A TRS, desde a sua origem com Moscovici em 1961, tem se desenvolvido e proporcionado espaços de desconstrução nesse processo de transição paradigmática, possuindo um *corpus* teórico e metodológico fortalecido, sendo utilizado por diferentes áreas do conhecimento, como a saúde, economia, administração e, no nosso caso, no contexto da educação, contribuindo na compreensão de como os processos educativos (práticas pedagógicas, estratégias de ensino, identidade docente, estratégias de aprendizagem, concepções de aula, motivações, etc.) são representados pelos diferentes sujeitos constituintes desse processo (docentes, discentes, gestores, etc.).

Este trabalho está organizado em 03 seções: o método, em que descrevemos os procedimentos para a execução do estudo; os resultados e a discussão destes, que foram segmentados em subtópicos; e as considerações acerca da análise feita das narrativas.

Método

Como esta pesquisa é de natureza educacional, ela tem um cunho teórico-prático, pois o seu foco é a sala de aula universitária. Trata-se de uma abordagem dos objetos e da realidade (GUEDIN e FRANCO, 2008). Adotamos a abordagem qualitativa, pois leva em consideração as relações, representações, histórias, crenças e opiniões produzidas através das interpretações feitas pelos seres humanos a partir das suas vivências, construções materiais e subjetivas, sentimentos e formas de pensar (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23; MINAYO, 2006, p. 57).

O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Centrou-se nos cursos de licenciatura em Química, Matemática e Física. Fizeram parte desta pesquisa 12 sujeitos, sendo 06 estudantes e 06 professores, 02 de cada curso. A seleção dos estudantes foi feita de forma aleatória, a partir de convites em sala de aula. Os estudantes do primeiro semestre foram excluídos da pesquisa, por estarem no processo de adaptação e conhecimento acerca do funcionamento da universidade, formando seus pares em sala de aula e estabelecendo as modificações nas relações existentes com os docentes, tendo em vista que se diferencia das relações estabelecidas com os professores da educação básica (COULON, 2008).

Na construção das narrativas por parte dos sujeitos colaboradores, utilizamos como dispositivo a entrevista narrativa, uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, que possui características específicas, posicionando-se de forma crítica ao esquema de entrevista esquema-resposta, pois emprega um tipo de comunicação do cotidiano, que é o ato de contar e escutar histórias (JOVCHELOVITCH, 2008).

Para a análise das narrativas elaboradas, fizemos aproximações com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que foi realizada a partir da análise temática, através do desmembramento do texto em unidades de sentido e da construção de dimensões temáticas conforme os temas que emergiram, buscando as representações dos sujeitos. Assim, relacionamos, nas frases pronunciadas pelos participantes, os mesmos temas, isto é, as unidades de significações relativas ao nosso objeto de investigação, descobrindo, como propõe Minayo (2006), as unidades de significação. Na sequência, organizamos as unidades de sentido - retiradas das narrativas dos participantes – nas seguintes categorias: as práticas na sala de aula, relação educativa e dialogicidade, e as interações na sala de aula.

Dos professores que participaram desta pesquisa, todos fazem parte do quadro efetivo da IES, sendo que 05 deles possuem mais de 05 anos de experiência na Educação Superior, um possui menos de 05 anos de experiência e 02 possuem experiência acima dos 20 anos. Outra característica dos sujeitos desta pesquisa é que todos possuem vivências com a docência na Educação Básica; 02 deles possuem pós-graduação *stricto sensu* na área de ensino (Educação Matemática e Ensino de Ciências). Os estudantes da graduação que participaram da entrevistas estavam entre o 6º e o 9º semestre. Desses, 05 residem no mesmo município da universidade e um reside numa cidade da região circunvizinha. Em relação à Educação Básica, 03 estudaram somente em instituições privadas e 03 em instituições públicas.

A pesquisa atende aos requisitos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 e 510/2016. Esta teve o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de número 006800, de 31 de janeiro de 2019. Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), documento no qual apresentamos todas as informações concernentes à participação na pesquisa e o sigilo da identidade. Assim, os professores foram identificados com a letra P e um número; e os estudantes com a letra E, seguida de um número: (P1, P2, ..., E1, E2, ...), a fim de salvaguardar as identidades dos sujeitos -, os possíveis riscos que a pesquisa pode causar aos participantes, bem como os benefícios em participar desta pesquisa.

Resultados e Discussão

As representações dos participantes analisadas nesta secção, envolvem os discursos, os diálogos, os saberes e suas ideias sobre as relações que estabelecem entre si e com o conhecimento em sala de aula. Optamos por não apresentar as narrativas dos professores e estudantes de forma separada, considerando as interações dialógicas destacadas em tais discursos, bem como o fato de que as relações entre tais atores da sala de aula se imbricam no mesmo cenário. Destarte, tratamos as narrativas como diálogos entre os sujeitos que representam as cenas do ato educativo.

As Práticas na Sala de Aula

A sala de aula, como abordado anteriormente, é o espaço-tempo em que a ação educativa acontece; espaço em que os atores do fenômeno educativo estabelecem relações de ensino e aprendizagem, a fim de que os objetivos e as finalidades educacionais sejam alcançadas. Nas palavras de Araújo (2008, p. 106), “é no interior da sala de aula que as mediações imediatamente viabilizadoras se concretizam: assim sendo, os objetivos de ensino, o conteúdo, a metodologia de ensino e o processo de avaliação”. Sendo assim, nossos personagens apresentam algumas narrativas que trazem representações acerca dos atos/práticas que são desenvolvidos nesse espaço.

