

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**João Carlos von Hoonholtz Jr.**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A PRÁTICA DOCENTE:  
RELAÇÃO HUMANA E RELAÇÃO DIDÁTICA**

**Porto Alegre**

**2019**

**João Carlos von Hoonholtz Junior**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A PRÁTICA DOCENTE:  
RELAÇÃO HUMANA E RELAÇÃO DIDÁTICA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo

**Porto Alegre**

**2019**

*Dedico este trabalho a todos os meus professores por tudo que me ensinaram, principalmente àqueles que marcaram afetivamente meu aprendizado e ficarão sempre na minha lembrança. Acredito que, mais do que nunca, o mundo necessita de profissionais capacitados e generosos nessa profissão tão importante.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, Maria Teresinha e João Carlos que, desde criança, sempre me deram oportunidade para que eu desenvolvesse meus interesses sem nenhum tipo de restrição e que me ensinaram a rir, mesmo nos momentos difíceis da vida.

Agradeço a Leandro Consoni, meu companheiro, amor e amigo há treze anos, que tem me ensinado muito e me feito crescer como pessoa. É um prazer e uma honra poder compartilhar a vida a teu lado.

Gostaria de agradecer ao professor Leandro Raizer pela orientação durante os estágios e aos colegas de curso, cujas dúvidas e experiências compartilhadas tornaram o percurso mais fácil.

Agradeço à professora Heliane Silva que tão generosamente me acompanhou durante o Estágio II e me fez sentir realmente um companheiro de profissão.

Agradeço ao professor André Luís Lima, que se disponibilizou a avaliar este trabalho com respeito e afeto.

Agradeço aos amigos Anderson Oliveira e Júlio York pela interlocução inteligente sobre os assuntos discutidos neste trabalho e a companhia sempre agradável.

Por fim, agradeço à professora Gabriela Brabo, pela orientação para o desenvolvimento deste trabalho, mas ainda mais pelos momentos de afeto compartilhados. Muito obrigado!

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico...

(DAYRELL, 2006, p. 142)

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, tomando como base de informações os relatórios elaborados no contexto das disciplinas Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II, ministradas no primeiro e no segundo semestres letivos do ano de 2018, respectivamente. Ambas as disciplinas fazem parte do currículo do curso de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Seu objetivo geral consistiu em descrever de que forma o papel do afeto existente na relação professor-aluno influencia o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. O contexto do estudo foram duas escolas técnicas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de Porto Alegre. Participaram da experiência 66 alunos na faixa etária entre quatorze e dezoito anos, dos três anos do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, anotações do diário de campo e a aplicação de um questionário de preenchimento voluntário com perguntas abertas e fechadas. Analisando o conteúdo das respostas, surgiram três categorias para discussão: a relação professor-aluno e sua influência no interesse pelos conteúdos escolares; a relação professor-aluno; e a prática docente: relação humana e relação didática. Além destas, foram analisadas três subcategorias antagônicas que influenciam a preferência ou aversão pelos conteúdos escolares: interesse/desinteresse pelo conteúdo, facilidade/dificuldade pessoal e afinidade/aversão pelo(a) professor(a). A ênfase na discussão recaiu sobre a subcategoria afinidade/aversão pelo(a) professor(a), na compreensão de ser aquela com maior potencial de análise sociológica, por ser um aspecto social desenvolvido na relação professor-aluno. Para tanto, recorreu-se a teóricos da Sociologia e da Educação que abordam a temática estudada, tais como Goffman, Weber, Tardif, Nóvoa e Tassoni, entre outros. Os resultados se encaminharam para dois indicativos interligados de afinidade ou aversão: o comportamento do professor com os alunos e a didática utilizada em sala de aula. Conclui-se que a afetividade presente nas relações desenvolvidas em sala de aula entre professores e alunos é parte essencial do trabalho docente, podendo influenciar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos e na vida pessoal e profissional dos professores.

**Palavras-chave:** Relação professor-aluno. Conteúdos escolares. Afetividade.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de divisão dos alunos por sexo.....	22
Figura 2 – Gráfico de divisão dos alunos por faixa etária.....	23
Figura 3 – Mapa de bairros com as Regiões de Gestão do Planejamento e Macrozonas.....	24
Figura 4 – Gráfico de divisão dos alunos por residência.....	25
Figura 5 – Gráfico de motivos de preferência pela disciplina .....	27
Figura 6 – Gráfico de motivos de aversão pela disciplina.....	28

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão dos alunos por escola e ano escolar.....	21
Tabela 2 – Categorias de motivos de preferência.....	27
Tabela 3 – Categorias de motivos de aversão.....	29
Tabela 4 – Categorias de motivos de afinidade/repulsa pelo(a) professor(a).....	32

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
3.1	OBJETIVOS .....	19
3.2	AS ESCOLAS.....	20
3.3	OS ALUNOS .....	21
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>26</b>
4.1	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO INTERESSE PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES.....	26
4.2	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	29
4.3	A PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÃO HUMANA E RELAÇÃO DIDÁTICA .....	32
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>35</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>39</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre os fatores que levam os alunos a ter preferência ou aversão por determinadas disciplinas, e principalmente sobre o papel da afetividade na relação entre professores e alunos.

A afetividade — não somente no sentido próprio de afeto, mas de afetar e ser afetado pelo outro — é amplamente pesquisada na educação infantil, com um amplo material produzido. Entretanto, apesar de a educação no Ensino Médio ser diferente da Educação Básica, o papel da afetividade nas relações entre professores e alunos continua sendo de vital importância.

Meu interesse sobre o tema da afetividade nas relações professor-aluno surgiu durante um trabalho realizado para a disciplina de Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento e aumentou durante os estágios curriculares.

Quando cursei Educação Contemporânea, a professora da disciplina solicitou que realizássemos um trabalho de observação em uma escola da rede pública. Na época, como eu morava na cidade de Gravataí, realizei esse trabalho de observação em uma escola estadual tradicional da cidade, localizada na região central. Ao entrar em contato com a escola, a supervisora pedagógica me informou que tinham uma “turma-problema” e que talvez minha observação auxiliasse na descoberta de algo. Assim, solicitou que eu retornasse na terça-feira seguinte, à noite, que era um dia em que as professoras dessa turma tinham muita dificuldade em dar aula.

No meu retorno à escola para realizar a observação, entrei na sala da “turma-problema” e decidi pegar um lugar ao centro do fundo da sala, onde eu imaginava que seria a melhor posição para observar as dinâmicas da turma sem distrair muito a atenção dos alunos. Ao contrário do que eu havia imaginado a princípio, ao conversar com a supervisora, fui informado ser essa uma “turma-problema” composta principalmente por mulheres. Ao todo, eram 23 adolescentes com idades variáveis (dos 15 aos 24 anos, como pude verificar mais tarde através do questionário que eu apliquei), sendo 14 mulheres e 9 homens. A disposição dos alunos na sala também me surpreendeu. Diferentemente do que eu esperava, na minha frente ficou um grande espaço vazio, pois os alunos se agrupavam em lados

opostos da sala: uma fileira de oito mulheres na janela e os demais na parede da porta, com exceção de quatro rapazes sentados na primeira fila.

A “aula” transcorreu de forma completamente anárquica: os alunos não paravam nem por um instante e não havia silêncio dentro da sala. Dois alunos sentados próximos de mim ficaram lendo jornal e conversando; uma aluna reclamava do barulho das conversas, enquanto na fileira da janela, as alunas conversavam alto e animadamente.

A professora não conseguia controlar a turma e dizia aos gritos que “vocês devem estar com problemas de surdez ou de aprendizagem!”. Várias vezes, ela fez comentários depreciativos para a turma, inclusive me “aconselhou”, dizendo que eu ainda tinha tempo para repensar a escolha da profissão e “fazer engenharia ou arquitetura”.

