UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

HELGA MIDORI IWAMOTO

UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RELAÇÕES DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS: O CASO DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

VITÓRIA

31 de março de 2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

HELGA MIDORI IWAMOTO

UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS RELAÇÕES DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS: O CASO DOS DOCENTES DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Administração, na linha de pesquisa Tecnologias de Gestão e Subjetividades.

Orientadora: Profª Drª Marilene Olivier Ferreira de Oliveira

VITÓRIA

31 de março de 2006

A minha mãe Georgina, meu pai Helcio, minha vó Izabel e minha irmã Érica, que me deram todo o apoio necessário para a realização desse mestrado.

A minha orientadora Marilene Olivier, que me ensinou a percorrer os caminhos longos e tortuosos da academia.

Aos amigos e amigas, em especial Jaque e Susane e Ramón, grande companheiro, que estiveram presentes com sua compreensão e encorajamento ao longo dessa jornada de auto-conhecimento.

"A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. ”

Immanuel Kant

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender a dinâmica da prestação de serviços dentro da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no caso das aulas de matemática ministradas para alunos desta universidade que cursaram disciplinas oferecidas pelo Departamento de Matemática (DMAT). Foi abordada a relação entre o professor de matemática, como prestador de serviços que representa a universidade, e o aluno como cliente. A justificativa é que os discentes da UFES têm apresentado sinais de dificuldades de aprendizagem em disciplinas ofertadas pelo DMAT, bem como elevado número de faltas e de reprovações em alguns casos. Considerando este aspecto, procurou-se compreender os valores e posturas dos professores de matemática em sua relação de ensino para diversos cursos, assim como as expectativas dos alunos em relação a estes profissionais e o contexto em que se deram as relações entre eles ao longo das disciplinas, em nível de universidade e de turma. Para tanto realizou-se uma pesquisa quantitativa com complemento da dimensão qualitativa, tendo-se aplicado questionários e utilizado a técnica de entrevista com os atores dessa relação. Ao final pôde-se observar a diversidade de características, tanto dos sujeitos que compõem as relações, quanto das relações entre eles. Na fundamentação teórica, foram abordados os construtos de autores como Adorno, Horkheimer, Fromm, Vygotsky, Bowlby e Schwartz. No entanto, há uma grande concordância por parte dos alunos que o componente relacional é fundamental para a aprendizagem, principalmente em disciplinas consideradas tradicionalmente difíceis como a matemática, no que alguns dos professores entrevistados concordam. Foi possível chegar a essas considerações através do tratamento quantitativo dos questionários com escala Likert e da análise qualitativa das entrevistas (ao vivo e eletrônicas) com esses sujeitos.

Descritores: Prestação de serviços. Relações interpessoais – professor–aluno Subjetividades – valores

ABSTRACT

This work had the goal of understanding the dynamics of the services provision inside the Federal University of the state of Espírito Santo (UFES) – Brazil in the case of the mathematics classes lectured to the students from disciplines offered by the Department of Mathematics (DMAT). It was approached the relation teacher-student, in which professors act as service providers from University to client-students. The reason for this research is that the students from UFES have been showing signs of difficulties in learning mathematics at disciplines offered by DMAT, as well as high index of absences and retentions in some cases. Taking this into consideration, it was looked upon the comprehension of the values and postures of professors from mathematics in their relation of lecturing to various courses, as well as the students expectations upon this professionals and the context of the relations between them throughout the disciplines, in the levels of university and groups of teachers and students. For this study, it was necessary the realization of a quantitative research with an complementary qualitative dimension, using questionnaires and interviews with the actors involved in these relations. In the end, it was possible to observe the diversity of characteristics in the people that compose the relationships teacher-student, and the diversity in the relationships themselves. This work utilized theories from authors as Adorno, Horkheimer, Fromm, Vygotsky, Bowlby and Schwartz. In the other hand, there was a great convergence in the opinion of students about the importance of the relationship with the professor for the process of learning, even greater in the case of disciplines considered as traditionally difficult as mathematics, in which some interviewed professors agree. It was possible to achieve these results through the quantitative treatment of the Likert scale questionnaires, and the qualitative analysis of the interviews (live and electronic) with the subjects.

Key-words: Service provision. Interpersonal relationships – professor-student. Subjectivities-values.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*) 73

Quadro 2 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*) 73

Quadro 3 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*) 74

Quadro 4 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*) 75

Quadro 5 - Relação professor-aluno (expressão-chave: professor-aluno).....76

Quadro 6 - Relação professor-aluno (expressão-chave: professor-aluno).....77

Tabela 1 - Papel das relações interpessoais na aprendizagem (unificado) 96

Tabela 2 – Importância das relações interpessoais por curso.....96

Tabela 3 – Características relacionais do prestador de serviços 97

Tabela 4 – Percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado.....100

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....10

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....10

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA 13

1.3 RELEVÂNCIA DO PROBLEMA E IMPORTÂNCIA DA PESQUISA 15

1.4 QUESTÕES DE PESQUISA.....17

1.5 OBJETIVOS.....17

1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA.....18

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22

2.1 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS 22

2.2 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS COM A PARTICIPAÇÃO DO CLIENTE.....27

2.3 EDUCAÇÃO COMO PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS.....28

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO 35

2.5 RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS 42

2.5.1 Relações interpessoais 42

2.5.2 Vygotsky e a aprendizagem 52

2.5.3 Concepções de educação matemática e práticas em salas de aula...55

2.5.4 Orientações humanas e influências em sala de aula.....57

2.5.5 Sistemas de valores.....64

2.5.6 Relação professor-aluno 72

3.1 O TIPO DE PESQUISA 87

3.2 O CAMINHO PERCORRIDO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 88

3.3 VARIÁVEIS.....92

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....93

3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....94

4 ANÁLISE DOS DADOS 95

4.1 DADOS E LEITURA DA PESQUISA QUANTITATIVA 95

4.1.1 Papel das relações interpessoais na aprendizagem.....95

4.1.2 Características relacionais do prestador de serviços 96

4.1.3 Percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado 98

4.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS 101

4.2.1 Comunicação com alunos via e-mail.....101

4.2.2. Entrevistas e e-interviews com professores 113

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES 121

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....122

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....129

REFERÊNCIAS.....132

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS 145

APÊNDICE B - FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AOS CURSOS PESQUISADOS 149

1 APRESENTAÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O setor de prestação de serviços vem crescendo em termos de importância econômica com uma participação efetiva no mercado de trabalho. Inicialmente houve uma grande dificuldade em relação aos processos de gestão, pois o segmento era tratado com as mesmas ferramentas que a produção de bens. Conceitualmente a prestação de serviços era baseada originalmente, na armazenabilidade e na perecibilidade do produto. Atualmente ela é vista como uma composição de dimensões sociais e técnicas, abrangendo uma ampla variedade de atividades, remuneradas ou não. Estas atividades incluem serviços de organizações não-governamentais (ONG's), de consultoria, de profissionais autônomos e liberais, serviços educacionais, de entretenimento entre outros. Além disso, serviços que antes eram incluídos no setor terciário ou de comércio sofreram uma revisão no seu conteúdo e significado devido às modificações conceituais descritas anteriormente e de contexto que foram ocorrendo com o tempo, e, também, devido às transformações do próprio contexto no qual estavam inseridas

Considerando as atividades dentro da economia, o setor educacional sempre foi um dos maiores representantes em termos da prestação de serviços, sobretudo o setor educacional público. Na década de 1960, o ensino fundamental de primeira a quarta série, então conhecido como ensino primário, teve maior destaque nessa dimensão econômica. O ginásio, ou seja, da quinta à oitava série, já estava se transferindo dos antigos colégios estaduais para o setor privado. Por sua vez, o ensino médio participava com uma parcela expressiva, sendo a oferta do setor público a que mais atraía e a de melhor qualidade como representado pelo ensino normal, o técnico e o científico. Com o desenvolvimento do país, o setor educacional não só se consolidou como expandiu-se em termos da oferta de cursos superiores. Em um primeiro momento as Universidades Federais configuraram-se como centros geradores de

conhecimento (prestação de serviços de pesquisa pura e aplicada) e de transmissão desse conhecimento (prestação de serviços educacionais). Atualmente sua oferta concentra-se notadamente na educação, dada a falta de recursos para a pesquisa, mais agravada fora dos grandes centros universitários. Alguns trabalhos foram apresentados no Enangrad tendo como objeto esses argumentos de prestação de serviços. Porém, dentro de uma postura limitada à área de administração, ou seja, com pouca abertura para outras leituras.