Percebemos, a partir das narrativas analisadas, um retrato do paradigma dominante, através de uma prática centrada no professor, e do paradigma emergente, em que a prática é centrada na relação ente o professor, o conhecimento e o estudante. Na perspectiva da primeira, os discursos apresentam a representação da prática dominante na universidade, que se caracteriza por ser conservadora, tradicional:

O professor tem uma **metodologia mais tradicional de ensino**, ele já traz os **conceitos prontos** e vai discutindo com a gente, com a **linguagem um pouco mais rebuscada** [...] eu tenho uma professora de educação muito comprometida [...] **a prática dela é meio tradicional** [...], o outro professor que é da área de educação, só que na Física, ele tem uma didática bem tradicional, até um pouco **parada e desmotivante**. Ele **tem um conhecimento muito importante, mas na forma que ele passa pra gente não dá uma motivação muito grande** [...] É uma **aula muito monótona** [...] é um horário que é final do dia, então, já tem aula o dia todo [...] **não traz uma coisa diferente**, um vídeo, uma coisa que possa motivar a gente, então torna **uma coisa bem maçante e cansativo** (E3).

Tem outros que **vão trabalhando mesmo, o conteúdo normal**, se o aluno tem dúvidas, procura (E6).

Os estudantes terminam, de uma forma paralela, driblando esse professor, tentando fazer disciplinas em que o professor não esteja, porque eles **já sabem que a prática é daquele jeito** e como eles **não vão se adequar àquela prática**, terminam buscando formas alternativas (P4).

Se você **só ficar naquele conteúdo** e tal, eu acredito que, nessa dinâmica que eles [os estudantes] trazem de muita informação, eu acredito que **acabe com que a disciplina seja desmotivadora** (P3).

Como vimos nos excertos apresentados, os estudantes exibem representações sobre a metodologia, que chamam de tradicional. Entendem a prática voltada para aspectos relacionados unicamente com o conteúdo, na qual o professor utiliza-se de uma linguagem rebuscada e que não chama a atenção do estudante, tornando a aula monótona.

Apesar dos docentes apresentarem características que são esperadas, como comprometimento e conhecimento acerca do conteúdo específico, as estratégias utilizadas para fazer a mediação desse conhecimento com o estudante não são realizadas de uma forma motivadora, tendo em vista que não chamam a atenção deste e nem o engaja no processo de ensino e aprendizagem. O estudante é colocado no lugar de receptáculo daquele conteúdo e não é envolvido na aula.

Os professores, nas suas narrativas, apresentam as implicações que esse tipo de prática docente representa para a aula, como no relato de P4, em que o estudante se utiliza da estratégia de evitar a matrícula no componente curricular ministrado por determinado professor, a fim de evitar o incômodo de estabelecer com ele relações desagradáveis no processo de aprendizagem, assim como a ideia que o professor P3 traz que corrobora com a narrativa de E3, de como a aula torna-se desmotivante.

Lima e Grillo (2008), ao discutirem acerca dessa prática centrada no docente, elucidam essas narrativas. A representação do professor que adota essa prática é, justamente, a de que o ensino é transferir conhecimento para o estudante, de forma clara e compreensível, isto é, independente da natureza de tal conteúdo, a forma de ensinar será a mesma, não havendo a preocupação pela adoção de estratégias didáticas que facilitem a mediação. E se essa transferência não ocorre, a responsabilidade é do estudante que não prestou atenção o suficiente ou não se engajou da forma como deveria para apreender o conteúdo. As interações e o clima da sala de aula vão ser determinados pelo professor. Assim, o docente se desobriga do papel de mediação que possui na sala de aula, eximindo-se da sua responsabilidade na construção do conhecimento com o estudante, a qual é atribuída unicamente ao discente.

Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que nessa visão tradicional de ensinar excluem-se aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, tais como o conjunto de nexos que envolvem o conceito trabalhado, a síntese teórica que possibilitou a sua construção, não contribuindo para o estudante refletir sobre os sentidos da aquisição dos conhecimentos para transformar a realidade. É importante a construção de uma consciência em que o docente perceba que, por mais que o conteúdo específico seja importante e ele o domine, se não houver estratégias mediadoras, a aprendizagem não acontece e isso requer, também, o domínio dos saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Desse modo, os docentes necessitam estar em constante processo de desenvolvimento profissional, a fim de mudar as representações e, conseqüentemente, a sua prática docente. Sobre isso, P4 relata que:

Mudar a prática de um professor é um pouco difícil, se não sair do próprio professor essa predisposição. Então, o cara acha que ele já sabe dar aula e que a aula dele é boa e quem é ruim são os estudantes [...] ‘eu sou bom e os estudantes é que devem se adequar às minhas aulas [...] a instituição, por mais que ela promova ações, ainda assim não vai conseguir alcançar por conta de, muitas vezes, **essa questão já estar enraizada no interior do professor**, ‘eu já sou doutor, eu já fui tão avaliado e não vou mais passar por nenhum processo formativo e não tenho mais tempo’ [...] **as desculpas vão aparecer das formas mais variadas possíveis e a questão termina em torno do ‘eu já tô pronto e não preciso de mais nada’ (P4).**

O P4 destaca que a iniciativa para mudança de prática deve partir do professor, da consciência que, por mais que haja titulação e competência acadêmica para estar ocupando a cena da sala de aula universitária, não é o suficiente e que se deve buscar construir a competência pedagógica que favoreça ações que proporcionam uma aprendizagem significativa por parte dos aprendizes.