Às 20h30min, iniciou o terceiro período da noite, que era uma aula de Ética. A professora, uma jovem de voz estridente, entrou na sala e não notou minha presença, e começou a falar sobre “preconceito”, usando os rapazes negros como exemplo. Os alunos participaram um pouco mais da aula; alguns alunos prestavam atenção no que era dito pela professora; um aluno continuou lendo um livro. Os alunos, entretanto, não cooperavam muito, e a professora acabou perdendo a paciência e gritando com eles, dizendo que “são piores do que uma turma do Ensino Fundamental”. O barulho e a movimentação continuaram até a hora do intervalo. Durante o intervalo, conversei com alguns alunos que permaneceram na sala, e uma menina disse que aquela era “a pior turma do colégio, da manhã, tarde e noite”.

Finalmente, às 21h15min, começou o quarto período da noite, que era uma aula de Arte. Ao entrar novamente na sala de aula, percebi que alguns alunos já agiam de forma diferente com a professora, sendo mais afetuosos. A postura da professora passava uma ideia de autoridade e, ao mesmo tempo, de simpatia.

A primeira coisa que a professora fez ao entrar na sala, falando alto, foi dizer para os alunos arrumarem as carteiras de forma ordenada. Após a arrumação das carteiras e cadeiras, foi a primeira vez, naquela noite, que houve um pouco de silêncio na sala, e os alunos participaram da aula falando sobre a influência das cores.

Como haviam informado à turma que eles não teriam o último período, pois a professora estava doente, uma das alunas interrompeu a aula para avisar a professora que eu queria aplicar um questionário. Agradei a ela pela ajuda e, após

a permissão da professora, distribuí os questionários e pedi aos alunos que os preenchessem, mas que ninguém era obrigado a fazê-lo, caso não quisesse. Todos os alunos não só preencheram os questionários como escreveram mais do que eu esperava e, para minha surpresa, a matéria apontada como favorita pela grande maioria desses alunos “problemáticos” foi a tão odiada Matemática.

Ao retornar à escola para assistir a uma aula de Matemática naquela turma, percebi o motivo de os alunos apontarem a disciplina como sua favorita: a professora era simpática, divertida e interessada na aprendizagem dos alunos.

Durante os dois estágios curriculares realizados em 2018 em duas escolas estaduais de Ensino Médio localizadas no Centro Histórico de Porto Alegre, apliquei o mesmo questionário com perguntas fechadas e abertas para 66 alunos de turmas de primeiro, segundo e terceiros anos. Nas respostas dos alunos, novamente apareceu a relação entre gostar ou não do professor e gostar ou não da disciplina ensinada por ele. Tanto nos discursos dos alunos quanto nas respostas ao questionário de diagnóstico aplicado, várias vezes foi dito por eles que não gostavam de determinada disciplina porque não gostavam da professora daquela disciplina e, por vezes, reclamaram da falta de interesse de alguns professores “que não estão nem aí para os alunos”.

Com isso, não pretendo responsabilizar unicamente os professores pelo fato de os alunos gostarem ou não de suas disciplinas, pois outros fatores de ordem individual também colaboram para isso. Mas acredito que seja importante, para o professor, ter consciência do impacto que seu comportamento acarreta no interesse dos alunos pelos conteúdos escolares, podendo tornar a relação professor-aluno e a prática docente mais eficientes e prazerosas.

É importante que os professores em geral — e os professores de Sociologia, em particular — tomem consciência da influência que a relação desenvolvida com os alunos tem no interesse destes pelos conteúdos escolares, e também na eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina de Sociologia, após ter sido banida dos currículos escolares do Ensino Médio juntamente com a Filosofia, em 1971, voltou a ser obrigatória em todas as séries do Ensino Médio a partir de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684 (MEC). Além de ter sido incorporada recentemente nos currículos, existe um desconhecimento sobre a importância e a utilidade da Sociologia, tanto por parte dos alunos quanto da sociedade em geral. Frequentemente, vê-se notícias falando

sobre o suposto efeito negativo do ensino de Sociologia no desempenho dos alunos ou a falta de utilidade da disciplina na vida diária.

Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Ciências Humanas e suas Tecnologias colocam que:

A implantação da Sociologia no ensino médio, certamente, representará uma oportunidade ímpar para consolidar um amplo entendimento do significado das contribuições dessa disciplina, não só em relação aos alunos, mas, de forma indireta, a seus familiares e demais pessoas de suas relações. O desafio será construir propostas curriculares pedagógicas capazes de **sensibilizar os alunos para a relevância dessa disciplina**, de suas orientações teórico-metodológicas e dos problemas e temas que se propõe estudar (2009, p. 110) (grifo nosso).

Compreender a importância do comportamento do professor na relação pessoal e profissional desenvolvida com os alunos pode ajudar a despertar o interesse dos alunos e a percepção da importância do ensino de Sociologia. Para tanto, este estudo se estrutura da seguinte maneira: no capítulo 2, expõe-se a revisão bibliográfica realizada com o aporte teórico que embasou a experiência.

No capítulo 3, apresenta-se o delineamento metodológico e seus elementos constitutivos — objetivos, contexto, sujeitos e instrumentos. Os resultados do estudo, bem como as análises relativas à experiência vivenciada nos estágios, estão explicitados no capítulo 4. E por fim, no quinto capítulo, encerra-se o estudo descritivo com algumas considerações sobre tudo o que foi vivenciado e exposto, mas também com uma visão prospectiva acerca do tema selecionado.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática docente não se restringe a uma mera aplicação de técnicas instrucionais e estratégias pedagógicas de transmissão de conhecimentos. Um de seus aspectos mais relevantes, constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, diz respeito à relação professor-aluno. E quando falamos sobre relação professor-aluno, precisamos vislumbrá-la, no mínimo, por meio de duas dimensões: como relação humana e como relação didática.

Morales nos diz que “A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa” (2009, p. 49). Embora se trate, antes de tudo, de uma relação profissional, cujo principal objetivo seja a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, não se pode negar que existem bem mais elementos envolvidos nessa relação, que não só interferem positiva ou negativamente nesse processo de ensino-aprendizagem, como também geram outras aprendizagens que vão além dos conteúdos programáticos, mas abarcam também valores e condutas.

Tão importante quanto a maneira como o conteúdo será trabalhado com a turma, o comportamento do professor em relação aos seus alunos também precisa ser levado em consideração para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seus objetivos. Assim, de um simples instrutor, o professor pode se tornar um modelo de identificação para seus alunos, e conforme a qualidade das interações que estabelece com eles, pode mudar a cena educativa.

A prática docente e o processo de ensino-aprendizagem são realizados por meio das relações humanas. Tardiff diz que

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos; [...] Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, **é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos** (TARDIF, 2012, p. 13) (grifo nosso).

Também para Tassoni é preciso assumir que a aprendizagem se configura num processo social, e quando isso ocorre, “[...] o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais” (TASSONI, 2000, p. 13). Tassoni acrescenta ainda que:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente (TASSONI, 2000, p. 13).

Nesse sentido, a responsabilidade do professor é dupla, visto que sua prática docente se amplia da esfera educativa para abranger também a esfera relacional. Carminatti (2018) reforça essa ideia, quando diz que:

**Assim, o professor, enquanto profissional que se relaciona com outras pessoas durante sua prática, precisa levar em conta a existência de relações entre os sujeitos envolvidos no seu cotidiano e estar preparado para trabalhar com e a partir delas** (CARMINATTI, 2018, p. 90) (grifo nosso).

Embora a escola seja um local onde, historicamente, o compromisso maior que se tem estabelecido é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107).