De modo geral, parece haver uma tendência a tratar a educação como um setor que não se encaixa em nenhum segmento do mercado, por ser visto como um bem público. Essa visão é comum a outras áreas, como, por exemplo, a medicina e o direito.

Nessas áreas, parece haver uma cultura (descrita em vasta literatura e percebida no cotidiano ao lidar com esses profissionais) que percebe a profissão como uma espécie de sacerdócio, em que poderes “divinos” são investidos nas pessoas, para que elas auxiliem outras a viverem melhor através da atuação tida como imprescindível pelos próprios profissionais. Nesse caso, corre-se o risco de se perder de vista as necessidades e desejos das pessoas “auxiliadas” em favor do “poder divino” desses profissionais. É importante lembrar que a educação, ao longo da história brasileira, esteve fortemente ligada às estruturas religiosas, o que contribui ainda mais para a analogia.

No contexto específico da educação, a partir do momento em que o setor privado tornou-se co-partícipe nesta prestação de serviços, aumentando vertiginosamente o volume de pessoas envolvidas nesse processo, tornou-se imprescindível a utilização dos meios governamentais para a construção de uma macro-visão diagnóstica sobre a situação desta área no Brasil, numa espécie de *“mea culpa”* , na qual o Estado por ter se mostrado incapaz de dar conta do processo, ao transferi-lo para o setor privado, evoca para si o poder regulatório. No entanto, essa macro-visão vem acompanhada de uma categorização das atividades por setores econômicos, o que acarreta o intercâmbio de critérios de avaliação entre eles.

Isso leva para essa atividade parâmetros comerciais e funcionalistas, com a conseqüente redução do real papel da educação e suas peculiaridades. Conforme o processo de avaliação de cursos implementados pelo MEC (Ministério da Educação),

foram implementados critérios específicos fortemente influenciados por critérios quantitativos da área de produção de bens (www.mec.gov.br). Percebem-se os reflexos dessa influência nos relatos de docentes de diversas áreas das universidades brasileiras, que se encontram freqüentemente num dilema entre educar ou pesquisar dentro das suas próprias universidades, pela pressão em relação à produção de artigos feita por órgãos de fomento dentro dos critérios utilizados, revelando-se por meio deles um forte componente regulador.

Outra influência no trabalho docente se dá em termos organizacionais, pois as universidades federais são constituídas por uma estrutura paradoxal: por um lado extremamente burocratizada e, por outro, flexível, na qual o professor, que personifica essa prestação de serviços, possui um grau de autonomia relativamente alto no desenvolvimento do seu trabalho. Diz-se relativamente alto comparado com condições de trabalho em setores públicos de outros níveis de ensino, ou com setores privados de mesmo nível, respeitadas as particularidades de cada instituição.

É importante observar que a educação, enquanto processo, é uma atividade com fim na realização de cada estudante. Assim, é impossível a sua consecução sem a participação dos que deveriam ser os principais interessados. No entanto, parece haver uma dificuldade no estabelecimento de relações professor-aluno, pois de alguma forma os valores e as culturas dos cursos e das áreas parecem dificultar o estabelecimento dessas interações, conseqüentemente desperdiçando oportunidades de facilitação da aprendizagem.

Não se tem um quadro ou referencial quantitativo, mas as evidências mostram que tanto professores quanto alunos se eximem disso, tentando manter um clima estritamente técnico através da compartimentalização da subjetividade em segmentos pessoais e profissionais estanques. Dentre as evidências podem ser citados: a não permanência de alunos e professores no campus fora do horário de aula; o fato de alunos de administração, ciências econômicas e ciências contábeis iniciarem práticas de estágio que exigem uma maior presença no ambiente organizacional; a valorização de determinados cursos que têm mais "*status"* que outros. Há também casos em que se tenta, por uma ou ambas as partes, práticas que privilegiam a afetividade, as relações entre as pessoas, o respeito e apreço à diversidade e à inventividade no

processo de aprendizagem, mas elas esbarram numa forte cultura de área, principalmente nas ciências exatas e tecnológicas, que não as legitima.

Tais características parecem pouco consistentes com os conceitos humanistas abordados por teóricos em prestação de serviços, com algumas culturas de área e de geração (em termos de faixa etária) com que lida o docente. No caso da educação como prestação de serviços, a falta de afinidade com as dimensões humanas da atividade pode ter conseqüências nefastas, já que a maior esfera de atuação da educação é a humana. Vale ressaltar que se emprega aqui a expressão “humanista” no sentido de potencializar o que há de melhor em cada Ser Humano, segundo o seu próprio conceito e de acordo com pressupostos éticos.

Além disso, a área educacional, devido aos objetivos de realização do ser humano, segundo uma perspectiva humanista, poderia tomar rumos promissores se fosse menos afetada pelas características de relação estritamente comercial, impessoal ou hierárquica que freqüentemente são observadas no cotidiano.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Enquanto processo de prestação de serviços percebe-se, em muitos casos, um excesso de direcionamento e inflexibilidade do professor na definição das atividades e parâmetros da sala de aula. Assim, vários tipos de práticas podem ser encontradas no que tange ao encaminhamento dos conteúdos programáticos, desde as que efetivamente privilegiam o processo de aprendizagem até aquelas que apresentam um significado de sofrimento e aversão por parte do aluno, em relação aos conteúdos e seus professores.

As culturas de diferentes áreas do saber parecem influenciar, em maior ou em menor grau e de acordo com cada pessoa, na relação professor-aluno. Nota-se, com maior ênfase, uma dificuldade nas relações do corpo discente com os profissionais vinculados a áreas das ciências exatas e tecnológicas. A partir da experiência da pesquisadora e de dados coletados antes de se iniciar esta pesquisa, constata-se no dia-a-dia em sala de aula que os estudantes, principalmente os ligados às áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, parecem demandar um prestador de serviços

diferente de uma parte expressiva daqueles freqüentemente encontrados na área de matemática.

A universidade como instituição age no seu contexto com valores preponderantes que em alguns aspectos norteiam os professores, alunos e demais servidores, pela própria permanência dessas pessoas no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, todas elas trazem para o ambiente organizacional, com diferentes intensidades, seus próprios valores influenciados por sua história de vida.

Apresentado esse pano de fundo, percebe-se uma grande dificuldade nas relações interpessoais entre professores do Departamento de Matemática (DMAT) e os alunos para os quais lecionam na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Suspeita-se que essas dificuldades ocorram devido a não se dar a devida atenção tanto à qualidade na prestação de serviços no que tange a relação cliente-prestador, quanto aos aspectos humanos da atividade docente.

Há evidências claras de que essa postura não é bem aceita no mercado de trabalho quando se trata de empresas privadas, ou seja, em faculdades particulares, nas quais os alunos podem manifestar-se mais claramente e em que as relações hierárquicas de trabalho são mais transparentes. Isto inclui, por exemplo, a supervisão de um coordenador que pode exercer suas atividades com menos entraves burocráticos que nas universidades públicas, o que permite um diálogo mais aberto, no que tange aos comportamentos intrínsecos ao próprio ambiente.