Anastasiou (2004) enfatiza que o envolvimento é fundamental para que a prática docente possibilite o exercício do pensar por parte do estudante, reelaborando os conteúdos e tornando-os significativos, o que se torna difícil se os professores mantêm o entendimento de que já estão prontos, não havendo mais nada a aprender e que, portanto, toda e qualquer falha no processo de aprendizagem é devido exclusivamente à responsabilidade do discente. Ainda assim, podemos perceber, nos relatos, a iniciativa do professor de, apesar de manter uma prática baseada no paradigma tradicional, proporcionar espaços de aproximação com o estudante, como explicita P1 no excerto:

Eu costumo, durante minhas aulas, **apesar de serem a maior parte expositivas**, até pela disciplina que eu dou [...] **são poucas atividades que são em grupo, discursivas**. Então, aquele momento de discussão, **eu costumo circular na sala**, porque, muitas vezes, por motivos, **preocupações com essas aprendizagens** e, então, **você percebe no olhar do aluno que ele não tá entendendo (P1).**

Vale destacar que a professora P1 evidencia que nas aulas, em sua maioria expositivas, propicia momentos de discussão com os estudantes, durante os quais circula pela sala e se aproxima dos aprendizes, na busca de ler nos olhos de tais sujeitos se eles estão compreendendo ou não a explicação. Então, embora a professora represente a exposição como estratégia recorrente em suas aulas, destaca elementos de uma relação de proximidade com os discentes e de preocupação com a aprendizagem destes sujeitos. Fica explícito, pelo exposto, que a prática da professora não é tradicional, como ela a compreende, mas está em consonância com o exposto por Anastasiou e Alves (2004) quando exibem, dentre as estratégias de “ensinagem”, a aula expositiva dialogada, na qual o docente expõe o conteúdo com a participação ativa dos estudantes. Neste sentido, a ação de ensinar está diretamente relacionada com a ação de aprender, o que significa que não é, apenas apropriar-se do conteúdo, mas do processo que envolve essa apropriação, ou seja, o docente precisa estar no movimento, não só do conteúdo, mas de como este chega ao estudante (ANASTASIOU, 2004).

Na prática de ensino centrada na relação entre professor, conhecimento e estudante, as representações apresentadas pelos nossos colaboradores evidenciam como as práticas facilitadoras e dialógicas proporcionam espaços para que a aprendizagem possa acontecer, como expresso nos relatos abaixo:

O primeiro **tem a metodologia de instigar, na gente, os conceitos**, ele não chega com os conceitos prontos, **ele utiliza dos nossos para produzir o nosso conhecimento** [...] ele tem uma metodologia muito interessante [...] **fazer a gente pensar no problema** para que a gente se posicione de outra maneira, talvez. Então, esse professor tem **uma metodologia muito interessante, muito inovadora** (E3).

O curso de física é, vamos falar, diverso nos tipos de professores, você tem professores bem tradicionais [...] **no processo do construtivismo** [...] já chegam falando que **todos os alunos estão aprovados e o que vai fazer a nota dele subir, ou reprovar, é a participação dele e a interação com a aula** [...] o professor traz a problemática e o aluno investiga, para ele mesmo conseguir essa resposta, **seria como se ele estimulasse essa zona de desenvolvimento proximal** [...] ele é **vygotskyano**, e ele **gosta de interação**, ele meio que **tentava se igualar aos alunos**, lhes **forçava a pensar**, fazia você **chegar ao conhecimento** e, depois, meio que falava ‘você está equiparado a mim, então você tem chances de ir mais além’ (E4).

Parte de minha prática se traduz **em conhecer o estudante, em não deixar o estudante quieto na sala de aula**, eu procuro **conversar** [...] muitas vezes surgem algumas discussões durante a própria aula porque, geralmente, eu **sempre abro as aulas fazendo perguntas para eles**, fazendo **levantamento de conhecimentos prévios** sobre os assuntos (P4).

Percebo o clima e faço coisas para puxar, eu puxo, **falo o nome deles** [...] uso de **todos os artifícios para chamar a atenção deles** para aquele momento [...] que **eles estejam indo na aula, junto com a gente, pensando aquilo** (P2).

Desenvolvo **trabalhos em grupos** [...] é o momento que **eu posso circular, sentar, acompanhar meu aluno mais de perto**, para ver esse tipo de aprendizagem e como tá acontecendo (P1).

Eu faço um **pequeno retrocesso da aula anterior** [...] eu não começo uma aula do zero, **eu sempre puxo, como se fosse uma linha** [...] eu mostro as possibilidades para mostrar que é um *continuum* e também procuro mostrar para eles que **os conteúdos são interligados a outras disciplinas** [...] eu **uso teatro em sala de aula, encenações, faço analogias** (P6).

Eu tento **tornar a minha aula menos, vamos dizer assim, baseada por transmissão tecnicista**, eu tento envolver a **interação** com o aluno (P5).

