



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF DISCENTS OF THE FOOD ENGINEERING COURSE ON THE RELATIONSHIP - STUDENT TEACHER

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DISCENTES DEL CURSO DE INGENIERÍA ALIMENTARIA SOBRE LA RELACIÓN - PROFESOR ESTUDIANTIL

Marinalva Lopes Ribeiro 

Alexsandra de Santana Soares Silva 

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, cujo objetivo geral foi compreender os sentidos atribuídos por estudantes para a relação professor-estudantes, e o objetivo específico visava destacar a organização do conteúdo das representações de relação professor-estudantes. Na produção de dados, aplicamos um questionário a 53 estudantes do Curso de Engenharia de Alimentos com a Técnica Associação Livre de Palavras. Na análise dos dados usamos operações estatísticas simples, as quais ajudaram a organizar a estrutura das representações dos sujeitos. Os resultados apontam que para alguns estudantes, a relação professor-estudantes tem sentido de amizade, respeito, compreensão, empatia, ao passo que para outros têm sentido de distanciamento, hierarquia, dificuldade, o que nos faz concluir que tais representações discrepantes são produtos histórico-sociais relacionados às práticas dos indivíduos, que podem influenciar diretamente o processo de aprendizagem dos graduandos.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-estudantes; Representação Social; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The article presents results of a descriptive research with a qualitative approach, whose general objective was to understand the meanings attributed by students to the teacher-student relationship, and the specific objective aimed to highlight the organization of the content of the teacher-student relationship representations. In the production of data, we applied a questionnaire to 53 students of the Food Engineering Course using the free association of technical words (TALP). In the analysis of the data we used simple statistical operations, which helped to organize the structure of the subjects' representations. The results show that for some students, the teacher-student relationship has a sense of friendship, respect, understanding, empathy, while for others it has a sense of distance, hierarchy, difficulty, which leads us to conclude that such discrepant representations are historical-social products related to the practices of individuals, which can directly influence the students' learning process.

KEYWORDS: Teacher-student relationship; Social Representation; Teaching-learning.



RESUMÉN

El artículo presenta los resultados de una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, cuyo objetivo general fue comprender los significados atribuidos por los estudiantes a la relación profesor-estudiante, y el objetivo específico estuvo dirigido a destacar la organización del contenido de las representaciones de la relación profesor-estudiante. En la producción de datos, aplicamos un cuestionario a 53 estudiantes del área de Ingeniería de Alimentos utilizando la Técnica de Asociación de Palabras. En el análisis de los datos, utilizamos operaciones estadísticas simples, las cuales ayudaron a organizar la estructura de las representaciones de los sujetos. Los resultados muestran que, para parte de la población de estudio la relación profesor-estudiante tiene un sentido de amistad, respeto, comprensión y empatía, mientras que para otros tiene un sentido de distancia, jerarquía y dificultad; lo que nos lleva a concluir que tales representaciones discrepantes son producto históricos- social relacionados a las prácticas de los individuos, que pueden influir directamente en los procesos de aprendizaje de los graduandos.

PALABRAS CLAVE: Relación profesor-estudiantes; Representación social; Enseñanza-aprendizaje.

INTRODUÇÃO

As relações entre professor e estudantes, tema deste trabalho, se por um lado, são importantes para a motivação por parte dos estudantes, o que contribui para o engajamento estudantil e o desenvolvimento da aprendizagem de tais sujeitos, como defendem alguns autores (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005), por outro lado, podem contribuir negativamente para a rejeição dos estudantes pelos componentes curriculares, pelos professores, influenciando na evasão dos acadêmicos (OLIVEIRA *et al*, 2014; AZEVEDO, 2018).

Neste sentido, o estudo realizado por Cavaca *et al* (2010) mostra que a relação entre professor e estudantes baseada em valores como a comunicação e o respeito entre os pares contribui para a qualidade no aprendizado do educando. Todavia, quando essa relação é pautada em atitudes como a arrogância, a intimidação e a coerção por parte dos docentes, o prejuízo para os estudantes vai repercutir na aprendizagem e, inclusive, no seu futuro ambiente de trabalho.

Azevedo (2018) e Oliveira *et al* (2014) também chegam a resultados similares aos de Cavaca *et al* (2010). No estudo do primeiro, fica evidente a existência de uma relação de poder na sala de aula universitária, na medida em que as comunicações que se processam nesse ambiente são pautadas no distanciamento, na falta de troca e de diálogo entre os sujeitos.