O dicionário Caldas Aulete define *afetividade* e *afeto* da seguinte forma:

AFETIVIDADE, s.f. conjunto de fenômenos afetivos. || Qualidade do que é afetivo.  
 AFETIVO, adj. Que tem relação com o afeto.  
 AFETO, s.m. **estado, disposição da alma produzida por uma influência exterior** (grifo nosso).

Essa definição de afeto vem ao encontro do conceito destacado por Pino (1997) de que os fenômenos afetivos se referem às experiências subjetivas de cada indivíduo da forma como "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo

sentido que tais acontecimentos têm para ele" (PINO, 1997, p. 128 apud LEITE; TASSONI, p. 3).

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. **São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo** (PINO, 1997, p. 130-131 apud LEITE; TASSONI, p. 3) (grifo nosso).

Kieckhoefel (2011) estende esse conceito de afetividade para o contexto escolar, ao referir que

[...] afetividade e aprendizagem são indissociáveis, intimamente ligadas e influenciadas pela socialização. Isso significa que, no ambiente escolar, além de dar carinho, é necessário aproximar-se do aluno, dar-lhe atenção, conhecê-lo, saber ouvir e valorizá-lo; que o olhar do educador é indispensável para sua aprendizagem e que, é por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades (KIECKHOEFEL, 2011, p. 2534).

Dessa forma, a relação professor-aluno dependeria fundamentalmente da relação empática entre eles, já que o afeto seria inseparável da própria cognição:

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções de outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 83-84).

Na prática docente, um dos maiores desafios enfrentados pelo professor é engajar o aluno no processo de aprendizagem. Acredito que uma relação de confiança entre professor e aluno facilita este processo. Assim,

É fundamental colocar-se com o aluno numa relação de igual para igual como condição de respeito, de humildade e de compreender as dificuldades que ele tem para superar seus limites de assimilação no aprender e no agir, serve para que o professor e aluno se aproximem e que o aluno possa ter maior confiança em si, no outro e no professor. Nesta relação de confiança, o professor sente-se tranquilo

quando o aluno percebe que ele também não sabe tudo, que também precisa buscar as respostas e que comete erros e, principalmente, que o aluno aprendendo junto, sente-se mais valorizado (KIECKHOEFEL, 2011, p. 2542).

Pessoa (2000) também explicita como pensa sobre a relação pedagógica para além do conteúdo ou da metodologia:

Toda ação educativa supõe a presença de um professor e um aluno interagindo afetivamente nas mais diversas situações, afetando e sendo afetado um pelo outro. **Na relação pedagógica podem surgir sentimentos de aceitação ou aversão entre educador e educando, o que interferirá na metodologia, no processo ensino-aprendizagem e na relação entre ambos.**

A forma como o professor apresenta o conteúdo de sua aula está revestido de uma conotação afetiva especial, que torna o mestre original, e afeta cada aluno de maneira peculiar, repercutindo de forma diversa na sua aprendizagem.

Os educadores esquecem que a afetividade permeia todo o processo educacional e, muitas vezes, preocupam-se apenas com o conteúdo e com metodologias modernas. **É a qualidade do diálogo afetivo que se estabelece entre educador e educando que cria laços profundos ou antipatias eternas.** Esta delicada relação pode definir o sucesso ou fracasso escolar de uma criança. Se aluno e professor não se gostam, fica muito mais difícil aprender (PESSOA, 2000, p. 98) (grifo nosso).

Se é consenso entre todos os teóricos das ciências humanas de que quanto mais qualitativas as interações sociais, maiores são as probabilidades de aprendizagem, a escola figura como um dos contextos em que surgem as melhores possibilidades de aprender, desde que se cuide dos laços afetivos.

A escola deve ser um lugar de troca de afetos e de sentidos, um lugar de interações significativas entre as pessoas. Deve ser uma escola aberta às diferenças e que forme pessoas críticas e conscientes, autônomas em se pensar, abertas às descobertas (DURIGAN, 2010, p. 21).

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se

estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (ALVES, s.d., p. 15).

Além de uma boa relação afetiva entre professores e alunos, não se pode esquecer a importância de uma boa relação didática, porque

Sem uma boa e eficaz relação didática com os alunos, simplesmente não há uma boa relação professor-aluno. Não vamos à sala de aula para fazer os alunos rirem (o que ocasionalmente vem bem a calhar) tampouco para ser carinhosos, a fim de que eles se sintam bem, e sim para ajudá-los em sua tarefa de aprender. Se, em contrapartida, faltar à tarefa didática o componente de relação humana (com os esclarecimentos que queiramos fazer, pois estamos dentro da sala de aula), a qualidade do aprendizado padecerá e até mesmo se deixará de ensinar e aprender coisas importantes (MORALES, 2009, p. 51).

Uma relação afetiva com os alunos é essencial para uma prática docente satisfatória, mas uma boa relação didática desenvolvida em sala de aula é essencial para um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O texto ora apresentado foi elaborado a partir de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, desenvolvido no contexto das disciplinas Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II, ministradas no primeiro e no segundo semestres letivos do ano de 2018, respectivamente. Ambas as disciplinas fazem parte do currículo do curso de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul.

De acordo com Sanfelici e Figueiredo,

O relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação [...]. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele(a) que a viveu. O relato é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico. Em outras palavras, não é uma narração emotiva e subjetiva, nem uma mera divagação pessoal e aleatória (SANFELICI e FIGUEIREDO, s/d, s/p).

Assim, o estudo aqui descrito torna-se relevante, não só por sua importância teórico-metodológica, mas também por suscitar reflexões acerca do tema pesquisado. Dessa forma, “um relato de experiência pertence ao domínio social, fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas” (LOPES, 2012, p. 13).

#### 3.1 OBJETIVOS

— Objetivo Geral: descrever de que forma o papel do afeto existente na relação professor-aluno influencia o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no contexto de duas escolas técnicas estaduais de Ensino Médio do município de Porto Alegre.

— Objetivos Específicos:

- Identificar os fatores que, na opinião dos alunos pesquisados, influenciam na preferência ou aversão pelas disciplinas escolares;

- Demonstrar como a percepção de afeto está relacionada não somente ao comportamento do professor, mas também à didática utilizada por ele em sala de aula;
- Refletir sobre o modo como o afeto nas relações professor-aluno pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem eficiente e como fonte de satisfação pessoal e profissional do professor.

O contexto do estudo foi composto por duas escolas técnicas estaduais de Ensino Médio, localizadas no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre. Os sujeitos do estudo foram alunos entre 14 a 18 anos, divididos em quatro turmas dos três anos do Ensino Médio.

Os instrumentos utilizados no estudo foram: a observação participante, o diário de campo, a aplicação de um questionário semiaberto de preenchimento voluntário e anônimo.

### 3.2 AS ESCOLAS

Como já foi mencionado anteriormente, a experiência de estágio foi realizada em duas escolas técnicas estaduais de Ensino Médio localizadas no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre.

Ambas as escolas estão entre as mais antigas instituições brasileiras públicas de ensino técnico do país e são consideradas escolas com boa qualidade de ensino, o que acaba atraindo alunos de toda a Região Metropolitana de Porto Alegre.

Em relação à estrutura física, as duas escolas oferecem uma estrutura muito boa para os alunos e professores, mesmo a escola B sendo um prédio centenário. Ambas as escolas contam com várias salas com equipamento multimídia, internet e laboratório de informática para uso dos alunos.

Apesar da boa estrutura geral, através do questionário realizado com as turmas de estágio, os alunos da escola A reclamaram da falta de merenda e/ou almoço e da falta de limpeza dos banheiros, e os alunos da escola B reclamaram da desorganização da secretaria, direção e professores e que gostariam de uma estrutura física melhor (elevador, mais bebedouros, ar-condicionado, pátio e quadra de esportes).