Os estudantes relatam uma prática de ensino ativa, que procura instigá-los na busca pelo conhecimento, em que este não é dado pronto, mas é construído juntamente com o professor na sala de aula. E3 enfatiza a ideia de que essa prática é inovadora, que o faz pensar no problema, levando-o a se posicionar na aula, a produzir o conhecimento. E4 apresenta a representação dessas práticas como construtivistas, as quais proporcionam a interação e a investigação do estudante para que este chegue às respostas de suas dúvidas, a partir da mediação do docente. Ele apresenta, inclusive, o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal, colocando o professor na posição de mediação.

Tais estratégias didáticas baseadas na participação ativa dos estudantes e que propiciam questionamentos e investigações por parte de tais sujeitos, vão dialogar com Lima e Grillo (2008) quando afirmam que, na prática centrada na relação entre o professor, o conhecimento e o estudante, o docente promove a apresentação coletiva do conteúdo a ser trabalhado, qualificando os conhecimentos prévios dos estudantes ao mesmo tempo que complementa as ideias discutidas. Assim, o estudante constrói o conhecimento a partir da interação, assumindo um lugar de protagonismo juntamente com o professor.

Vale destacar a necessidade do reconhecimento, por parte do docente, de que as teorias trazidas pelos estudantes apresentam incongruências e incompletudes, mas elas são escutadas, consideradas, mesmo que o professor aponte outras direções que podem ser tomadas, como na narrativa de P4, que procura não deixar os seus estudantes quietos, mas conversa com eles, fazendo perguntas, resgatando conhecimentos prévios. P2 busca, também, a partir do clima que ela sente, envolver o estudante para assumir o protagonismo da aula, pensando junto com tal sujeito. P1 relata algumas estratégias que facilitam esse diálogo, como atividades grupais, momento em que senta e acompanha o estudante mais de perto para ver como o processo de aprendizagem acontece. Com efeito, Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que é papel do professor desafiar e estimular os estudantes na construção de uma relação com o objeto da aprendizagem, de forma que atenda às suas necessidades, auxiliando no processo de tomada de consciência das dificuldades apresentadas para uma formação universitária.

P6 relata esse processo quando procura proporcionar um *continuum*, no qual o estudante é envolvido para as possibilidades que são trazidas ao se trabalhar com os conceitos. Vale destacar que, no processo de representar a sua prática docente, a professora objetiva essa dinâmica como uma linha que ela puxa e conduz a aproximação dos seus estudantes com o objeto de conhecimento. Ou seja, a professora traduz o conceito “estratégia de ensino” numa ideia concreta: “um novelo de linha que ela vai puxando”.

Ela ainda relata utilizar-se de estratégias que facilitem esse processo, como encenações e analogias, o que contribui para desenvolver a descontração e a criatividade dos educandos. Em outras palavras, a professora P6 busca objetivar os conceitos trabalhados em suas aulas mediante analogias e encenações, possibilitando que os estudantes ancorem os conceitos teóricos trabalhados em seu sistema de pensamento já existente – seus conhecimentos prévios - para que possam se familiarizar e dar sentido aos conceitos ainda estranhos para eles.

O docente P5 enfatiza a importância da interação com o estudante, procurando esquivar-se de uma transmissão tecnicista. Essas práticas são importantes, pois proporcionam que o conhecimento, não só seja adquirido, mas que faça sentido para quem está aprendendo, e seja agregado ao processo acadêmico e formativo profissional do estudante.

Relação Educativa e Dialogicidade

Nesta categoria reunimos as narrativas dos participantes da pesquisa sobre a relação educativa e a dialogicidade – aquela relação dialógica, que gera o diálogo, uma interação comunicativa entre os sujeitos, a qual, mediante a palavra, pode oprimi-los ou libertá-los.

Para compreender a dialogicidade na relação educativa, apoiamo-nos no educador Paulo Freire (1994), para quem o diálogo é um fenômeno humano e a palavra que o constitui é, ao mesmo tempo, ação e reflexão. Ação de transformação do mundo. Segundo o Patrono da Educação Brasileira, “o diálogo é esse encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1994, p. 45).

Todos os sujeitos da pesquisa representaram o diálogo na sala de aula como uma forma de aproximação do docente com o estudante, a fim de proporcionar uma melhor interação.

Desenvolver uma prática baseada no questionamento tem se mostrado algo regular e eficaz, segundo os relatos dos professores, pois proporciona espaços para discussões, levando o estudante a se posicionar, a pensar criticamente, a sair do lugar de só responder perguntas, buscando questionar e mobilizar esse conhecimento na conquista do mundo, ou seja, libertar os graduandos da condição em que se encontram enquanto oprimidos.

O diálogo proporciona que as relações a serem construídas sejam de parceria, a partir das diferenças existentes entre os papéis de professores e de estudantes. Freire (1996) afirma que é na dialogicidade que os sujeitos aprendem e crescem na diferença e é fundamental que professores e estudantes compreendam que seus papéis são dialógicos, que proporcionam abertura e uma postura ativa. Os efeitos dessa dialogicidade é a formação de um clima favorável para a aprendizagem do estudante, tornando o ambiente da sala de aula motivador, como podemos depreender das narrativas de alguns estudantes entrevistados:

A gente fazia as contas, errava, ele explicava, fazia as contas pra gente, dava os conceitos, pedia pra gente ir de novo ao quadro, fazia essa alteração e depois ele falava que quem produzia era a gente [...] isso meio que motiva a gente [...] os que conseguiram ser tocados por esses professores não desistiram do curso, há sempre uma esperança (E4).