Já o estudo de Oliveira *et al* (2014) evidencia que, para a adaptação do estudante no ambiente universitário, é importante que, além do preparo teórico e didático, os estudantes valorizem a abertura do professor ao diálogo, à orientação dos graduandos em relação à carreira e à outros temas que venham contribuir para a satisfação de tais sujeitos.

Isso posto, concordamos com Day (2011) quando defende que as emoções são fundamentais à docência, na medida em que podem produzir efeitos, tanto positivos quanto negativos, sobre o estado emocional do professor e sobre o clima que esse estabelece na sala de aula, o que, conseqüentemente, irá influenciar na aprendizagem dos acadêmicos. Sendo assim, o



autor propõe que as emoções positivas superem às negativas, a fim de que os indivíduos se sintam valorizados e queridos.

Diante do exposto até aqui e tendo em vista que a docência tem se tornado uma profissão complexa, acordamos com Cunha (2006), ao evidenciar que os professores universitários, na atualidade, enfrentam muitos impasses na sala de aula, os quais não correspondem ao domínio dos conteúdos específicos de sua formação, desafios que requerem desses profissionais outros saberes.

Com efeito, Nóvoa (2002, p. 23) refere ser a relação com o educando um dos aspectos que torna a docência uma profissão complexa pois, diferente do que ocorre com outros profissionais “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’. [...] Ninguém ensina quem não quer aprender”. De tal modo, a relação professor-estudante pode gerar tensões ou, contrariamente, produzir recompensas e gratificações, como a receptividade do estudante diante da aprendizagem.

Em conformidade com o que defende Nóvoa (2002), Masetto (2012) mostra-se favorável à integração entre as dimensões afetiva-emocional, cognitiva e da formação de atitudes, ou seja, as habilidades humanas e profissionais no processo de aprendizagem dos estudantes. Afiança, ainda, a necessidade de os professores conhecerem os estudantes, suas realidades, de modo a se empenharem na orientação de atividades individuais e coletivas, além de parcerias voltadas para a aprendizagem de tais sujeitos. Nesse sentido, Masetto (2012, p.60) ressalta:

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.

Essa afirmação de Masetto (2012) evidencia a importância de o docente universitário superar uma formação centrada apenas no aspecto cognitivo, uma vez que a sociedade espera que os profissionais que concluem as graduações universitárias dominem habilidades não apenas técnicas, mas que sejam cidadãos éticos e responsáveis pelo desenvolvimento de sua comunidade.

Pereira (2017) traz uma contribuição a esse diálogo sobre a relação professor-estudantes, ao defender que esta apresenta correspondência direta com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. E também, que a qualidade da mediação docente pode produzir afetos positivos ou negativos nesse processo e, por último, que a afetividade não pode ser pensada isolada da cognição.

Nessa linha de raciocínio, Ribeiro (2010) enfatiza que a afetividade é importante na relação educativa, pois é pelo caminho afetivo que as aprendizagens cognitivas dos estudantes se constroem. Ora, se tal argumento é adequado, o docente não pode se descuidar dos sentimentos e emoções imbricados em sua prática educativa, visto que a demonstração de interesse, cuidado e preocupação, por parte do professor, o porquê e como acontecem os processos produtivos do conhecimento na mente dos estudantes podem transformar a dificuldade de aprender desses sujeitos em melhores resultados acadêmicos e formativos.



Afora o exposto, Souza (2016) e Mota (2017) revelam, com os resultados de seus estudos, que o professor afetivo é próximo, solidário, acolhedor, preocupa-se com as necessidades formativas dos estudantes, respeita as diferenças culturais, dedica-se à profissão, é amigo, tem sensibilidade, flexibilidade e humanidade ao tratar das dificuldades cognitivas e afetivas dos estudantes. Além de tais características pessoais, Ribeiro, Jutra e Louis (2005, p. 38) acrescentam que o professor afetivo é: “humano, próximo, afetuoso, seguro, paciente, pacífico, maternal, compreensivo, humilde, empático, estudioso, respeitoso, confiante, aberto às críticas e ao diálogo”. Ademais, “percebe as necessidades dos alunos e coloca-se à disposição deles para ajudá-los”.