A questão do conteudismo e de problemas na expressão da afetividade nas relações entre professores e alunos parece se constituir em estrangulamento do processo de aprendizagem, que é o foco da prestação de serviços educacionais. Vislumbram-se ainda, nesse contexto da problematização, elementos consubstanciados nos valores vividos, sentidos e experienciados por esses professores, que, aparentemente, os distingue dos demais. Isso dá mote para criar-se a hipótese de comportamentos específicos dos professores do DMAT nesses processos relacionais.

Acredita-se, portanto, que sua própria história de vida, a inspiração em perfis de professores que tiveram, as habilidades requeridas pela área e o cultivo dos valores herdados ao longo da carreira profissional faz com que professores de matemática

tenham comportamentos e atitudes diferentes daqueles que os alunos de outras áreas esperam, criando relações, de certa forma, conflituosas.

1.3 RELEVÂNCIA DO PROBLEMA E IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

As mudanças paradigmáticas que vêm ocorrendo no mundo têm provocado repercussões em termos de grandes transformações nas estruturas empresariais, nos sistemas de produção e na prestação de serviços. O mundo dos negócios tem acompanhado toda essa transformação, adaptando-se e pressionando seus empregados nesse sentido, de forma bastante ostensiva.

Em alguns setores do serviço público observam-se investimentos em tecnologia, em posturas diferenciadas diante do cliente, em reestruturações produtivas, enfim, na aplicação de técnicas de gestão que contribuam para a atualização dessas organizações e seus produtos ou serviços. As universidades federais, no entanto, parecem mais lentas em termos de adaptação às essas exigências do mercado atual.

Se por um lado o Governo Federal tem restringido os recursos a elas destinados, por outro a estrutura não acompanha o ritmo em que as mudanças ocorrem no resto da sociedade e tampouco se verificam mudanças expressivas nos níveis burocráticos e na postura dos servidores. Parece haver uma cultura corporificada em termos da prestação de serviços que não permite uma relação mais humanizada com o consumidor.

Alguns elementos mostram-se relevantes nesse contexto, incluindo aí a gratuidade do ensino, a liberdade do docente, a herança histórico-cultural de que se formam bons profissionais nessas instituições e que, portanto, não há necessidade de se renovarem os processos de prestação de serviços. Desta forma os alunos-clientes têm se constituído em elementos passivos, sem coragem de manifestar sua opinião, dado que essas tentativas, de modo geral, são frustradas por este contexto e pela falta de informação sobre os meios de atuação dentro da universidade.

Os alunos da UFES têm apresentado baixos índices de aproveitamento em disciplinas ofertadas pelo DMAT, bem como elevado número de faltas e de reprovações, conforme pesquisa preliminar quando da delimitação do problema. Considerando este

aspecto, torna-se imprescindível compreender os valores e posturas dos professores de ciências exatas em relação ao ensino da matemática para outros cursos, uma vez que os prejuízos em termos de aproveitamento por parte do corpo discente e os desgastes em vários âmbitos para o DMAT e para a universidade têm sido altos.

Um dos aspectos que merece ser destacado em relação ao foco de estudo é que boa parte dos profissionais que atua com essas disciplinas não teve formação didático-pedagógica como obrigatória em seus respectivos currículos. Além disso, acredita-se que as razões que interferiram em sua escolha de curso e são reforçados pela cultura da área, em sua maioria estejam relacionadas a modos de ser racionais e objetivos, muitas vezes distantes de teorias propostas pela educação, nas quais as emoções, os sentimentos e os valores assumem papel relevante.

A pesquisa mostra-se relevante na medida em que poderá identificar entraves e dificuldades na prestação de serviços da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do caso das aulas de matemática ministradas para alunos de cursos da UFES para os quais o DMAT oferece disciplinas. Neste trabalho, foi feito um recorte nos serviços com participação do cliente. Foi abordada a relação entre o prestador de serviços, como pessoa que representa uma instituição, e o cliente, que no caso é o aluno. Outro aspecto importante deve-se à natureza das relações interpessoais enquanto elemento que influi na produtividade, na qualidade e na satisfação do cliente.

É importante registrar aqui que o uso das expressões relativas às relações de serviço, características da área de administração, justifica-se devido à necessidade de um referencial norteador da pesquisa. Por outro lado deve-se destacar também a grande dificuldade em se encaixar as atividades educacionais, de forma estrita, nesse arcabouço teórico de gestão organizacional. A natureza intrínseca da área mostra a presença de componentes que lhes são peculiares, que escapam à estrutura dessa teoria. Assim, fez-se necessário lançar mão de construtos de outras áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, etc.) sem os quais seria impossível a finalização desse trabalho.

1.4 QUESTÕES DE PESQUISA

A universidade constitui-se em uma organização complexa, composta de várias subunidades que prestam serviços à comunidade, predominantemente na área de educação, fim para o qual foi originalmente concebida. Os docentes, nesse ambiente, corporificam a instituição na relação professor-aluno entre prestador e cliente, dentro da instituição, numa dimensão objetiva.

Esboçado este contexto, neste trabalho propôs-se responder à questão: quais as principais características e elementos de subjetividade presentes na relação de serviços entre os professores do Departamento de Matemática e os alunos para os quais lecionam dentro da Universidade Federal do Espírito Santo?

Por decorrência surgiram outras questões para as quais se buscou respostas. Entre elas:

a) Qual a percepção dos alunos sobre as relações interpessoais que permeiam o serviço prestado?

b) Como se configura a postura do prestador de serviços no caso das aulas de matemática?

c) Que valores permeiam a prestação de serviços?

1.5 OBJETIVOS

Considerando o problema e seu contexto, tomou-se então por objetivo compreender a dinâmica da subjetividade presente na prestação de serviços dos professores do Departamento de Matemática aos alunos da UFES.

Por decorrência do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

a) captar a percepção dos alunos sobre as relações interpessoais que permeiam o serviço prestado;

b) levantar as características relacionais do prestador de serviços no caso das aulas de matemática;

c) compreender os sistemas de valores dos envolvidos na relação de serviços?

1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA

A seguir são descritas as etapas percorridas na realização da pesquisa em termos dos capítulos na dissertação.

Pretendeu-se, no capítulo 1, contextualizar e delimitar o problema da pesquisa dentro da área de administração, demonstrando sua relevância para os estudos organizacionais voltados para a dimensão mais humana das instituições. Para a consecução desta etapa, valeu-se de experiências anteriores da pesquisadora tanto como aluna do curso de matemática, quanto como professora do DMAT de disciplinas para diversos cursos e centros da UFES (ciências biológicas, ciências da computação, ciências contábeis, administração, física e química).

Em termos da Fundamentação Teórica, contida no Capítulo 2, é importante ressaltar que não havia dentro da área de administração referências que dessem conta de uma abordagem humanista da educação como prestação de serviços, e que pudessem ser efetivamente utilizadas para uma análise das relações de serviço configuradas através do trabalho docente. Com o fim de justificar as falas dos autores nesse trabalho, encontra-se, a seguir, um roteiro dos principais autores que nortearam cada parte do referencial e suas respectivas áreas de atuação.

Para embasar os argumentos contidos no item prestação de serviços os autores centrais utilizados foram: Gadrey (1987, 2001): economia, humanismo em prestação de serviços; Zarifian (2001): globalização, mutações do trabalho e competências; Slack et al. (2002): Administração da produção, administração de operações; Corrêa e Gianesi (1994): Administração da produção em prestação de serviços.

No que diz respeito ao conteúdo inerente à relações interpessoais pode-se afirmar que no meio acadêmico considera-se que ainda não existem teorias maduras, com construtos consolidados. Os primeiros autores a tratar do tema foram filósofos da antiguidade, como Sócrates e Vatsyayana (filósofo indiano), e seus trabalhos tinham ênfase na prescrição, por exemplo, de como estabelecer e manter relacionamentos conjugais.