Isso nos motiva, não é de fato de aprender por aprender, ali, um conteúdo seco, é mais motivador quando a gente sabe que vai ter um retorno, entendeu? (E2).

A prática de motivar o aluno que meu curso oferece é, justamente, o horário que o professor se disponibiliza extraclasse, para tirar suas dúvidas, e isso é um incentivo [...] quando ele disponibiliza um horário extra, ele motiva (E1).

Tem um ou outro, sabe, são os gatos pingados que tentam de alguma forma chamar atenção, fazer analogias, tentar dar uma descontraída para que a turma acorde, reagir por conta do cansaço e tentar, também, andar de acordo com a aprendizagem do aluno (E6).

Os estudantes evidenciam as implicações motivadoras dessa relação educativa dialógica, em que os docentes buscam tocar os discentes com suas palavras de esperança e de incentivo, com ações que provocam a reflexão dos educandos, a fim de transformar a realidade de tais sujeitos.

E as palavras dos docentes pareceram autênticas para os educandos, os quais passaram a acreditar na possibilidade de aprender, mesmo que errem, que voltem ao quadro para refazer as contas. Eram palavras autênticas que, segundo Freire (1994, p. 44), poderiam se transformar em realidade – a aprendizagem dos educandos – e não em “palavreria, verbalismo, blá-blá, blá”.

Neste sentido, E4 relata o poder transformador que essas práticas possuem, e destaca como é importante a movimentação do professor em proporcionar ações que levem ao desenvolvimento do estudante. É importante a reflexão que, para além de estudantes, a relação se dá, na ação docente, com sujeitos, com subjetividades que se constituem naquele espaço-tempo que é a sala de aula, que são projetos de vida que estão sendo construídos ali e que a tal ação, direta ou indiretamente, irá tocar os estudantes, tanto de forma positiva quanto negativa.

Ações simples, como a de se colocar disponíveis em horários extra sala de aula pode gerar uma motivação no estudante e tornar o processo menos doloroso como relatado por E1 e E6. Além disso, o fato de os professores se colocarem à disposição das aprendizagens dos educandos, representa o diálogo como ato amoroso, ato de cuidado com o outro, pois, como expressa Freire (1994, p. 44), “não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Dessa forma, o diálogo faz a relação educativa ser possível.

O diálogo [...] não ocorre no vazio de relações formais, vem por dentro [...] das teias de relações que envolvem o conhecimento em permanente construção, com a força da intencionalidade de um processo educativo que foi pensado antes pelo professor em um projeto coletivo. Projeto que se funda na educação como processo histórico, existencial, social, político, cultural, de transmissão e criação de valores, conhecimentos e saberes, para uma socialização que desenvolva a consciência e a autonomia dos sujeitos em modos próprios de sentir, pensar e decidir (FERNANDES, 2008, p. 158).

A educação superior só fará sentido se ambos os sujeitos da ação, professores e estudantes, se reaproximarem; quando o docente deslocar-se do lugar de detentor de conhecimento e transmissor de conteúdos e sentar ao lado do estudante; quando o estudante deslocar-se do lugar da passividade e de reprodutor do conhecimento e sentar-se ao lado do professor, dialogando, trocando, fazendo a educação acontecer, fazendo com que a universidade assuma o seu lugar de importância no cenário social, como lugar da embriogênese das práticas profissionais docentes, lugar de transformações existenciais, de modificações políticas, de valorização cultural, de construção de modos de ser e de agir que constitui o fazer ciência.

Enfim, é na sala de aula, a partir das ações docentes e discentes que a transformação da sociedade acontece, pois a prática docente é um ato político e, como tal, possibilita a reflexão sobre a realidade e a ação transformadora sobre essa realidade. Uma ação que só é possível, segundo Freire (1994, p. 44), porque é na palavra que os homens se fazem, na ação-reflexão: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

As Interações na Sala de Aula

Nesta categoria apresentamos as narrativas dos participantes da pesquisa sobre as interações na sala de aula. Toda relação social é baseada em interações, procedimentos comunicativos que facilitam os processos interpessoais, assim como normas e regras que proporcionam a convivência dos sujeitos envolvidos. Não seria diferente na relação educativa, no espaço da sala de aula. Por muito tempo, as comunicações entre professores e estudantes ficavam retidas na sala, quiçá no espaço institucional, mas com o surgimento e ascensão das tecnologias da informação e redes sociais, as trocas comunicativas e dialógicas transcendem os espaços físicos. Nossos sujeitos relatam acerca das suas representações sobre esses processos de comunicação que envolvem a sala de aula:

Minha relação educativa com eles é **movida a muitas perguntas [...]** e **os professores se mostram bastante solícitos às dúvidas que eu tiro [...]** tem alguns que **passam o WhatsApp**, tem essa oportunidade de **tirar dúvida online**, tem alguns que são **via e-mail** (E3).

É uma **comunicação bem flexível [...]** sempre permite essa comunicação, essa **troca de diálogo [...]** dentro da sala de aula, logo quando alguém tem alguma dúvida, levanta a mão, **eles são bem tranquilos para poder tirar** (E2).

Os professores são **acessíveis, as salas dos professores são como se fossem dos alunos**, não é uma coisa distante não, muito vertical, é **mais horizontal** (E5).

A maioria, assim, estão **abertos [...]** talvez não tenha tanto essa cultura de ‘você podem me procurar tal e tal horário’ [...] **alguns da área de química são mais disponíveis** (E6).