Destarte, os resultados de tais estudos nos impulsionam a questionar quais os sentimentos expressos pelos estudantes do Curso de Engenharia de Alimentos sobre a relação que estabelecem com os professores na sala de aula.

Para responder tal questionamento, realizamos uma pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender os sentidos atribuídos por estudantes do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a relação professor-estudantes, e o objetivo específico visava destacar a organização do conteúdo das representações de relação professor-estudantes. A escolha desse curso de graduação da referida instituição deve-se ao fato de, principalmente, apresentar um número significativo de estudantes dessemestralizados e/ou em situação de desistência.

Investigar as representações sociais dos estudantes do Curso de Engenharia de Alimentos apresenta relevância social, pois, pode estimular que outros pesquisadores trabalhem em perspectivas similares, a fim de compreender como se configura a relação entre docentes e discentes. E, com base nos resultados dessas pesquisas, as instituições de Educação Superior sintam-se comprometidas em estimular o planejamento e a efetivação de políticas institucionais, visando ao desenvolvimento profissional dos seus professores, de modo que o ambiente em sala de aula seja pautado em relações afetivas, as quais propiciem o empenho conjunto para uma aprendizagem integral dos sujeitos em formação.

Este artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, fazemos uma abordagem sobre a Teoria das Representações Sociais. Na segunda parte, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Em seguida, apresentamos os resultados e a discussão, a partir de um quadro de quatro casas que nos permite visualizar os conteúdos das representações sobre a relação professor-estudantes e sua estrutura: o possível núcleo central, os elementos intermediários, de contraste e periféricos. Por último, tecemos algumas considerações conclusivas.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Representações sociais são definidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 1989, p. 22). A autora acrescenta que é um saber do senso comum, um “saber ingênuo”, diferenciado de outros, principalmente do



saber produzido pela ciência. Todavia, adiciona Jodelet (1989), pelo valor que tem para a vida social, por reger a nossa relação com o mundo e com as outras pessoas, esse conhecimento é legítimo.

As representações sociais apresentam como características, segundo Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012), o fato de serem organizadas, isto é, seus elementos interagem uns com os outros; são partilhadas por um determinado grupo social; são produzidas por um coletivo; têm uma utilidade ao grupo social, permitindo o entendimento e a interpretação do ambiente social, de modo a prescrever, justificar e legitimar certas condutas e as comunicações sociais, ou seja, “a representação é um guia para as ações, ela orienta as ações e as relações sociais” (ABRIC (1997, p. 13). Com efeito, Abric (1993) evidencia, ainda, que as RS são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; são consensuais, mas, ao mesmo tempo, são marcadas por fortes diferenças interindividuais.

Além disso, as RS interferem em vários processos, a exemplo da difusão e da assimilação dos conhecimentos, da definição das identidades dos sujeitos e das transformações sociais (JODELET, 1989). Por fim, as RS “corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos” (MOSCOVICI, 2003, p. 48). Vale destacar, como alude Arruda (2003), as RS surgem no meio social a partir das interações, conformam valores e práticas que têm vida própria; depois, mediante à própria comunicação, as RS se esvaem, transformam-se, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo que não tem fim.

Destarte, foi focado nos processos de comunicação, nas produções dos grupos sociais e numa perspectiva sociopsicológica que Serge Moscovici criou, em 1961, a partir do seu estudo *La Psychanalyse, son image et son public*, a Teoria das Representações Sociais (TRS). As pesquisas com base na TRS geraram um campo transdisciplinar presente em todos os continentes e têm sido desenvolvidas em três linhas ou orientações: a psicogenética, a estrutural e a sociodinâmica. Neste trabalho nos interessamos pela orientação estrutural, a qual vamos descrever brevemente.

Criada por Abric e Flament, a Teoria do Núcleo Central (NC) propõe que na imagem dos elementos que compõem uma representação, uns desempenham funções diferentes dos outros, formando uma estrutura. Assim, o NC tem uma função geradora de significados e uma função organizacional, tendo em vista que os demais elementos – chamados periféricos – se organizam em torno dele. Enquanto os elementos do NC são entendidos como a parte abstrata, os elementos periféricos, ao contrário, são a parte concreta, operacional, pois funcionam como uma grade das situações que são experimentadas pelos indivíduos. Vale destacar que, embora diferenciados, esses dois sistemas são complementares.