Mais recentemente, teóricos como Hinde (1997) e Duck (1981), entre outros, não tão conhecidos, fizeram avanços nessa área, dentro do meio científico. O primeiro tem o mérito de ter compilado em uma obra o conhecimento existente na área interdisciplinar intitulada “relacionamentos interpessoais”. O segundo destaca-se por ter um volume maior de publicações em torno do tema, configurando-se mais como organizador.

No trabalho de Duck, podem ser encontrados diversos artigos na íntegra, com autorias diversas, que apontam rumos diferentes para a produção ainda incipiente na área, utilizando diversas metodologias. Na obra de Hinde, por sua vez, faz-se um apanhado geral do conhecimento adquirido em relacionamentos interpessoais, acentuando-se as contribuições da etologia para o campo da psicologia social.

Abordando especificamente as relações interpessoais professor-aluno, não existe um autor central que trate do tema, segundo essa perspectiva. Portanto, foram utilizados artigos de autores que tratam do assunto especificamente.

Em se tratando da aprendizagem deve-se registrar que certas áreas da psicologia, como a psicologia do desenvolvimento, são utilizadas na pesquisa em educação, no estudo de processos de aprendizagem em crianças, com destaque para as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. É importante registrar que do ponto de vista da gênese de suas idéias e concepções teóricas apresentam argumentos em direções diferentes, havendo o argumento de que não “conversam” entre si. Porém, na área da educação os três têm sido referenciados de forma exaustiva, algumas vezes até em um mesmo trabalho, buscando-se não sua congruência, mas como cada um contribui para a compreensão desse processo. No caso da aprendizagem de adultos, existem estudos em campos como a andragogia e a educação de jovens e adultos, que visam ao aproveitamento dos conhecimentos cotidianos trazidos pelos estudantes na construção do conhecimento curricular pelos próprios educandos. As pesquisas nessas áreas, no entanto, têm uma maior preocupação com a aprendizagem de adultos em fase de educação supletiva, na qual é possível se fazer uma maior relação entre os saberes do cotidiano e os das disciplinas curriculares. No caso dos adultos jovens, por exemplo, que chegam à universidade para cursos de ciências exatas e tecnológicas, há uma falta de material de referência em como colocar em relação os saberes da universidade e os trazidos pelos próprios

estudantes, de forma a facilitar a aprendizagem em disciplinas abstratas como aritmética, álgebra linear, cálculo diferencial e integral, entre outras.

Outras questões oportunas são, por exemplo, como esses estudantes universitários, sejam eles adultos jovens ou não, aprendem e qual a influência da afetividade na aprendizagem deles. Na falta de autores que tratem dessas questões na aprendizagem de adultos, esse trabalho tomou por base a perspectiva de Vygotsky, por se tratar de um autor mais alinhado com a Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt.

Por outro lado, a educação universitária tem se consolidado seguindo uma lógica de mercado e o poder regulatório do Estado. Cabe então adotar como base a Teoria Crítica como o veio central da leitura das relações professor-aluno, na dimensão do indivíduo, uma vez que o professor está inserido nesse contexto regulado pelo Estado; na medida em que as normas e diretrizes emanadas da esfera federal colocam parâmetros rígidos de funcionamento, aos quais é muito difícil ao professor se eximir. Além disso, a proposta do paradigma humanista radical visa a romper com o "estado de coisas" a partir do sujeito. Neste caso, o foco do estudo torna-se o "professor" e o "aluno", pois acredita-se que seja a partir das pessoas que a mudança se efetivará, conforme o paradigma humanista-radical.

Como dito anteriormente, ao longo da pesquisa, foi preciso abordar a questão dos valores. Neste caso, os dois grandes representantes que deram origem ao estudo da temática contemporaneamente e nos quais outros autores se embasaram foram: Schwartz (1987, 1992, 2004, 2005), que apresenta uma conceituação de uma estrutura circular de valores e Rokeach (1967, 1973), que elaborou o construto original de Sistemas de valores de em que Schwartz derivou suas pesquisas e proposta teórica.

No Capítulo 3 foram descritos os aspectos metodológicos. Como procedimentos foram utilizadas as abordagens quantitativas e qualitativas valendo-se de questionários, entrevistas e *e-interviews*. Como suporte, procurou-se utilizar a metodologia de incidentes críticos e de história de vida. No caso das entrevistas eletrônicas (*e-interviews*), havia também um ir e vir constante de e-mails entre a entrevistadora e os respondentes, sempre que havia dúvidas que pudessem comprometer a pesquisa.

Essa abordagem via e-mails não se encontra ainda muito consolidada, mas já é citada em trabalhos acadêmicos em termos da técnica Delphi e de um novo formato com a utilização do aparato tecnológico informacional.

O Capítulo 4 contém a análise de dados, resultante da tabulação dos dados obtidos na pesquisa de campo, bem como a análise das entrevistas realizadas com docentes e discentes, feitas à luz do referencial teórico.

No Capítulo 5, são apresentadas as percepções obtidas em termos das características propostas para estudo no projeto inicial, assim como propostas para estudos posteriores a partir dos resultados obtidos.

Buscou-se também relatar nessa parte sugestões para as dificuldades encontradas pelos professores do DMAT e seus alunos a partir de exemplos encontrados em outras universidades brasileiras.

Por fim, apresentou-se na parte pós-textual o registro da produção acadêmica e não-acadêmica existente nas áreas do conhecimento utilizadas nesse trabalho. Portanto, podem ser encontrados artigos de jornais como a Folha de São Paulo, revistas acadêmicas exclusivamente eletrônicas, livros e artigos (nacionais e internacionais) concernentes aos assuntos.

Embora tenha havido uma priorização para a leitura e utilização da produção acadêmica, não se fez restrições a textos de senso comum, pois em ambas as formas de conhecimento, podem ser encontrados trabalhos de diversas qualidades, enfoques diferentes e pontos de vista éticos diversos, que podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo.

No final da parte pós-textual foram disponibilizados os roteiros dos questionários e entrevistas, nos apêndices, assim como os resultados detalhados por curso da aplicação desses questionários.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica aqui registrada tem por objetivo compreender e demarcar os principais autores que serviram de referência para a realização da pesquisa.

2.1 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

O mundo organizacional caracterizou-se, inicialmente, pela produção de bens, sobretudo com a indústria automobilística e a indústria da tecelagem. Os anos que se seguiram à Revolução Industrial foram marcados pela presença das empresas como uma espécie de ator do processo conjuntural. Os bens passaram a ser o centro das atenções de toda a sociedade de consumo, ávida por novos produtos e inovações tecnológicas. Eles dominaram o mercado por muito tempo, até que os serviços revelaram-se como importante elemento do contexto do novo mercado, globalizado.

Originalmente, pela definição de Adam Smith, os serviços eram caracterizados pela não-armazenabilidade ou não-perecibilidade do produto. Um marco importante na mudança deste paradigma ocorreu quando Hill (1977, p. 315-338) identificou que os serviços se caracterizavam por uma mudança no estado do cliente ou de um bem pertencente a ele. Gadrey e Delaunay (1987, p. 12) foram ainda mais longe nesta definição quando descreveu que a atividade de serviço é uma operação que visa a uma transformação do estado ou de uma realidade, possuída ou utilizada por um consumidor, realizada por um prestador de serviços a pedido deste consumidor, e com freqüência relacionada a este último, não chegando, porém à produção de um bem que possa circular de forma independente no mercado.

Esta definição, denominada triângulo do serviço, tenta diferenciar a atividade de serviço das transformações que ocorrem num bem ao longo de uma linha de produção, em que cada componente da linha é cliente do componente anterior.

Também com o intuito de promover esta diferenciação, existem cinco critérios relevantes para descrever os processos de produção de bens e de serviços: tangibilidade, estocabilidade, transportabilidade, simultaneidade, contato com o consumidor e qualidade (SLACK et al., 2002, p. 40-41).