A gente tem um ambiente aqui onde os estudantes **têm um acesso muito fácil aos professores** (P4).

Muitos **me procuram para orientação [...]** exatamente porque, para mim, é uma coisa prazerosa e, como eu disse antes, como eles **vêm de uma situação de redes sociais [...]** você **tem que se adaptar [...]** Você **cria um grupo WhatsApp para tá conversando com eles**, apesar de ser um trabalho a mais, você tem uma resposta melhor [...] você **cria um espaço de diálogo melhor que somente a sala de aula** (P3).

Os relatos trazidos pelos professores e estudantes destacam a importância da abertura nos processos comunicativos, a fim de proporcionar espaços de diálogo, facilitando, assim, a relação de ensino e aprendizagem.

E3 se coloca num lugar de um estudante que baseia a sua relação com seus professores a partir de questionamentos, de tirar dúvidas, e percebe a abertura proporcionada pelos seus docentes para que tais dúvidas sejam sanadas, além de poder transcender o espaço da sala de aula para o ambiente das redes sociais. Pelo exposto, notamos a generosidade por parte do docente. Este não teme a superação pelo discente, mas coloca-se disponível a partilhar seus conhecimentos, a questionar os estudantes, de modo a propiciar a reflexão.

E2 corrobora, ao relatar a sua experiência em sala de aula de facilitação dos processos comunicativos, representando essa comunicação como flexível e como disponibilidade por parte do docente em retirar as dúvidas no processo de aprendizagem.

E5 vai representar essa comunicação no sentido horizontal, destacando que os professores são acessíveis, podendo ser encontrados e acessados em suas respectivas salas, direcionando essa comunicação para um sentido de horizontalidade com seus professores, os quais parecem desvestir-se da arrogância que é comum entre os docentes opressores.

E6, por sua vez, sente uma maior resistência, ao relatar que, na sua percepção, não há uma cultura de disponibilização em relação a horários, mas que alguns professores de seu curso de Química são disponíveis.

Os professores vão confirmar as narrativas apresentadas pelos estudantes, destacando a importância da facilitação na comunicação. P4 avulta que o ambiente institucional, especificamente universitário, proporciona que os estudantes tenham fácil acesso aos professores, o que diverge de outras experiências vividas em outras instituições de ensino. P3 destaca o prazer que sente em proporcionar a orientação que os estudantes necessitam, evidenciando compromisso com os homens e mulheres – como diria Paulo Freire – e com a sua causa, expressando fé na vocação que os educandos têm de ser mais. P3 vai abordar, também, a importância de se adaptar a essas novas demandas sociais que adentram os espaços da universidade e que fazem parte da forma de ser e funcionar dos estudantes, como o uso das redes sociais, participando de grupos no *WhatsApp*, criando espaços para a comunicação além daqueles da sala de aula.

Segundo Postic (2007), há dois aspectos que serão fundamentais na estrutura das comunicações: o aspecto verbal, que envolve as informações e a maneira com que elas serão passadas; e as não verbais, como as mímicas, os gestos, que irão indicar uma intencionalidade, sendo que essas atitudes vão permitir que os estudantes percebam se aquele professor proporciona espaço para um diálogo mais aberto ou não. Assim, a forma de se comunicar em sala de aula está de acordo com as diferentes características dos docentes, o que implica o tipo de relação que estes estabelecem com o conhecimento e com os estudantes envolvidos na sala de aula.

O que vai ser decisivo é a maneira como o docente se situa e situa o estudante na relação com o conhecimento a ser trabalhado, bem como a função que esse estudante terá na busca pelo conhecimento. As narrativas abaixo trazem as representações que professores e estudantes possuem sobre o funcionamento desse processo interativo na sala de aula:

Ele tem uma **relação muito boa com os alunos, sabe o nome de todos, envolve todos para participar [...]** criar um ambiente que não seja de chefe, ele **tem que ser o líder [...]** ‘vou pegar na mão do aluno, não vou colocar no colo, mas eu vou proporcionar o maior nível de aprendizagem’ (E3).

Lá tem uns professores que **são bem tradicionais** e a forma de se dirigir aos alunos, com aquela **forma de respeito, ele tá lá e a gente tem que se dirigir a ele**, ele respeita a gente se a gente respeitar ele; e tem **outros que são mais amigáveis**, entra na sala, conseguem fazer brincadeiras e, depois, até fora da sala [...] são **mais companheiros**, estão ali, no caso, você pega uma disciplina com ele e **ele lembra de você durante todo o curso, sempre dá conselhos [...]** creio que é possível ter uma **amizade [...]** uma amizade professor e aluno, eu acho interessante (E4).

Tem turmas que são de boa, **os professores são bem mais próximos dos alunos**, já tem aulas que os professores **não são tão próximos [...]** você nota um certo **distanciamento [...]** tem professores que **meio que categorizam os alunos**, tipo, se sabe bem e o professor praticamente só dá aula para esse aluno [...] é difícil ter uma proximidade, um contato e os alunos que não se dão bem na disciplina **acabam se distanciando, criando uma barreira** e isso influencia até no aprendizado [...] Os professores que são próximos, você tá ali, **vai pro quadro, você pergunta, tira dúvidas, você é mais participativo, você presta mais atenção nas aulas, você é motivado a ir para as aulas desses professores [...]** eu admiro muito eles pelo profissional, não só profissional, mas pelas **pessoas** que eles são, muito **próximos da turma**, não tem aquele distanciamento, sabe [...] o que você precisar, o professor tá ali, ele não é só seu professor, **além de professor, ele é seu amigo**. Ele é seu professor dentro da sala de aula, e eu sou aluno, mas fora da sala de aula ele é seu amigo (E1).