Para Abric (1993), o sistema central apresenta algumas propriedades: está ligado à memória coletiva e à história do grupo; define a homogeneidade do grupo; é ao mesmo tempo estável, coerente e rígido; não é sensível ao contexto imediato; é onde podemos encontrar o consenso da representação. Já o sistema periférico permite a integração de experiências e histórias passadas dos indivíduos; prescreve comportamentos; suporta a heterogeneidade do grupo; mostra-se mais flexível; suporta contradições; é mais sensível ao contexto imediato; embora



proteja o núcleo central, como se fosse um para-choque, é o primeiro a absorver novas informações capazes de atingir o NC.

Segundo Gilly (1989, p. 364), o interesse em estudar as RS para compreender temas da educação, como é o nosso caso - a relação professor-estudantes - é devido ao fato de que as RS “orientam a atenção sobre o papel dos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Tendo em vista que a sala de aula é um sistema social interativo, o seu funcionamento tem relação com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais elas são dependentes. Além disso, a TRS pode nos ajudar na análise mais acurada relativa à comunicação pedagógica na sala de aula, “na percepção de como se constroem, evoluem e se transformam as representações no seio dos grupos sociais”, no nosso caso, dos professores de Engenharia de Alimentos. Assim, este texto enfoca o arranjo estrutural dos elementos representacionais da relação professor-estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançarmos o objetivo traçado nesse estudo: “compreender os sentidos atribuídos por estudantes do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a relação professor-estudantes”, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, ao mesmo tempo descritiva, cujo suporte teórico metodológico foi a Teoria das Representações Sociais, assumindo como foco a orientação estrutural, que nos possibilitou detalhar os conteúdos semânticos que foram evocados em torno do objeto relação professor-estudantes.

A coleta e produção de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019, durante as aulas do curso de Engenharia de Alimentos e em uma reunião no Diretório Acadêmico (D. A) com estudantes do referido curso.

O estudo contou com 53 sujeitos colaboradores que estavam matriculados entre o 3º entre o 9º semestre do referido curso. O procedimento para a produção de dados adotado foi a aplicação da Técnica Associação Livre de Palavras (TALP), considerada pertinente na medida em que possibilita emergir os elementos constitutivos das representações dos sujeitos e a sua organização.

A TALP tem um caráter projetivo e mostra-se apropriada à investigação de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, na medida em que possibilita ao pesquisador ter acesso à estrutura interna das representações sobre determinado objeto. Também dá visibilidade às relações que cada elemento evocado tem com os demais, destacando o conjunto estruturado do qual a significação emerge. Nesse jogo, de acordo com Rouquete e Rateau (1998), cada peça só ganha sentido quando contribui para a significação do conjunto. Assim, as respostas fornecidas pelos participantes da TALP, a partir de estímulos indutores, trazem dimensões latentes sobre o objeto, as quais são organizadas no formato de uma rede associativa dos termos evocados (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

Em nossa pesquisa, utilizamos a expressão indutora “relação professor-estudantes”. A partir dessa expressão, cada sujeito escreveu as quatro palavras que primeiro lhe vieram à mente, ou

seja, aqueles sinônimos, substantivos, adjetivos, verbos ou palavras que tinham relação com os termos indutores. Além disso, foram solicitados dados pessoais, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes: idade, sexo e semestre no curso.

Para detectar o conteúdo das RS e destacar a sua organização, a frequência dos itens associados e sua ordem de aparecimento foram utilizados como indicadores. Assim, aquelas palavras que apresentavam maior frequência e que foram evocadas em primeiro lugar foram consideradas as mais significativas para a estrutura das representações sociais, em comparação aos termos posteriormente mencionados e que apresentavam menor frequência.

Recolhemos todas as palavras e expressões escritas pelos participantes, a partir da TALP e organizamos, em ordem alfabética, um dicionário composto por 104 palavras e expressões, colocando ao lado de cada uma a frequência em que foi evocada e a ordem de evocação de tais palavras pelos sujeitos. Vale destacar que, a fim de analisarmos esse tipo de material, extraímos das 104 palavras evocadas, aquelas que tiveram uma frequência superior a 4, que representam 12,5% do total. Desse modo, destacamos aquelas palavras que tiveram maior saliência (frequência) nas representações dos estudantes colaboradores, estando de acordo com outros estudos, como aquele realizado por Moscovici, no qual “o termo ‘complexo’ aparece como o mais frequente no vocabulário mobilizado à propósito da Psicanálise. [...] Trata-se de uma consequência esperada da teoria, tendo em vista que, como princípios organizadores, as cognições centrais são mais facilmente acessíveis que as outras.” (ROUQUETTE; RATEAU, 1998, p. 38). Em seguida, calculamos a mediana das frequências, cujo resultado foi 7 e a mediana da ordem média de evocações, tendo como resultado 2,26. A partir de tais cálculos, geramos o quadro de quatro casas (quadro 1), o qual será apresentado mais adiante nos resultados deste estudo.