A tangibilidade define se o resultado de um processo de produção é tangível, como uma cadeira, por exemplo, ou intangível, como uma peça de teatro ou uma consultoria, embora possam ser utilizados tangíveis na produção destes serviços. Os resultados dos processos de produção de bens puros são tangíveis, enquanto que os processos de prestação de serviços puros são intangíveis. Apesar destes extremos em termos de classificação, há intercâmbios interessantes entre eles, como o da lógica de serviços penetrando no ambiente industrial e a padronização (vinda do ambiente industrial) invadindo organizações prestadoras de serviços, como lanchonetes e lojas de departamentos (ZARIFIAN, 2001, p. 69).

Em se tratando da estocabilidade e da transportabilidade, geralmente bens são estocáveis e transportáveis, ao contrário dos serviços puros, devido à sua falta de tangibilidade.

A simultaneidade tem a ver com o momento em que o produto ou o serviço é produzido. Geralmente, os produtos são produzidos antes do consumo ou utilização. No caso dos serviços, tende-se à utilização simultânea à sua prestação.

O contato com o consumidor tem normalmente maior intensidade nas relações de prestação de serviços do que na produção de bens, desempenhando papel proeminente na expansão do setor. Gadrey (2001, p. 39) expõe evidências de que aqueles com forte componente de relações interpessoais foram os responsáveis pelo crescimento do setor terciário desde a Segunda Guerra com maior ênfase a partir da década de 1970. Isto se deve principalmente ao fato de que as inovações tecnológicas não substituem em grande parte o resultado do trabalho humano.

Em se tratando dos componentes de qualidade, no caso dos bens, ela é medida quando se observa o produto final, principalmente. Nos serviços, a qualidade pode ser medida ao longo de todo o processo de prestação, e o consumidor desempenha um papel mais relevante do que no caso anterior.

Além das características dos processos de produção, é possível compreender a prestação de serviços por meio de uma tipologia proposta por Corrêa e Gianesi (1994, p. 42-43), ainda que pese não ser possível encontrá-la de forma clara no cotidiano. Seu fim é primordialmente didático e constitui-se nas seguintes categorias: ênfase nas pessoas ou nos equipamentos; grau de contato com o cliente; grau de participação do cliente no processo; grau de customização do serviço e grau de autonomia dos funcionários. É importante notar que há uma correspondência entre as categorias destes últimos com a proposta feita por Slack et al. (2002) para diferenciar bens de serviços.

Processos com ênfase nas pessoas são mais flexíveis que os baseados primariamente em equipamentos, esses últimos mais suscetíveis a padronização. Pode-se entender esta flexibilidade como um componente de variabilidade difícil de ser controlado no processo, principalmente se o cliente participar ativamente da produção. Nestes casos, a qualidade percebida num determinado serviço ganha dimensões ainda mais subjetivas do que em outros baseados principalmente em equipamentos ou em sua dimensão técnica.

Com relação ao grau de contato, quanto mais intenso ele for com o cliente, maior a incerteza e menor o controle sobre o processo. Pode-se ter partes diferentes de uma mesma empresa com graus diferentes de contato com o cliente, possibilitando a alocação de recursos e pessoas de acordo com as necessidades locais internas.

O grau de participação do cliente no processo difere do grau de contato porque é possível encontrar serviços com forte relação prestador-cliente sem que a participação deste último seja significativa, como no caso da medicina, odontologia, etc. vistas como prestação de serviços. É possível também que haja uma participação mais efetiva dos clientes sem que exista muita interação entre ele e a pessoa do prestador, como é o caso dos restaurantes self-service, lojas de conveniência e supermercados, por exemplo.

Quanto ao grau de customização do serviço, um exemplo jocoso faz referência a Henry Ford, a quem se atribui a frase: “pode escolher qualquer cor, desde que seja preta”, pelo grau de customização dos carros de sua linha de montagem. Apesar disso é importante registrar que ele pode variar de nulo (como visto anteriormente),

passando por pacotes pré-definidos à escolha do cliente (como em grandes cadeias de fast-food), até processos em que o cliente escolhe e participa de cada detalhe, se assim o desejar, como ocorre em salões de beleza, escritórios de arquitetura e decoração, dentre outros. De acordo com o grau de customização, adequa-se a prestação de serviços em termos de mão-de-obra, sistema de gestão, recursos e flexibilidade.

Por fim, um alto grau de autonomia dos funcionários para atender às necessidades e expectativas dos clientes garante, em tese, um alto grau de customização do serviço. No entanto, pode-se conseguir o mesmo resultado com uma ampla variedade de pacotes padronizados, impondo níveis de prescrição aos funcionários.

De acordo com as características pontuadas anteriormente, pode-se dividir os serviços também em: serviços profissionais, lojas de serviços e serviços de massa (CORRÊA e GIANESI, 1994, p. 44-46; SLACK et al., 2002, p. 131). É importante lembrar que esta classificação foi originalmente proposta por Silvestro et. al. em 1992.

Os serviços profissionais têm como principal característica o contato intenso com o cliente, colocando a ênfase nessa relação, com grande abertura à customização e promovendo a autonomia dos funcionários visando a ir ao encontro das necessidades dos clientes.

No outro extremo encontram-se os serviços de massa, que são processados para vários clientes de uma só vez, dão ênfase a equipamentos e a transformações de bens, como comida, por exemplo. Por essas razões, permitem pouco contato com o cliente, pouca possibilidade de customização e pouca autonomia para o pessoal.

Entre esses dois extremos, encontram-se as lojas de serviços, que misturam as duas lógicas anteriores em ambientes diferentes dentro da mesma organização. Por exemplo, nas partes destinadas à interação com o público elas podem funcionar como os serviços profissionais e nas de produção de bens, elas têm a possibilidade de ter a lógica dos serviços de massa.

Como se pode notar, não há um consenso entre os estudiosos da área. Zarifian (2001) afirma que a lógica de serviços, como teorizada por ele, pode e deve ser aplicada a qualquer tipo de organização produtora de bens ou de serviços. Segundo essa linha

de pensamento, a produção de bens e de serviços com menos foco nas pessoas pode ser beneficiada por essa preocupação com o ser humano em sua totalidade.

Dentro da conceitualização atual, de acordo com Gadrey (2001) as formas de prestação de serviços podem ser contextualizadas segundo dois eixos: um que vai do técnico ao humano, e outro que vai desde a interação e a intervenção até o assistir ou utilizar "puro". Dentro deste plano é possível delinear três lógicas de serviço, tendo em mente que elas não são estanques: lógica de apoio ou de intervenção, lógica de oferta de competência técnica e lógica de representação humana ou exibição viva, conforme pode ser visto na Figura 1. A primeira se aplica a serviços em que o cliente solicita ao prestador uma intervenção humana em algo seu, como é o caso de um bombeiro hidráulico, por exemplo. A segunda tem a ver com serviços que utilizam temporariamente uma capacidade técnica possuída pelo prestador e colocada à disposição por ele, como numa vídeo-locadora. A terceira lida com serviços em que o prestador se utiliza de um suporte técnico para exibir ou representar algo, como num teatro de rua.