### 3.3 OS ALUNOS

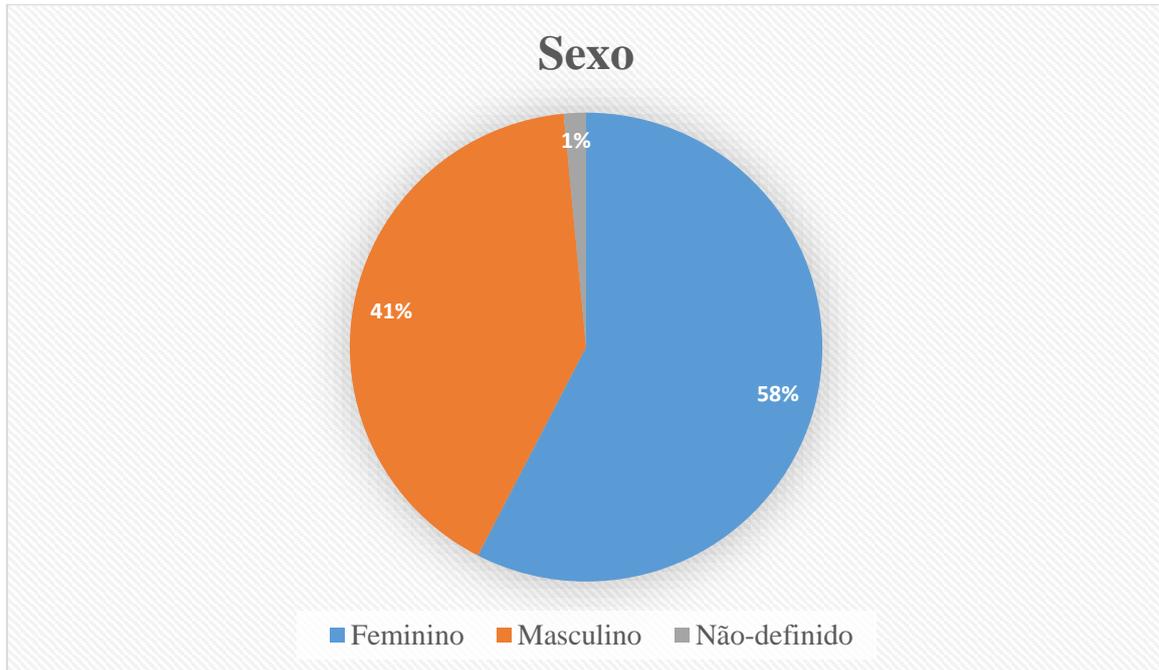
Os alunos pesquisados são jovens entre 14 a 18 anos divididos em quatro turmas dos três anos do Ensino Médio. O quadro a seguir mostra a divisão dos alunos por escolas e ano escolar.

**Tabela 1 – Divisão dos alunos por escola e ano escolar**

<b>Escolas</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Sexo</b>
A	1.º ano	19	9 meninas
			10 meninos
	1.º ano	26	11 meninas
			14 meninos
			1 sexo indefinido
B	2.º ano	13	11 meninas
			2 meninos
	3.º ano	8	7 meninas
			1 menino
<b>TOTAL</b>		66	38 meninas
			27 meninos
			1 sexo indefinido

Apesar de as duas escolas serem conhecidas por oferecerem ensino técnico, as duas turmas da escola A são turmas do Ensino Médio regular, e podemos perceber o relativo equilíbrio entre a quantidade de meninas e meninos nessas turmas. Uma das diferenças mais evidentes entre as escolas refere-se à quantidade de meninas e meninos entre as turmas do Ensino Médio e as turmas do Ensino Médio integrado com o curso de Design de Interiores: enquanto no Ensino Médio normal o número de meninos e meninas é mais ou menos equivalente, nas turmas do Integrado, a grande maioria dos alunos é do gênero feminino.

Devido a essa diferença entre as turmas pesquisadas, houve uma quantidade significativamente maior de meninas na amostra coletada, conforme o gráfico a seguir:

**Figura 1 – Gráfico de divisão dos alunos por sexo**

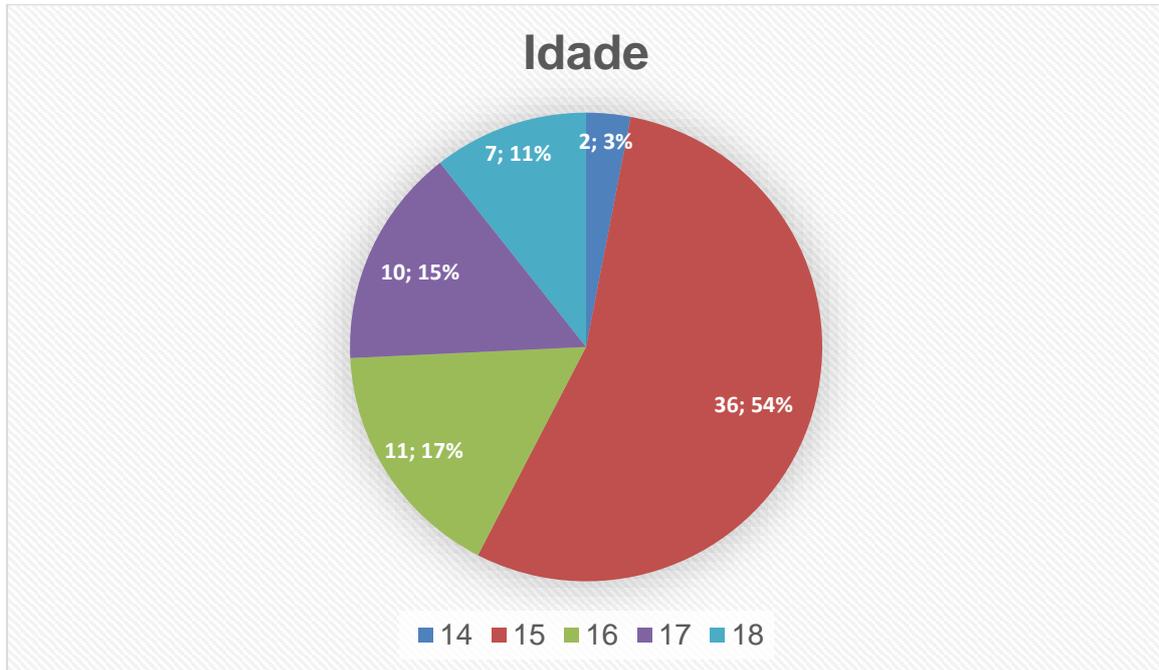
Fonte: Autor deste TCC, 2019.

Algo que também chamou atenção durante as observações das aulas foi a notória divisão espacial entre gêneros dentro das salas de aula do primeiro ano, com meninas sentadas de um lado e meninos sentados do lado oposto. Claro que essa divisão não é estática nem absoluta, com variações ao longo dos dias e alguns grupos misturados. Mas no geral, é uma divisão bem clara, que parece que vai se diluindo conforme a progressão das séries.

Chama atenção também o fato de um(a) aluno(a) ter se identificado no questionário como de sexo "não definido", opção que não constava nos questionários, o que nos leva a perceber a importância das discussões sobre sexualidade e gênero nas turmas de Ensino Médio, já que a adolescência é um período de formação da identidade e da sexualidade dos indivíduos.