Vale destacar que, a associação livre nos possibilitou o acesso, simultaneamente, aos elementos que constituem o universo semântico do termo indutor “relação professor-estudantes”, ao conteúdo dessa representação e da sua organização (estrutura interna) e dos elementos do núcleo central (hierarquia).

Salientamos que este estudo está diretamente relacionado à pesquisa intitulada: “Relação professor e estudante na universidade” que ora se encontra em desenvolvimento no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual fazemos parte. Informamos, por último, que seguimos todos os protocolos éticos relativos a seres humanos, inclusive os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, antes da colaboração na produção dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 53 participantes, constatamos uma preponderância do sexo feminino, isto é, 72% dos sujeitos eram mulheres e 28% homens. Tais dados nos fazem inferir que existe uma certa feminização no campo da engenharia, um curso da área de exatas, cujo currículo é formado em grande parte por componentes obrigatórios relacionados a cálculos: Álgebra Vetorial e Geometria Analítica, Física I, e II, Cálculo Diferencial e Integral II, Equações Diferenciais I-E, Física Geral e Experimental III, Físico-Química I e II, Mecânica Geral, Métodos Numérico

Aplicada a Engenharia I, Termodinâmica Aplicada a Engenharia de Alimentos I, Análise Físico-Química de Alimentos, Probabilidade e Estatística. Com efeito, Lombardi (2006) afirma que, embora os postos de trabalho femininos não ultrapassem 15% do total dos empregos formais, na última década, as matrículas de mulheres têm se mostrado crescentes.

A idade variou entre 18 e 29 anos e se distribuiu nas seguintes faixas etárias: 11% possuíam entre 18 e 19 anos de idade; 62% estavam na faixa de 20 a 23 anos de idade e 27% estavam na faixa etária entre 24 e 29 anos. Isso revela que mais da metade dos sujeitos pesquisados são jovens entre 20 e 23 anos.

A seguir, apresentamos e discutimos o quadro de quatro casas composto pelos elementos centrais e periféricos, que formam uma rede associativa sobre a relação professor-estudantes.

Quadro 1. Estrutura das representações sociais da relação professor-estudantes de estudantes de Engenharia de Alimentos da UEFS, 2019.

NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Média: ≥ 7			OME: $\leq 2,26$		
Palavras	Freq.	O.M.E	Palavras	Freq.	O.M.E
Ensino	10	2,2	Respeito	9	2,33
Amizade	10	2,1			
Aprendizagem	8	1,62			
Distante	7	2,0			
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Média < 7			OME: $\leq 2,26$		
Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
Estudo	6	2,0	Conhecimento	6	2,33
Hierarquia	5	1,0	Dificuldade	5	2,60
Compreensão	4	2,0	Atenção	4	3,67
			Empatia	4	2,5
			Prova	4	3,5

Fonte: Dados das pesquisadoras obtidos a partir da TALP
 Legenda: Freq. = frequência; OME= ordem média de evocações.

No quadrante superior esquerdo, configurando-se como os elementos organizadores das representações sobre relação professor-estudantes, aparece a hipótese do núcleo central (NC). Tendo uma função organizadora, ele é composto por três elementos sintonizadores, *ensino-amizade-aprendizagem* definindo uma concepção de *ensino* pautada em uma relação de *amizade* entre professor-estudantes que favorece à *aprendizagem*. Além desses três componentes, há ainda um quarto elemento nesse quadrante que destoa e compromete esse triângulo harmonioso: a relação *distante* entre docente e discente, a qual influencia negativamente o processo de ensino e aprendizagem.