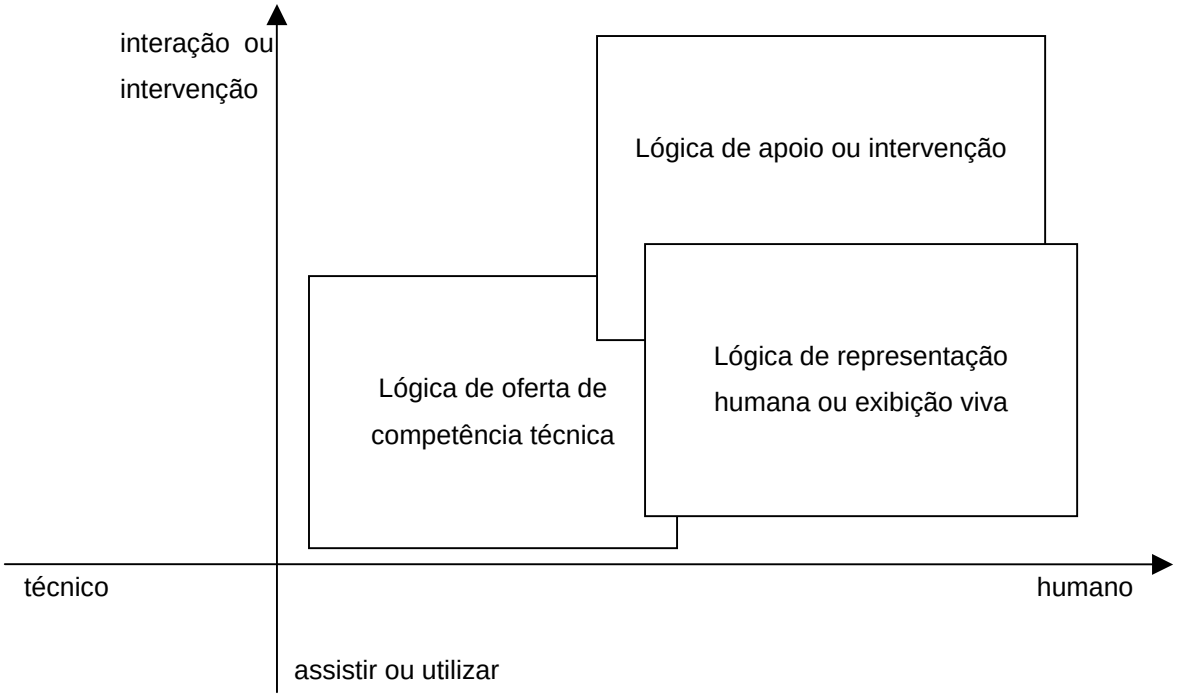

Figura 1 – Lógicas de serviço

Fonte: Gadrey (2001)

2.2 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS COM A PARTICIPAÇÃO DO CLIENTE

Dentro das lógicas descritas anteriormente, é possível trabalhar com ou sem a participação do cliente. Para ilustrar esta idéia, tem-se as prestações de serviço humanistas como ocorre em muitos casos na pediatria e na geriatria sem que haja muita participação do cliente (paciente). Há casos em que os serviços poderiam ter uma abordagem mais humanista, caindo, no entanto, em dimensões estritamente técnicas, como observado em áreas da medicina com índice de mortalidade mais elevado (oncologia, imunologia, etc.). Há, portanto, situações em que a participação do cliente pode ser optativa. Por outro lado, há serviços em que o papel do cliente é decisivo no processo. Alguns exemplos são: a área de educação (principalmente a educação à distância), academias desportivas, serviços de auto-atendimento.

Nesses casos, observa-se uma supremacia artificial do prestador sobre o cliente, como na medicina, no direito e na educação, ao menos na maior parte dos serviços observados cotidianamente, nos quais, o prestador se reserva o direito de subsumir a participação do cliente ou de condicioná-la às formas que ele julga corretas ou necessárias.

Na área da saúde, fala-se em pacientes que cooperam no sentido de fazerem tudo o que o profissional pede, mesmo que freqüentemente, em seu íntimo, sintam que devam fazer o contrário, como tomar medicamentos com efeitos colaterais mesmo que eles não estejam registrados na bula e sejam desconhecidos pelo médico.

No direito, observa-se casos em que tanto o juiz quanto o advogado contratado pelo cliente pedem-lhe que não se manifeste ou que faça suas observações em linguagem legal, técnica. Ocorriam fatos dessa natureza em Porto Alegre, como em muitas cidades brasileiras, quando mulheres em delegacias da mulher não eram respeitadas no seu direito de registrar um boletim de ocorrência contra seus parceiros. Foi criada então a ONG Thémis, que prepara com cursos de direito penal, código civil e constituição brasileira mulheres, líderes de comunidade para auxiliarem legalmente suas semelhantes em situações como essa (THÉMIS, 2005).

Em educação, ocorrem processos análogos, muitas vezes mais sutis, com vistas a condicionar o comportamento dos indivíduos para viverem em sociedade. Em Beloti, (1981), vê-se como o processo educativo, com a participação da criança-cliente,

desde a mais tenra idade sectariza as subjetividades em moldes cristalizados de gênero.

Esses exemplos dão mostras de prestação de serviços com participação dos clientes que tendem a assumir formas paternalistas, no sentido de que o prestador do serviço sente-se apto e no direito de assumir aquilo que ele pensa ser o melhor para o cliente.

2.3 EDUCAÇÃO COMO PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Os anos que se seguiram à Revolução Industrial marcaram o mundo pela presença da educação com ênfase na formação técnica, com o objetivo de aumentar a produção nas fábricas. Os bens produzidos em série passaram a ser o centro das atenções, e isto se refletiu também nas estruturas das instituições de ensino de todos os níveis, que acabavam por inibir a diversidade e a criatividade, aumentando o nível técnico dos trabalhadores, de forma que os processos de gestão de pessoas ficassem menos complicados.

Segundo Fávero (2000, p. 29-31), as universidades neste contexto propagavam saberes inócuos herdados da tradição francesa utilizando práticas jesuíticas, porque a estas instituições cabia a formação das elites. Esse paradigma foi hegemônico por muito tempo, até que os serviços revelaram-se como importante elemento do contexto do mercado globalizado. No novo paradigma, a criatividade e a capacidade de inovação e reinvenção humanas começaram a ser mais exploradas a serviço das empresas, como se vê não só em discursos de revistas conjunturais, como também nas produções acadêmicas.

Originalmente, a educação era caracterizada como serviço pela sua não-armazenabilidade ou não-perecibilidade em termos dos resultados do seu processo. Com os parâmetros atuais, pode-se utilizar os cinco critérios para processos de produção apresentados anteriormente (tangibilidade, estocabilidade, transportabilidade, simultaneidade, contato com o consumidor e qualidade) na busca de uma caracterização da educação como serviço.

Pelo critério da tangibilidade, a educação é predominantemente serviço porque o resultado de seu processo de produção é intangível, mas é importante registrar que há

uma certa dificuldade em se entender essa intangibilidade, quando se faz necessário o uso de meios facilitadores (bens tangíveis) para que ela seja efetuada. Assim, o que a universidade oferece é a aula, a orientação, que não acontece sem a sala, o retroprojetor, o quadro branco, filmes, slides, carteiras, mesas, dentre outros, que não são o serviço em si. Além disso, há quem argumente que existem resultados concretos do ensino, como as anotações dos alunos, uma redação, um trabalho escrito, uma maquete construída, por exemplo. No entanto, pode-se observar também, por outro enfoque, que tudo isso é sub-produto do processo e não o processo ou o resultado em si. Essa confusão de conteúdo encontra amparo em Alves (2000) que lamenta o fato de a lógica da produção de bens em série estar tão profundamente arraigada em todos os níveis educacionais, a ponto de sua característica de serviços ser desconfigurada.

Fromm (1971, p. 77-79) questiona quais são os fins da educação, mesmo sendo prestação de serviço: “[…] parece que o fim é a produtividade do trabalho e que o desenvolvimento do homem, ou o que é bom para o homem, é um meio para atingir esse fim”. Nesse caso, passam-se conteúdos, calcados em ementas que permanecem dentro de uma concepção de ensino normativa e não se questiona para em que essa transmissão de conteúdos se direciona. “Estamos realmente planejando, ou somos *planejados para planejar*, (grifo do autor) de acordo com certos princípios que não pomos em dúvida e pelos quais não temos responsabilidade?”. Segundo o autor, nessa perspectiva, a viabilidade técnica se converte em formação de valores humanos, orientados para a competitividade, a eficácia e a eficiência técnica, em detrimento de valores éticos, por exemplo a cooperação.