Com relação à faixa etária, a maioria dos alunos que responderam ao questionário (54%) tinha 15 anos, uma vez que as turmas do 1.º ano da escola A eram as que tinham maior quantidade de alunos. Somente em uma dessas turmas havia cinco alunos repetentes, no total de 7,5% do total pesquisado. O gráfico a seguir nos mostra a divisão por faixa etária:

**Figura 2 – Gráfico de divisão dos alunos por faixa etária**

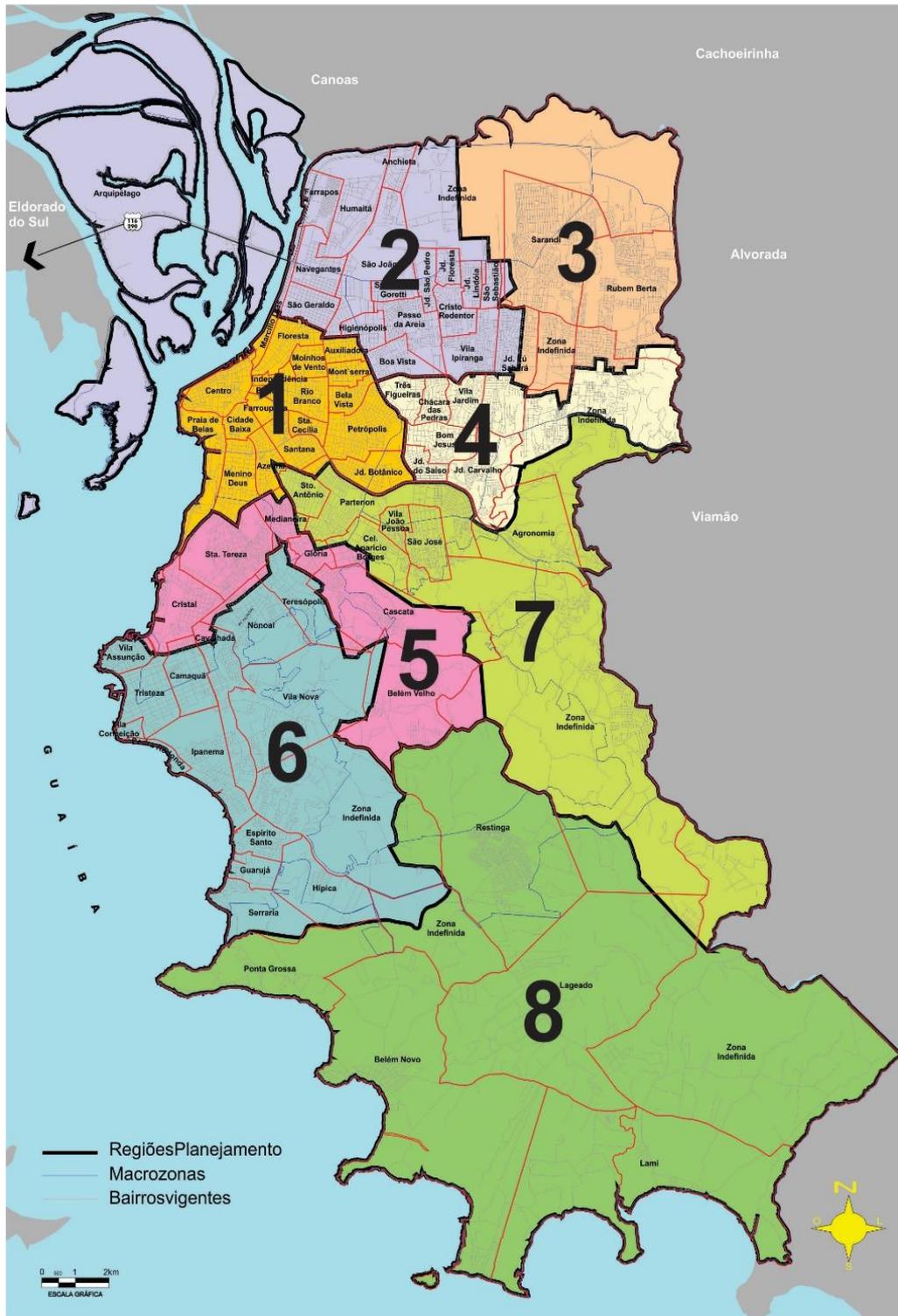


Fonte: Autor deste TCC, 2019.

As diferenças de comportamento entre os três anos do ensino médio ficaram evidentes durante as observações: no geral, as turmas de primeiro ano são mais barulhentas, as do segundo um pouco mais interessadas nos temas propostos e as do terceiro ano mais preocupadas com as provas de ENEM e vestibular, bem como com a arrecadação de dinheiro para a realização da cerimônia de formatura de conclusão do curso.

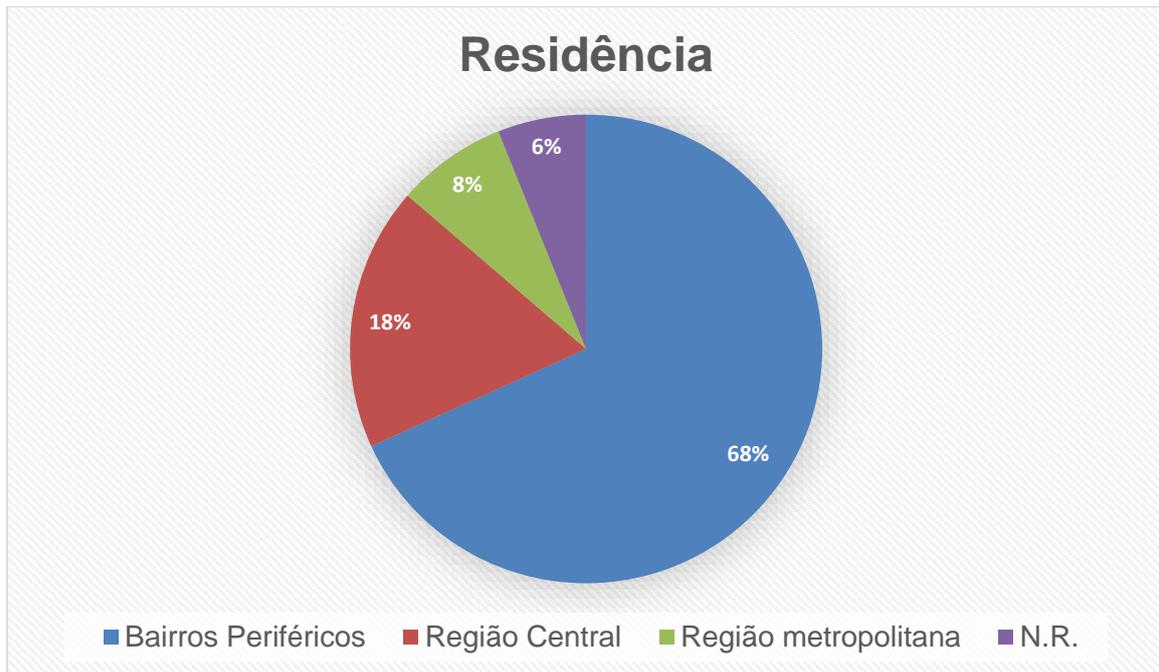
Apesar de as duas escolas onde foram realizados os estágios curriculares estarem localizadas no Centro Histórico de Porto Alegre, somente 18% dos alunos moram na região central da cidade, enquanto a maioria dos alunos participantes da pesquisa são de bairros periféricos de Porto Alegre ou de outras cidades da região metropolitana (76%). Isso acontece porque as duas escolas são consideradas referências no ensino técnico na cidade, e alguns alunos disseram que era “um sonho estudar ali”. A região central de Porto Alegre é formada por 18 bairros, e no mapa a seguir aparece como a região de número 1.

Figura 3 – Mapa de bairros com as Regiões de Gestão do Planejamento e Macrozonas



Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

**Figura 4 – Gráfico de divisão dos alunos por residência**



Fonte: Autor deste TCC, 2019.