Observamos na análise do NC representado pelos termos: *ensino*, *amizade*, *aprendizagem* e *distante*, que o primeiro e o terceiro termos sinalizam para a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, enquanto *amizade* e *distante* têm relação com a dimensão afetiva. Tais dimensões se desdobram nos demais quadrantes do quadro de quatro casas. Nessa perspectiva, termos como *respeito*, *compreensão*, *hierarquia*, *atenção*, *dificuldade* e *empatia* corporificam a dimensão afetiva, à proporção que *estudo*, *conhecimento* e *prova* traduzem a dimensão pedagógica. Notadamente, as duas dimensões estão imbricadas, o que ratifica estudos que valorizam os laços afetivos de amizade e respeito na relação professor-estudantes (AROEIRA; MERLO, 2012; OLIVEIRA et al 2014; MOTA, 2017; BARROS, 2017).

Outros estudos colocam-se nesta esteira de discussão, como por exemplo: Veras e Ferreira (2010); Ribeiro, Jutras e Louis (2005). Os discursos dos participantes dos dois estudos assinalam que um professor positivamente afetivo apresenta características pessoais, pedagógicas e profissionais tais como: bom-humor, paciência, compreensão, humanidade, proximidade; valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, interesse pela aprendizagem de tais sujeitos, mobilização dos estudantes para a leitura, estabelecimento de relação entre os conteúdos e o contexto dos alunos, variação dos recursos didáticos, dentre outras. Diante desse clima, os alunos se sentem mais estimulados pelos estudos e, conseqüentemente, pelas aprendizagens deles decorrentes.

Com efeito, Ribeiro, Jutras e Louis (2005) ajuízam que uma relação de afetividade positiva fortalece o vínculo entre alunos e professores, cria um ambiente de confiança, contribui na autoimagem positiva dos estudantes, os quais assumem o compromisso com o professor e consigo próprios, passando a participar ativamente das aulas, melhorando a sua implicação com a aprendizagem e diminuindo a possibilidade de desistência.

Todavia, existe um contraponto na relação professor-estudantes que é expresso, tanto nas representações sociais dos participantes de nossa pesquisa, ao evocarem o relacionamento *distante*, quanto em outros estudos (CAVACA et al. (2010); AZEVEDO, (2018), nos quais fica evidente que essa relação também é marcada pela falta de interesse por parte dos estudantes, pelo pouco investimento nos estudos e nas leituras, pela falta de autorregulação, dentre outras questões que deixam os professores insatisfeitos. Ademais, os estudos evidenciam a existência de uma relação de poder por parte dos professores universitários, tornando a interação *distante* e com pouco espaço para o diálogo.

Oliveira et al. (2014) destacam o quanto a falta de receptividade por parte do professor, o autoritarismo, a inacessibilidade e a postura superior e rígida podem contribuir efetivamente para o *distanciamento* na relação professor-estudantes, contribuindo, inclusive, para a instauração do medo e do daquilo que os acadêmicos chamam de “terrorismo”, dificultando a adaptação acadêmica de tais sujeitos.

Próximo ao núcleo central, no quadrante superior direito, está o elemento da primeira periferia: *respeito*. Ele apresenta a frequência 9, mais alta do que a frequência dos termos *aprendizagem* e *distante* (situados no NC). Todavia, o termo *respeito* exibiu uma ordem média de evocação mais alta, o que indica que foi lembrado posteriormente. O termo *respeito*



pode ser visto numa perspectiva de mutualidade, como o reconhecimento da dignidade do outro, e que este outro é portador de um saber e de um projeto que merece ser reconhecido pelo docente da Educação Superior. Como elemento periférico, o *respeito* abre a possibilidade de mudança da representação e de inovação das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Vale acrescentar que o termo *respeito*, embora ainda não esteja presente, de modo geral, nas práticas dos sujeitos, aparece nas representações de outros grupos, como é o caso das pesquisas de Cavaca et al. (2010), Ribeiro, Jutras e Louis (2005) e Cosso (2018). Enquanto na pesquisa de Cavaca et al. (2010) o *respeito* mútuo aparece junto à acessibilidade e à disponibilidade ao diálogo, nas duas últimas pesquisas, *respeito* faz parte do NC das representações dos colaboradores das pesquisas.

A zona de contraste, situada no quadrante inferior esquerdo, reúne elementos que apresentam uma frequência baixa, todavia foram evocados prontamente como alguns dos elementos que se situam no NC. Eles indicam a existência de subgrupos que apresentam outros elementos organizadores das representações. Assim, a relação professor-estudantes pode estar marcada pela *hierarquia* que dificulta a *compreensão* e o *estudo*. Tais representações vão dialogar com a pesquisa de Cavaca et al (2010), quando evidencia certa fragilidade nas relações entre professores e estudantes, na medida em que tanto estudantes quanto professores, em suas narrativas, destacam relações marcadas pela superioridade ou arrogância, autoritarismo e mesmo intimidação por parte de alguns docentes, o que prejudica a construção de conhecimentos.