Em se tratando da estocabilidade e da transportabilidade, a educação em si não é estocável ou transportável. No entanto, devido ao transporte da lógica de produção de bens para a educação, existem iniciativas como as bibliotecas móveis, que transportam o suporte para este serviço de forma a que ele seja provido em comunidades com dificuldades de acesso. Mas, como visto anteriormente, trata-se apenas de um meio e um bem facilitador, e não o serviço em si.

Quanto à simultaneidade, os serviços educacionais são produzidos antes, durante e depois do momento de seu consumo, ou seja, na aula. Estão envolvidos neste processo o planejamento, o preenchimento de diários de classe (dependendo do nível

de ensino e da instituição), a correção de provas e exercícios, entre outras atividades, sendo o contato com o consumidor essencial na maioria dos processos educativos.

Há casos em educação à distância em que mesmo que ele não ocorra realmente, há um esforço por parte dos prestadores para que o consumidor perceba que há contato através de personagens interativos em *sites*, aulas via *netmeeting*, e professores à disposição em *chats* e *e-mails*. No entanto, em cursos de nível técnico ou superior das áreas de ciências normais (exatas, tecnológicas e biomédicas) existe uma cultura que considera esta dimensão supérflua ou irrelevante.

Em se tratando da avaliação da qualidade, a educação é medida em dois momentos: no final, quando se observa os envolvidos em sua totalidade de acordo com critérios éticos, técnicos e estéticos (SEVERINO, 2002, p. 86) entre outros tantos; e ao longo de todo o processo de prestação, quando os alunos interagem em diferentes níveis de intensidade de forma a receberem um serviço que satisfaça suas expectativas.

Além das características dos processos de produção propostas por Slack et al.(2002) e Corrêa e Gianesi (1994, p. 42-43), é possível compreender a educação por meio de uma tipologia adaptada de suas obras: ênfase nas pessoas ou nos conteúdos; afetividade; autonomia dos alunos; flexibilidade do currículo e de sua apresentação; e autonomia dos professores.

À exceção da afetividade, incomum de ser encontrada em ambientes organizacionais, sobretudo no processo de produção, todos os demais têm nesses ambientes uma certa equivalência.

Nos processos educativos em que é dada maior ênfase às pessoas, há também mais flexibilidade que nos baseados primordialmente em conteúdos (puros ou aplicados). Em cursos com ênfase nos conteúdos, corre-se o risco de padronizar a forma de apresentação, o livro-texto ou conjunto de textos, caindo num problema de falta de adequação às turmas.

A autonomia do aluno é uma característica que pode ou não provir da afetividade. É possível encontrar relações professor-aluno com muita afetividade e pouca autonomia para o aluno discente (professores que centralizam o processo em si como pais superprotetores), assim como é possível encontrar relações extremamente

autônomas, com pouquíssima afetividade, como é o caso de profissionais que incentivam o autodidatismo dos alunos através de aulas desestimulantes em que não se cobra presença, e com os quais pouco interagem.

Pode-se entender a flexibilidade no currículo como um componente de variabilidade difícil de ser controlado no processo, principalmente se o cliente participar ativamente da produção. Nestes casos, a qualidade percebida num determinado serviço ganha dimensões ainda mais subjetivas do que noutros baseados principalmente em equipamentos ou em sua dimensão técnica.

Por fim, um alto grau de autonomia para os professores garante, em tese, um alto grau de flexibilidade no currículo e em sua apresentação. Esta característica é ambivalente e varia de acordo com os objetivos e posicionamentos de cada professor e cada área. É interessante, principalmente neste caso, que haja uma afinidade entre os professores e o departamento a que estejam submetidos ou que se tenha uma cultura de respeito à diversidade, o que nem sempre ocorre. Esta afinidade ou este respeito amenizariam divergências em práticas de sala de aula que costumam criar conflitos internos aos departamentos. O que parece mais comum de se encontrar é a autonomia do professor em relação a métodos e técnicas, e não em relação ao currículo, ementa ou a qual função da universidade ele quer se dedicar mais, até mesmo pela pressão induzida por indicadores de produção acadêmica.

Por fim, com relação à afetividade, percebe-se que quanto mais abertura um professor dá aos alunos, maior o risco de ele perder o controle das situações em sala de aula. Em contrapartida, percebe-se um aumento da autonomia dos alunos neste tipo de situação e uma diminuição dos seus bloqueios em relação ao conteúdo, quanto maior for o nível de afetividade. O conceito de afetividade será explorado em um capítulo posterior (Afetividade e aprendizagem). É importante atentar para o fato de que a afetividade pode ser utilizada como instrumento de controle ou como meio de acesso aos potenciais dos alunos por eles mesmos.

É importante notar também que se pode trabalhar com diferentes quantidades de alunos e diferentes níveis de flexibilidade no currículo e na sua apresentação. Tem-se num extremo as aulas particulares, os serviços de fonoaudiologia e fisioterapia (serviços profissionais) e no outro, os cursinhos, com suas turmas enormes (serviços

de massa). Um exemplo de meio-termo (lojas de serviços) seria o de turmas de educação infantil e de cursos de inglês, com quantidade de alunos variando entre 5 e 25, aproximadamente.

Os serviços profissionais em educação têm como principal característica o contato intenso com o cliente, variando em termos de afetividade, com grande flexibilidade e maior grau de autonomia dos professores para atender às necessidades dos alunos.

No caso dos serviços de massa, que contemplam um número elevado de alunos de uma só vez, há uma ênfase nos conteúdos e nos objetivos, como passar no vestibular, por exemplo. Por essas razões, não encorajam o desenvolvimento de relações professor-aluno ricas, há pouca flexibilidade no currículo, as aulas se repetem por anos e há pouca autonomia para os professores (ALVES, 1986). Entre esses dois extremos, encontram-se as lojas de serviços, que trabalham com objetivos mais ou menos fixos, mas com maior flexibilidade e autonomia para o professor.

Apesar de não haver exatamente um consenso entre os estudiosos da área de educação, a lógica apresentada no capítulo anterior proposta por Zarifian (2001) pode ser aplicada a instituições de ensino de qualquer nível. No caso da educação, esta lógica se traduz em “querer bem aos educandos”, como diz Freire (1996, p. 141). O objetivo do professor em sua prática educativa é a aprendizagem do aluno, e não apenas cumprir com uma ementa ou passar um conteúdo determinado *a priori* por ele mesmo ou por uma burocracia que o precede. Com isso, mesmo dentro da lógica da produção, enxerga-se a aprendizagem como objeto da educação como prestação de serviço.

Segundo Rogers (ROGERS e EVANS, 1979), deve-se ter sempre em vista que o cliente da educação é o aluno, como pessoa. Uma de suas respostas célebres a como deve ser formulado o currículo, em qualquer nível da educação é “Pergunte aos alunos”. Argumentava-se que ele, do alto de sua experiência como educador e psicoterapeuta, saberia o que era melhor para os alunos, no que ele respondia de forma anti-paternalista.

Adaptando livremente a classificação de Gadrey (2001) para serviços, baseando-se na tipologia de Burrell e Morgan (1985) para paradigmas sociológicos em análise organizacional e compilando as correntes filosófico-pedagógicas abordadas por Suchodolski (1992) as formas de aprendizagem podem ser contextualizadas segundo dois eixos: um que vai do conteudismo ao humanismo, e outro que vai desde a interação e a intervenção (mudança) até o assistir ou utilizar "puro" (regulação), conforme a Figura 2. Dentro deste plano é possível delinear várias formas de se promover a aprendizagem. Pode-se encorajar o aluno, como pessoa, a ser autônomo de forma a mudar a realidade à sua volta ou para ajudar a mantê-la do jeito que está. Outras alternativas são a reprodução de conteúdos já consagrados, esperando que os discentes intervenham com sua utilização cotidiana de alguma forma, ou conscientemente passar para frente conteúdos (inócuos ou não) que contribuam para a manutenção do *status quo*. A seguir estão delineadas as dimensões citadas e alguns exemplos de correntes pedagógicas analisadas segundo esses critérios.