No capítulo a seguir, serão apresentados os resultados do estudo, bem como as análises que tais resultados produziram, à luz do referencial teórico exposto no texto.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresento os resultados dos dados coletados durante o período em que cursei os Estágios Supervisionados I e II, quando observei o ambiente de sala de aula e apliquei questionário semiaberto nos alunos. Depois, exponho as análises que desenvolvi a respeito desses dados, à luz do referencial teórico selecionado acerca do tema.

Para esta análise, foram selecionadas três categorias: (4.1) A relação professor-aluno e sua influência no interesse pelos conteúdos escolares; (4.2) A relação professor-aluno; e (4.3) A prática docente: relação humana e relação didática.

### 4.1 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO INTERESSE PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Ao serem questionados sobre quais eram as disciplinas escolares de que mais gostavam e o porquê dessa preferência, as respostas dos alunos variaram imensamente, mas as disciplinas de Educação Física e Biologia foram as mais citadas (15,5% cada), sendo que Educação Física quase que exclusivamente pelos meninos (11 das 14 citações).

Após a análise do conteúdo das respostas sobre o porquê gostam da(s) disciplina(s) favorita(s), surgiram três categorias de motivos: interesse pelo conteúdo; facilidade pessoal; e afinidade com o(a) professor(a). Apesar de a grande maioria dos alunos entrevistadas (57%) dizer que tem preferência por uma determinada disciplina devido ao interesse pelo seu conteúdo, a afinidade com o professor ficou em segundo lugar (20% das respostas).

O gráfico a seguir detalha o percentual das respostas:

**Figura 5 – Gráfico de motivos de preferência pela disciplina**



Fonte: Autor deste TCC, 2019.

Na tabela a seguir, demonstramos alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos no questionário sobre os motivos de preferirem determinada disciplina escolar dentro do currículo.

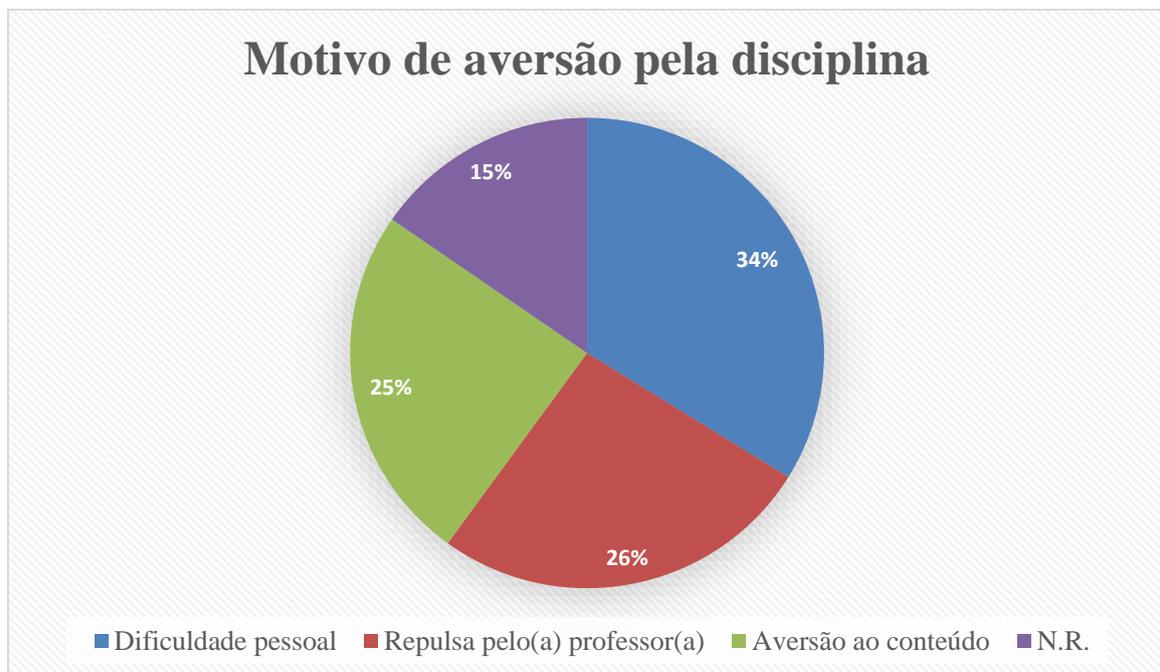
**Tabela 2 – Categorias de motivos de preferência**

<b>CATEGORIAS DE MOTIVOS DE PREFERÊNCIA</b>	
	<b>Exemplos de respostas</b>
Interesse pelo conteúdo	“Acho interessante”; “Gosto de estudar fatos históricos”; “Sempre gostei porque nos ensina a questionar”.
Facilidade pessoal	“Porque ela está simples de entender”; “A matéria é fácil”; “Pois sou boa, entendo a matéria”.
Afinidade com o(a) professor(a)	“Porque eu gosto do jeito que o professor dá a aula”; “O ‘sor’ sabe como fazer a aula ficar interessante e legal”; “O professor é legal e divertido”.

Entre as disciplinas pelas quais os alunos responderam terem mais aversão, se destacaram a Matemática e a Física, com 39,5% e 33% das citações, respectivamente.

Após a análise do conteúdo das respostas sobre o porquê não gostam da(s) disciplina(s) favorita(s), também surgiram três categorias antagônicas de motivos: aversão ao conteúdo; dificuldade pessoal; e repulsa pelo(a) professor(a). Apesar de o motivo principal apresentado pelos alunos entrevistados para justificar sua antipatia por uma disciplina tenha sido a dificuldade pessoal (34%), aqui novamente a repulsa pelo(a) professor(a) ficou em segundo lugar (26% das respostas). O gráfico abaixo detalha o percentual das respostas:

**Figura 6 – Gráfico de motivos de aversão pela disciplina**



Fonte: Autor deste TCC, 2019.

Na tabela 3, a seguir, apresentamos alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos no questionário sobre os motivos de não gostarem de determinada disciplina escolar.

**Tabela 3 – Categorias de motivos de aversão**

<b>CATEGORIAS DE MOTIVOS DE AVERSÃO</b>	
	<b>Exemplos de respostas</b>
1.Desinteresse pelo conteúdo	“A matéria me dá sono”; “Não me interessa muito, acho monótona”.
2.Dificuldade pessoal	“Acho difícil e não entendo”; “Acho muito complicada”.
3.Repulsão pelo(a) professor(a)	“Porque a professora é uma chata que só debocha dos alunos e não sabe explicar direito”; “O professor não é muito legal”; “[...] a didática da professora não ajuda”.

Considerando que as categorias de interesse/desinteresse pelo conteúdo e a facilidade/dificuldade pessoal são características individuais desenvolvidas pelos alunos em suas trajetórias de vida, vamos focar nossa análise somente na categoria de afinidade/repulsão pelo(a) professor(a), aspecto social desenvolvido durante a relação-professor aluno.

#### 4.2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ao estudar os aspectos constitutivos de uma relação social, Weber (1991) a conceitua como

[...] o comportamento reciprocamente referido quanto ao seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social consiste, portanto, completa e exclusivamente na probabilidade de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido), não importando [...] em que se baseia essa probabilidade (WEBER, 1991, p. 16).

Indo mais além, quando se trata da relação professor-aluno, Carminatti (2018) afirma que é uma relação social que deriva do encontro dos professores e alunos em sala de aula após interagirem repetidas vezes. Embora os conceitos de interação social e relação social sejam parecidos, “as interações são consideradas comportamentos de curto prazo, enquanto nas relações se estabelecem a constituição de vínculo, demandando tempo maior, ou seja, longo prazo” (p. 31).

Por mais que tenhamos experiência como professores, a primeira interação social com uma turma nova sempre é carregada de expectativas, sentimentos conflitantes e ansiedade.