Na segunda periferia, situam-se outros esquemas periféricos mais distanciados do NC, aqueles que podem estar relacionados a informações, julgamentos estereótipos e crenças. Neste sentido, possivelmente os estudantes informam que as relações que estabelecem com seus professores teriam a presença ou a falta de *atenção*, de *empatia*, ou poderiam estar centradas no *conhecimento* e na *prova*. O elemento *prova* pode estar distante de favorecer a relação professor-estudantes, o que corrobora o estudo de Mota (2016) ao apontar o nível de estresse e desconforto provocado pelos exames realizados por professores do Curso de Educação Física da mesma universidade, lócus desta pesquisa, os quais marcam os estudantes negativamente e indicam que, mesmo sem intenção, são modelos rejeitados pelos futuros professores.

Como as representações são simbólicas, provavelmente, os estudantes estariam descrevendo situações vivenciadas por eles com seus professores, como *dificuldades* em relação aos *conhecimentos*, ausência ou presença de *empatia*. Lembramos que os elementos da periferia representam a parte concreta e operacional da representação. Assim, seria necessário averiguar tais hipóteses mediante outros estudos.

Tendo em vista que a pesquisa comporta uma criação do pesquisador, os termos que compõem o quadro 1 nos sugerem diversas leituras. Então, vamos apresentar uma leitura possível, a partir das inter-relações de tais termos. Como os elementos do núcleo central de uma representação apresentam poder organizacional e gerador de significados, como vimos anteriormente, sugerimos associar *ensino e aprendizagem* a sentimentos positivos da relação professor-estudantes: *amizade, respeito, compreensão, atenção e empatia*. Além disso, *ensino e aprendizagem* podem se associar a atitudes geradas nessa relação: *estudo, conhecimento,*



dificuldade e prova. É possível associar o termo *distante* (outro elemento do NC) à *hierarquia*, o qual denota que, além de uma relação de proximidade, as representações dos estudantes de Engenharia de Alimentos sobre a relação professor-estudantes são pautadas pela *hierarquia* entre os docentes e os acadêmicos, o que implica na geração de conflitos e ou dificuldades por parte dos discentes em tal relação.

Ademais, Rouquette e Rateau (1998) referem que o NC de uma representação poderá apresentar duas dimensões diferenciadas: a dimensão funcional, importante para a realização da tarefa, e a dimensão normativa, implicada diretamente com dimensões sócio afetivas, sociais ou ideológicas. Neste sentido, *ensino* e *aprendizagem* estariam relacionados à realização da tarefa dos sujeitos professor-estudantes, enquanto *amizade* e *distante* poderiam estar relacionados com a dimensão sócio afetiva das representações.

As representações sobre a relação professor-estudantes reveladas pelo estudo apresentam aspectos sutis trazidos pelos participantes mediante suas vivências e construções no cotidiano da sala de aula como discentes da Educação Superior. Tais representações podem exercer influência na aprendizagem de tais estudantes, bem como repercutir na prática profissional dos mesmos, como indica Moscovici (2003), segundo o qual as representações são fortes guias das práticas sociais.

Portanto, a realidade objetiva das relações professor-estudantes na universidade, apropriada no cotidiano da sala de aula, foi reconstruída pelo grupo de estudantes que participou deste estudo, o qual, situado num contexto discursivo, social e ideológico, colocou-se como autores no processo de representar. E como tais, expressam saberes sobre o real, como também, sistemas de valores e de normas, além de memórias que orientam esse grupo de estudantes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstram a coexistência de perspectivas representacionais discrepantes sobre a relação professor-estudantes, tendo em vista que as representações são produtos histórico-sociais relacionados às práticas dos indivíduos. Assim, conforme os valores, interesses, pertencas e vivências dos graduandos, tanto na Escola Básica, quanto no curso de graduação, a relação professor-estudantes pode representar oposições: para alguns, a relação professor-estudantes foi representada como sinônimo de *amizade*, *respeito*, *compreensão*, *empatia*, ao passo que para outros estudantes foi representada de forma negativa: *distante*, *hierarquia*, *dificuldade*, o que nos faz refletir sobre quem são tais estudantes e professores, os quais nas interações sociais, se afetaram mutuamente.