Os estudantes expõem as diferentes representações acerca das interações com seus professores na sala de aula. E3 ancora a representação do professor na figura de um líder, que pega na mão do estudante e o leva na busca pelo processo de aprendizagem. E4 ressalta a presença de professores que são mais tradicionais e outros que são mais amigáveis, corroborando com a ideia de Postic (2007) de que as diferentes características dos professores e como eles se situam em relação à sala de aula irão proporcionar uma forma da interação entre eles e os estudantes.

E4 acha interessante quando ocorre uma amizade entre o professor e o estudante, considerando que a relação se torna pautada no companheirismo e sente-se valorizado quando um professor lembra dele durante todo o curso, o que proporciona mais aprendizagem, de acordo com E2, e ele percebe a disposição de seus professores para que essa relação de proximidade e amizade aconteça, apesar de haver docentes que demonstram um ar de superioridade e não interajam com os estudantes. E1 faz uma comparação entre o professor que é mais distante e aquele que é mais próximo e, como expressa em sua narrativa, tem professores que estabelecem essa relação de distanciamento e que categorizam os estudantes pelas notas, recebidas nos exames, dando mais atenção e se relacionando melhor com estes do que com aqueles que não se saem tão bem.

Postic (2007) discute sobre tal aspecto, ao falar sobre a expectativa que o docente deposita no estudante, que implica na relação entre estes. Essa expectativa, segundo o autor, leva o docente a ocupar-se, dar atenção e amabilidade ao estudante que a atende, valorizando mais suas respostas e seu desempenho acadêmico em relação aos outros estudantes da turma. Diferentemente deste tipo de professor, aquele que desenvolve uma relação de maior proximidade, para E1, estimula o estudante a ser mais participativo, a prestar mais atenção na aula, sentindo-se mais motivado a estar neste ambiente, proporcionando que a relação transcenda ao espaço da sala de aula, e se transforme em uma amizade mais sólida. Ao narrarem sobre esses processos de interação, os professores apresentam as seguintes narrativas:

Eu acho que essa coisa de relação entre pessoas é **difícil de ser quantificada**, é sempre uma questão **qualitativa** [...] a gente tem que sair um pouco da questão **mecânica**, para que nós consigamos desnaturalizar essa **hierarquização** e que o **estudante se perceba respeitado**. Então, qualquer lugar, para mim, é **um lugar de diálogo** [...] Muitas vezes você conhece o estudante quando você **vai ali comer um acarajé**, toma um suco e conversa [...] você tá conhecendo esse indivíduo, e nisso, claro, **you traz para sua sala**, porque na sala você tem uma **percepção** mais rica (P3).

Essas duas meninas e mais as outras quatro que pareciam que a gente tinha criado uma **antipatia** em geometria, foi com quem eu mais consegui **estabelecer contato e isso me surpreende** [...] aí me chamaram para ser professora homenageada, e eu fiquei: ‘nossa, professora homenageada!’ [...] eles **vêm nessa porta o dia todo** [...] você sai ali e fica sabendo da vida, **como uma família**, é um exagero, mas é, a gente tem **relações, aqui, muito boas** (P2).

Eu gosto **muito de conhecer e saber o nome dos meus alunos** [...] quem me conhece, meus alunos que me conhecem sabe, que **eu sei o nome de todos os meus alunos**. Então, eu costumo fazer a chamada para exatamente ir conhecendo, vendo os nomes e memorizando [...] eu marquei com alguns deles para **conversar fora do ambiente da sala** [...] você conversa com outros e eu me preocupo [...] **you conhece** e parte das dificuldades que ele tem, você pode sugerir livros, vídeos-aula, o que pode vir a melhorar, **acrescentar na vida dele** (P1).

O professor que **tenta se aproximar dos estudantes**, que eu sei que existe **uma distância muito grande**, muitos temem, tem **medo** de se expressar, tem medo de errar, tem medo de se colocar [...] tudo passa pelo **compromisso**, tanto meu como docente, quanto do aluno; é você se **engajar, uma relação a dois, por exemplo, você precisa assumir aquilo**, se você não tem compromisso, você vai vegetar naquela relação (P6).

Essas narrativas apresentam a importância de uma relação afetiva na prática educativa. Fica implícito que a dimensão cognitiva caminha ao lado da dimensão afetiva, que orienta aquela.

P3 analisa a relação educativa nas perspectivas quantitativas e qualitativas, relatando que é vigente, na academia, o desenvolvimento de uma interação hierarquizada e mecânica entre docentes e discentes e que é importante analisar essa relação em uma perspectiva qualitativa, valorizando os elementos que fazem parte desta, enfatizando, principalmente, o diálogo que em sua narrativa transcende a sala de aula, quando o professor se dispõe a sair dela.

P2 ancora a representação que tem das interações que existem entre ela e os estudantes, na família, ressaltando que tais interações podem ser conflituosas, já que emergem sentimentos como antipatia, mas que podem ser ressignificadas.