Goffman (1985) diz que, em uma interação social,

A projeção inicial do indivíduo prende-o àquilo que está se propondo ser e exige que abandone às demais pretensões de ser outras coisas. À medida que a interação dos participantes progride, ocorrerão sem dúvida acréscimos e modificações neste estado inicial de informações, mas é indispensável que estes desenvolvimentos posteriores se relacionem sem contradições com as posições iniciais tomadas pelos diversos participantes, ou mesmo sejam construídos a partir delas. Parece que é mais fácil para o indivíduo escolher a linha de tratamento que vai exigir de, e estender aos, outros presentes no início de um encontro do que alterar a que está sendo seguida, uma vez iniciada a interação (GOFFMAN, 1985, p. 19).

Quando a interação iniciada por 'primeiras impressões' é simplesmente a interação inicial de uma extensa série de interações envolvendo os mesmos participantes, falamos em 'começar com o pé direito', e julgamos essencial proceder deste modo. Assim sabemos que alguns professores têm a seguinte opinião:

Não os deixe nunca levar vantagem sobre você ou estará derrotado. Por isto eu começo firme. No primeiro dia em que recebo uma nova turma, faço com que saibam quem é que manda... Você tem que começar firme e então poderá facilitar, à medida que prossegue. Se começar facilitando, quando tentar 'apertar', vão apenas olhá-lo e rir (GOFFMAN, 1985, p. 20).

Desde o primeiro dia de aula, durante o Estágio I, tentei ter uma postura mais informal com os alunos, evitando criar a imagem de professor "chato" ou "carrasco", mas também percebi as desvantagens que essa postura acarretou para as minhas aulas: muitos alunos aproveitavam da minha atitude para tentar burlar a aula, pedindo para sair da sala para usar o banheiro ou tomar água, ou tentando mudar o assunto discutido em aula para conversas informais. Não acredito que devesse ter sido mais rígido, mas deveria ter procurado saber mais sobre as regras da escola com relação às saídas dos alunos da sala durante o período das aulas, e ter negociado com a turma regras claras sobre isso. Somente durante o Conselho de Classe, no fim do período de regência, me dei conta de que esses alunos que saíam da sala causavam transtornos para outros professores, tanto por fazerem barulho quanto por tirarem a atenção dos alunos das outras turmas.

Foi possível perceber a importância das interações repetidas para a criação de um vínculo com os alunos durante o Estágio I. A pouca quantidade de aulas e em

períodos espaçados, devido a feriados e à greve dos caminhoneiros — que afetou o transporte público dos alunos devido ao desabastecimento de gasolina —, influenciou tanto minha prática docente quanto a relação com uma das turmas do estágio. O trabalho realizado na turma que teve aulas em períodos normais, apesar de mais barulhenta, foi muito mais produtivo.

É importante dizer que

[...] embora estejamos enfatizando a relação do professor com os alunos (o professor é o sujeito principal, aquele que de alguma maneira inicia a relação), os alunos também influem no professor que dá a deixa: a relação que o professor inicia influi nos alunos, os quais, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno (MORALES, 2009, p. 49-50).

A relação construída em sala de aula entre professor e alunos, apesar de ser uma relação profissional, é permeada também de afetividade, por ser também uma relação humana. É muito comum ouvir professores comentando sobre as turmas em que gostam de dar aula e turmas onde se sentem desconfortáveis. Da mesma forma, comentam sobre os alunos de que gostam mais, enquanto outros transformam sua prática docente em um martírio. Pessoa (2000) afirma: “O professor é fonte privilegiada ao proporcionar prazer ou sofrimento ao aluno, mas o aluno também pode ser fonte de prazer ou sofrimento do professor” (p. 99).

Em uma das turmas de estágio, a existência de um aluno que reproduzia discursos intolerantes, comuns nas redes sociais atualmente, tornou um pouco complicadas as aulas de Sociologia, apesar de ele nunca fazer comentários diretos sobre os assuntos discutidos em aula. Entretanto, os comentários em voz baixa com os colegas, as risadas e sua postura contrária aos temas sociológicos abordados, tornavam algumas aulas bem desagradáveis. Pude presenciar também o sofrimento de uma das professoras citadas nos questionários como uma péssima professora por não ter uma boa didática, além da reclamação de um professor no conselho de classe sobre um aluno que fazia com que o convívio fosse insuportável.

Uma relação professor-aluno ruim é um dos fatores que contribui para que os professores sofram da síndrome de burnout, ou síndrome da desistência. O burnout é o termo utilizado por autores estrangeiros para designar o estresse associado ao trabalho e foi traduzido para a língua portuguesa como “perder o fogo”, “perder a energia”. Segundo dados do Ministério da Educação, cerca de 15% dos professores

são afetados pela síndrome, que tem entre seus sintomas a exaustão emocional e as sensações de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento.

#### 4.3 A PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÃO HUMANA E RELAÇÃO DIDÁTICA

Ao analisar o conteúdo das respostas sobre quais os motivos de afinidade ou aversão pelo(a) professor(a), surgiram duas subcategorias: o comportamento do professor em relação aos alunos e a didática utilizada durante as aulas. A Tabela 3 mostra essas duas subcategorias com exemplos de respostas sobre os motivos de afinidade e de repulsa a(o) professor(a).

**Tabela 4 – Categorias de motivos de afinidade/repulsa pelo(a) professor(a)**

Motivos de afinidade/ aversão pelo(a) professor(a)		Exemplos de respostas
Comportamento do professor	Afinidade	“O professor é muito legal, muito engraçado”; “O professor é amigo”.
	Repulsa	“A professora [...] é uma chata que só debocha dos alunos”; “ A professora [...] é muito ignorante”.
Didática utilizada	Afinidade	“O ‘sor’ (sic) sabe como fazer a aula ficar interessante e legal”; “O professor [...] nos explica tudo direitinho”.
	Repulsa	“A professora não sabe como dar aula”; “A professora [...] não sabe explicar direito”; “Não gosto da forma como a matéria é ensinada”.

Para os alunos entrevistados, tanto a relação humana pessoal entre professor-aluno quanto a didática utilizada pelo professor influenciam no interesse pelos conteúdos escolares e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Com relação à didática, ao responderem sobre o que gostariam que tivesse na escola, a turma do segundo ano respondeu que gostaria que as aulas tivessem uma didática diferente (com mais palestras, passeios e uso dos laboratórios). Da mesma forma, ao responderem sobre o que não queriam que tivesse na escola, os alunos citaram “aulas somente expositivas”.

Uma aula meramente expositiva acaba sendo cansativa e desinteressante para os alunos, e a utilização de outras práticas de ensino e recursos didáticos pode ajudar a atrair a atenção dos alunos e enriquecer a prática docente da Sociologia. Como forma de despertar o interesse dos alunos, procurei sempre levar para o início das aulas um quadrinho, uma frase ou uma imagem pertinente ao tema a ser trabalhado, buscando variar a metodologia das aulas para que ela não se tornasse monótona para os alunos.

Uma crítica em relação às aulas observadas na escola B foi a quase inexistência do uso do quadro branco para explicitar os conceitos mais importantes trabalhados durante a aula e a prevalência da exposição oral. Devido a isso, muitos alunos não tinham nenhuma matéria copiada no caderno e tinham a impressão de que as aulas de Sociologia eram aulas cujo objetivo era somente expressar suas opiniões. Percebi também, durante o período de observação das aulas, que os alunos têm predileção pelos temas polêmicos (como o tráfico de drogas e a violência policial), mas que se nós, professores, não tivermos um objetivo claro para as aulas, os debates acabam não levando a lugar nenhum.