Ficou evidente nos sentidos trazidos pelos universitários para a relação professor-estudantes, que a contemporaneidade exige dos docentes o investimento em relações pautadas em aspectos cognitivos (*estudo*, *conhecimento*, *dificuldades*, *prova*) como também em aspectos afetivos (*amizade*, *compreensão*, *atenção* e *empatia*).



Ademais, se o núcleo central de uma representação é responsável pelo significado, pela organização interna, pela estabilidade e ainda pela resistência à mudança, ficamos a imaginar que, embora *ensino*, *amizade* e *aprendizagem* componham o núcleo das representações investigadas aqui, *distante* também faz parte deste núcleo, instigando-nos a pensar que alguma ação precisa ser desenvolvida, a fim de mudarmos tais representações, para que se possa criar um clima na sala de aula onde a *hierarquia* não venha dificultar as relações professor-estudantes e, conseqüentemente, obstar o processo de aprendizagem dos graduandos.

Ainda que o objetivo desta pesquisa tenha sido contemplado, evidenciamos algumas limitações, como o fato dos dados serem produzidos com a participação apenas dos estudantes, deixando de ouvir os sentidos atribuídos pelos professores à relação professor-estudantes, tendo em vista que eles também compõem tal relação.

Além disso, e é o que nos parece preocupante, os elementos do núcleo central, conforme Moscovici (2003, p. 219), “possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança [...] expressam a permanência e a uniformidade do social”. Assim, o termo *distante* ocupando a centralidade das representações dos estudantes pode conservar-se durante muito tempo, requerendo novas conversações e ações que possibilitem mudanças desse saber que ainda está imbricado nas relações professores-estudantes em um ambiente humano complexo como é a Educação Superior, de modo que os profissionais ao saírem desse contexto, possam levar outros saberes e contribuir para a transformação das relações pessoais.

Por fim, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas abrangendo docentes do curso investigado, no intuito de identificar e analisar as representações sociais desses sujeitos sobre a relação professor-estudantes. Os dados aqui examinados podem favorecer à criação de programas institucionais de desenvolvimento profissional dos professores para contribuir efetivamente na melhoria do desempenho de tais sujeitos no campo didático e pedagógico, alargando os seus saberes em relação à dimensão afetiva.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations** – Textes sur les représentations Sociales, Austria, v. 2 (2), p. 75-78, 1993.

ABRIC, Jean-Claude (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

AROEIRA, Kalline Pereira; MERLO, Francynne Wolkarte. Relação professor e aluno no ensino superior: reflexões no contexto de formação de professores de Educação Física. In:



ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI ENDIPE, 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

ARRUDA, Ângela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do redomínio. In: COUTINHO, Maria da Penha (org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2003.

AZEVEDO, Rayanne Linhares. **De quem é a Universidade?: um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BARROS, Flávia Regina. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. 2017. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

CAVACA, Aline Guio *et al.* A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, out. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2019.

COSSO, Esther. **Representações sociais de professores e alunos do ensino superior sobre relação professor e aluno**. 2017. 89f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário Fieo, Osasco, SP, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2011.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le camp éducatif. In: JODELET, Denise. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses universitaires de France, 1989, p.363-384.

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

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, PR, n. 2, p. 109-131, 1º. sem. 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.



MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 29-109.

MOTA, Clebson dos Santos Mota. **A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de educação física da UEFS no processo de formação acadêmica**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2017.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. P. L. (org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2003.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 239-246, maio/agos. de 2014.

PEREIRA, ALEXANDRE BRITTO. **Afetividade na relação professor-aluno: uma pesquisa bibliográfica exploratória**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RATEAU, P., et al. Social Representation Theory. *In*: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (orgs.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012. v. 2.

ROUQUETTE, M.; RATEAU, P. **Introduction à l'étude des représentations sociales**. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 1998.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, 20, p. 31-54, 1º sem. 2005.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol.**, Campinas, SP, v. 27, n.3, p. 403-412, set. 2010.

SOUZA, Cleudinete Ferreira dos Santos. **Relação afetiva entre professora e estudantes do Ensino Superior: sentidos, desafios e possibilidades**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, 2016.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, set. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477015>>. Acesso em: 7 maio 2019.