P1 evidencia em sua narrativa que uma prática adotada em sua ação docente é de conhecer e saber o nome de seus estudantes, buscando fazer a chamada para memorizá-los e, assim, aproximar-se deles, destacando o aspecto humanizador de reconhecer o estudante pelo seu nome, além de procurar mecanismos que ajudem esses estudantes em seu processo de aprendizagem.

P6 apresenta, em seu relato, o reconhecimento da existência de uma relação de medo, em que os estudantes têm receio de se aproximar, de se expressar e isso, talvez, possa ser atribuído à representação construída de distanciamento e de que o professor deva colocar-se em uma posição de detentor do conhecimento, infalível, ao passo que o estudante é o sujeito que erra, que falha. Ela vai ancorar a representação da relação com os estudantes no relacionamento amoroso, no qual é importante o compromisso e que os sujeitos da relação estejam envolvidos, para que esta se desenvolva de forma satisfatória, o que nos remete a Freire (1994, p. 45), quando explicita: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

Lima e Grillo (2008) afirmam que é o docente quem deve criar as ferramentas e o espaço para que os estudantes ocupem o seu lugar de protagonismo na relação educativa. Em concordância, Postic (2007) reflete que alguns professores procuram conceder uma participação mais ativa aos estudantes através de ações que visem o despertar do questionamento, orientando no processo de apreensão da realidade e reflexão, pondo os estudantes em relação, mas destaca, também, que isso vai depender da concepção que estes professores têm dos estudantes, das finalidades educacionais e de si mesmos enquanto docentes. Vejamos o excerto da narrativa de P4:

O professor tem que **descer de onde ele acha que esteja**, seja do alto, onde ele possa imaginar e **conversar de igual para igual com o estudante** e, a partir dessas conversas, você vai **formando e consolidando esses vínculos**. Então, nossas conversas não se dão na sala de aula, elas se dão, principalmente, **fora da sala de aula** (P4).

Assim é essencial mudar esse paradigma, de um estatuto docente que ocupa uma posição superior, acima do estudante, em que não há uma aproximação, uma troca afetiva, que gera ruídos no processo de aprendizagem do estudante e dificulta um clima favorável para que a construção de conhecimento possa acontecer, proporcionando espaços mais humanizados na sala de aula, uma vez que, apesar de serem relações de sujeitos adultos, autônomos, uma boa interação, que transcenda os limites da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem, gera efeitos positivos para ambos.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou investigar as representações existentes de professores e estudantes acerca do funcionamento e dos elementos relacionados à relação educativa, na sala de aula universitária. As narrativas levantadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa elucidam um momento de transição paradigmática em que se encontram, na qual a relação educativa sai de uma centralidade docente, em que este sai do patamar de detentor do conhecimento, passando para uma posição na qual é valorizado o protagonismo deste juntamente com o discente, na construção do processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos colaboradores destacam a importância desta relação se construir a partir do diálogo, das interações que transcendem o espaço físico da sala, e perpassam por outros ambientes. Além disso, o presente estudo destaca a importância do fornecimento das condições necessárias para que a relação educativa seja possível, e isso parte do docente que, a partir da ação pedagógica, descentraliza o seu papel na sala de aula, consolidado historicamente, e cristalizado nas representações acerca do que é a aula, do que é professor e do papel do estudante nesse contexto.

As representações analisadas evidenciam que, além de conteúdos, é importante que os docentes proporcionem espaços para que os estudantes desenvolvam, também, habilidades e competências que fazem parte daquele ofício que o estudante escolheu como projeto de vida; isso significa uma correlação constante com a vivência profissional, contribuindo para que o estudante tenha consciência de que ali, na universidade, ele está na condição de aprendiz de uma profissão que fará parte de sua constituição subjetiva. E isto é facilitado por um clima favorável para a interação, para o questionamento, para a divergência, que fazem parte de um processo de pensar criticamente e de forma construtiva, pois nenhum conhecimento é absoluto e ele só faz sentido se for possível ser resgatado no cotidiano, (re)costurando o elo perdido entre a ciência e o senso comum (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; LIMA & GRILLO, 2008).

Por fim, concluímos que a relação educativa não pode estar dissociada da vida dos sujeitos da ação educativa, pois, para além de seus estatutos na sala de aula, são seres históricos, que constituídos por uma dimensão afetiva e relacional, que irão transversalizar a ação educativa, destacando que, apesar dessa importância, esses aspectos muitas vezes ainda são ignorados nos processos formativos na universidade. Talvez, sejam resquícios do paradigma tradicional, newtoniano-cartesiano, de uma ciência que é separada do sujeito que a produz; da razão que é supervalorizada em detrimento da emoção; que permeia os espaços educativos através de uma educação tradicional que acabou por criar uma tela de vidro entre professores e estudantes, não possibilitando uma aproximação entre o sujeito que ensina e o que aprende, assim como não permitindo a aproximação entre pessoas, entre sujeitos que compartilham de um mesmo espaço-tempo que deveria ser dialógico, visceral e que têm o potencial de proporcionar a (trans)formação a partir da ação de seres humanos que vivem e fazem uma sociedade ser e acontecer e não são apenas produtores e operacionalizadores de uma profissão.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: EDUNEB, 2001.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a política. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUER, Martin W.; G., George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 17-36.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica?. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. *In*: GRILLO, Marlene Correro; FREITAS, Ana Lúcia Souza

de; GESSINGER, Rosana Maria; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 393 p.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006. 610 p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2007.

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

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.