Percebi também a necessidade de clareza com os alunos em relação ao que se espera que eles realizem durante as tarefas, porque as dúvidas surgidas durante a realização das atividades eram muito comuns, por exemplo: quando a professora solicitou que os alunos fizessem uma síntese do texto e alguns alunos não sabiam o que significava a palavra “síntese”, então não sabiam o que tinham que fazer.

No período de observação das aulas, tive a oportunidade de assistir às aulas de um estagiário de Sociologia de outra universidade, experiência que foi muito interessante e me fez perceber a importância da transposição didática do conhecimento: durante a aula, o estagiário utilizou vários termos que, apesar de serem de uso corrente do jargão sociológico, eram desconhecidos para os alunos e tampouco foram trabalhados no tema proposto da aula. Além disso, a metodologia utilizada era a aula expositiva, o que visivelmente desinteressou a maior parte dos alunos.

Em relação ao uso do celular em sala de aula, pude observar na prática que nem sempre uma sala silenciosa é uma coisa boa: pode significar monotonia e desinteresse dos alunos e uma fuga discreta da sala de aula através da tecnologia móvel. Uma cena comum de ser vista eram alunos de fone de ouvido ouvindo música ou assistindo a filmes durante as aulas.

Apesar do uso dos celulares, às vezes, se tornar um desafio para os professores que, por vezes, precisam competir com o aparelho pela atenção dos alunos, preferi aproveitar quando via um aluno no celular e solicitar que ele me auxiliasse na aula realizando alguma pesquisa, conforme surgissem dúvidas durante as aulas. Essa estratégia se mostrou muito eficiente, aumentando inclusive a participação dos alunos em sala de aula. Talvez por serem de uma geração já alfabetizada num mundo digital, as práticas de ensino mais tradicionais não mantêm os alunos interessados. Alguns alunos, inclusive, pediram para que eu fizesse mais aulas com o uso de filmes e/ou computador.

Como uma alternativa aos filmes, já que estes nem sempre são possíveis de serem assistidos devido ao tempo das aulas, utilizei vídeos curtos disponíveis no YouTube e palestras do TED, aproveitando também que a curta duração destes vídeos evita a dispersão dos alunos. Independentemente dos recursos didáticos utilizados, procurei sempre fazer uma verificação contínua daqueles que eram mais efetivos para serem utilizados, de acordo com a especificidade de cada turma.

A prática docente possui muitos níveis de complexidade, e acredito que somente no seu exercício é que podemos apreender — e aprender — que tipo de professor somos e que tipo queremos ser, afinal “Cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional” (NÓVOA, 1994, p. 8).

É na interação social entre os vários atores presentes no ambiente escolar que a identidade profissional de professor é formada, por isso a importância da prática docente durante os estágios curriculares. Finalizo minha análise com Morales (2009), quando afirma: “Em suma, o modo como ele considera sua tarefa como professor se traduz em sua relação global com os alunos na sala de aula: sua própria concepção do que é ser professor se expressa continuamente de múltiplas maneiras” (p. 54).

## 5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Este trabalho buscou problematizar a relação professor-aluno, mostrando que as relações afetivas construídas com os alunos são tão importantes para o trabalho docente quanto a relação didática desenvolvida durante as aulas.

Para que o trabalho docente possa ser realizado satisfatoriamente, é preciso o desenvolvimento de uma boa relação afetiva com os alunos, para que um bom ensino possa resultar em uma boa aprendizagem. Ser um professor profissionalmente preocupado com a aprendizagem dos alunos também significa preocupar-se com as relações de afeto desenvolvidas em sala de aula.

É preciso que se pense nas relações afetivas desenvolvidas durante a prática docente também para evitar a síndrome de burnout, que acomete uma boa parcela de professores. As relações afetivas de aversão entre professores e alunos causam muita tensão e desgaste no cotidiano da escola, e com o tempo, podem levar ao afastamento do professor ou seu desinteresse e desligamento emocional, característicos dessa síndrome.

O pleno desenvolvimento da pessoa humana não se resume à aquisição de instrução; é preciso pensar no seu desenvolvimento como um todo. A escola tem que ser pensada como um local de interação entre as pessoas, não apenas um local de transmissão de conhecimento. Em nosso papel de professores, ensinamos muito mais do que somente os conteúdos escolares: ensinamos também valores e comportamentos.

Como originalmente a pesquisa feita durante os estágios realizados no ano de 2018 tinha o objetivo de fazer um diagnóstico sociocultural das escolas e das comunidades escolares, é necessário que sejam feitas mais pesquisas aprofundando o assunto e verificando qual o alcance e influência das relações entre professores e alunos.

Apesar de todos os desafios enfrentados durante os estágios, o resultado foi muito satisfatório: quando se aproximava o prazo de término do Estágio II, os alunos da turma do segundo ano manifestaram seu desejo de que eu continuasse sendo professor deles, e no último dia de aula com a turma do terceiro ano, um dos alunos veio me abraçar e agradecer pelas aulas, o que me deixou tremendamente feliz e com uma sensação de realização pelo trabalho desenvolvido na escola.

Em uma profissão tão repleta de desafios cotidianos — as condições de trabalho inadequadas, o baixo status profissional, o salário insatisfatório etc. —, é através das relações sociais desenvolvidas no âmbito escolar que o professor constrói seu entendimento de si enquanto professor. E se estas relações sociais forem relações de afeto, podem ser uma fonte de gratificação pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ALVES, Edmilson da Silva. **A afetividade como mediadora da práxis educativa no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior**. Disponível em: <http://docfoc.com/a-afetividade-como-mediadora-da-praxis-educativa-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Filosofia e sociologia no ensino médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546>>. Acesso em: jun. 2019.

CARMINATTI, Bruna. **A relação professor-aluno e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de ciências no ensino médio**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre (RS), 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188240/001084393.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola - reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife, 2007.

DURIGAN, Luciane do Rocio. **Uma experiência possível: afetividade na escola**. Caderno Pedagógico. Campo Largo, agosto/2010. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_fafipar\\_pedagogo\\_md\\_luciane\\_do\\_rocio\\_durigan.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipar_pedagogo_md_luciane_do_rocio_durigan.pdf)>. Acesso em: jun. 2019.

SANFELICI, Aline; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. **O relato de experiência**. Escrita Acadêmica (site). Disponível em: <<https://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia>>. Acesso em: jun. 2019.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. As relações afetivas entre professor e aluno. X Congresso Nacional de Educação - Educere. I Seminário Internacional de

Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. **Anais...** PUC - Curitiba (PR), 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202\\_2668.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf)>. Acesso em: nov. 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula:** as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

LOPES, Marcos Venícios de Oliveira. Sobre estudos de casos e relatos de experiências ... **Rev Rene** [online] 2012, 13. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027983001>>. Acesso em: jun. 2019.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

MORALES, P. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Relação Escola/Sociedade:** novas respostas para um velho problema. UNESP, III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de professores, 1994.

PESSOA, Vilmarise. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Ciências Humanas**, 8 (1): 97-107, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Mapa de bairros com as Regiões de Gestão do Planejamento e Macrozonas.** Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu\\_doc/regpla+macroz+bairros\\_vig.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/regpla+macroz+bairros_vig.pdf)>. Acesso em: maio 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretária de Estado da Educação. Porto Alegre, SE/CP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. 23a Reunião Anual da ANPed. **Anais...** 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília, Editora UNB, 1991.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Bairro onde mora:
4. Há quanto tempo estuda nesta escola?

---

5. Qual a matéria de que mais gosta?

---

Por quê?

---

---

---

6. Qual a matéria de que menos gosta?

---

Por quê?

---

---

---

7. Gosta da escola? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

8. O que mais gosta na escola?

---

---

---

---

9. O que menos gosta na escola?

---

---

---

---

10. O que gostaria que tivesse na escola?

---

---

---

---

11. E o que gostaria que não tivesse?

---

---

---

---