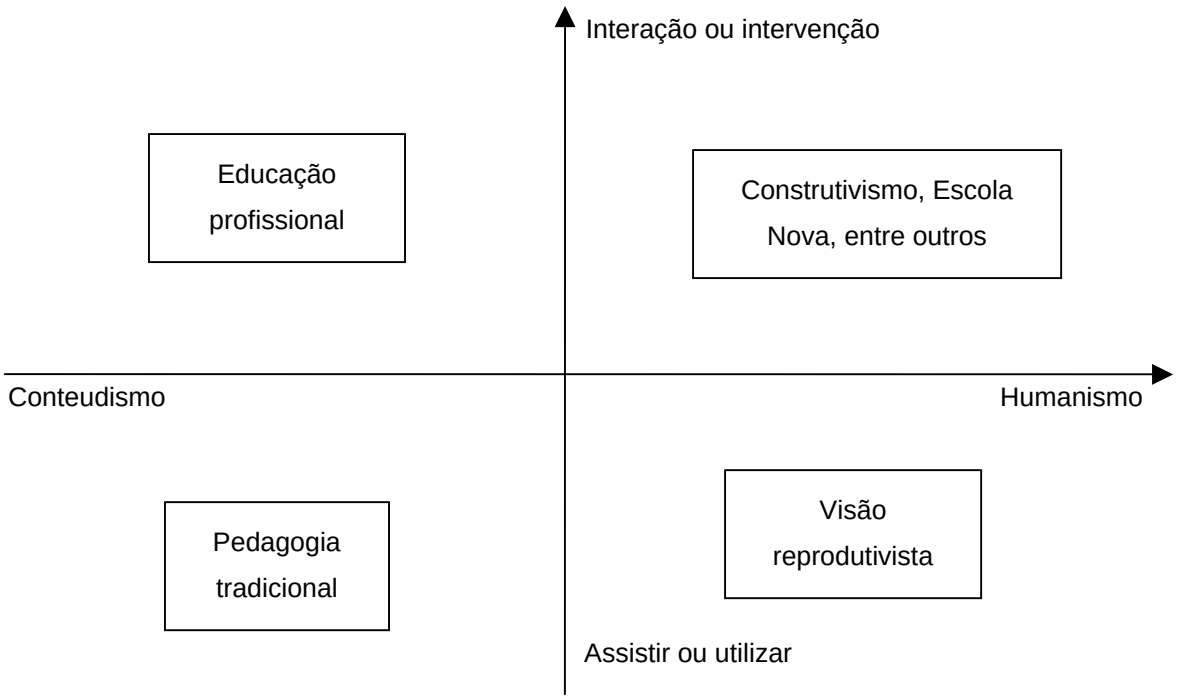

Figura 2 – Paradigmas educacionais

Fonte: Baseado em Gadrey (2001) e Burrell e Morgan (1985)

É importante notar que cada docente pode ter suas práxis norteadas por diferentes correntes pedagógicas, de acordo com as contingências de turma, conteúdo, entre outras. Os exemplos anteriores se referem aos estereótipos que cada corrente pedagógica carrega e serão justificados em seguida.

Assume-se aqui uma orientação humanista radical segundo Burrell e Morgan (1985), que deliberadamente norteou a construção desse diagrama. Os paradigmas descritos por esses autores serão abordados mais à frente nesse relatório.

A Pedagogia Tradicional é norteada pela transmissão dos conteúdos e pelas aulas predominantemente expositivas, descrita por Freire (1987, p. 59) como Educação Bancária. Assim, entende-se, nesse paradigma, que

> “a educação é o ato de depositar, de tranferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]. refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.
>
> Daí então que nela:
>
> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
>
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
>
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
>
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
>
> e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
>
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
>
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
>
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
>
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos."

Na Visão Reprodutivista, que tem em Althusser (1983) um de seus representantes, há uma ênfase na crítica de como os Aparelhos Ideológicos de Estado, dentre eles as escolas, contribuem para a dominação do ser humano, sem que se proponha meios de superação dessa dominação. Seguindo essa linha de pensamento, resta "sentar e esperar" que venha essa dominação, pois não há nada a fazer a respeito (orientação para o assistir), apesar de sua preocupação com o bem-estar e realização do ser humano (orientação humanista). Esse pessimismo tem a ver com a época ditatorial em que os teóricos reprodutivistas formularam essas críticas.

Por sua vez, a Educação Profissional, defende a interação dos alunos com os conteúdos para que eles possam utilizá-los de forma eficiente no mercado de trabalho. Esses conteúdos são predominantemente técnicos e não levam a questionamentos por parte dos estudantes dos fins da educação, do trabalho e dos objetivos do ser humano, por exemplo. Esse tipo de ênfase pode ser percebido no discurso de parte expressiva dos professores de ciências naturais (há um exemplo na análise das entrevistas desse relatório), e na legislação específica para Educação Profissional aprovada pelo MEC (SETEC, 2005).

No quadrante norteado pela intervenção e pelo humanismo, se enquadram várias teorias de muitas épocas diferentes: A Educação Dialógica (FREIRE, 1987), que é uma resposta à Educação Bancária; o Construtivismo de Piaget, que defendia que "tudo acontece a seu próprio tempo" (PIAGET, 1978) no desenvolvimento da criança e a Pedagogia Sócio-Histórica de Vygotsky, com ênfase no potencial de aprendizado proporcionado pelas experiências das pessoas em sociedade (TAILLE e OLIVEIRA, 1992); o *Émile* de Rousseau (1995), com os ideais românticos do século XIX aplicados à educação, entre outros.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO

Ao se tentar analisar a educação como prestação de serviços no item anterior, foram percebidas lacunas em termos das dimensões dessa análise, baseado em Corrêa e Gianesi (1994).

Em seguida, tentou-se adaptar essas dimensões para o contexto de uma educação humanista, por exemplo trocando a dimensão “contato com o consumidor” por “afetividade”. Ainda assim, percebia-se uma falta da análise dos contextos sociais nessa prestação de serviços, como a educação se denomina nesse trabalho, por força das teorias de gestão.

Com esse intuito, foram buscados referenciais em termos de teorias com conteúdos mais críticos, que além de proporcionarem uma análise plural dos contextos sociais dessa atividade, fornecessem instrumentos para uma práxis mais consciente por parte dos docentes. Nesse sentido, foram trazidos: Horkheimer, para uma elucidação das diferenças entre as teorias tradicionais e as críticas; Adorno, para uma abordagem das afinidades entre as atividades da educação e da indústria cultural; Giroux para o fornecimento de bases para a práxis em sala de aula; e Habermas, para a proposição da racionalidade comunicativa, como alternativa à racionalidade instrumental.

Horkheimer (1991, p. 61), ao analisar as diferenças entre o marxismo e o positivismo, percorreu as bases dos dois movimentos, seus objetivos e metodologias, e concluiu com a descrição das dimensões conservadoras e sistêmicas do positivismo, assim como o humanismo e emancipação contidos no marxismo.

No caso do positivismo, houve uma tentativa de tenta-se transpor as metodologias das ciências naturais para o estudo de áreas humanas que não comportam esse tipo de abordagem, pela variabilidade e instabilidade desses sujeitos de pesquisa. Um exemplo da razão instrumental que predomina nessa linha de pensamento é o caso das indústrias, nas quais “O que importa não é aquela satisfação que os homens chama de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz.” (ibidem, p. 4)

Como “herdeira” da escola marxista, a Teoria Crítica, através do que ela denomina racionalidade emancipatória,

> não aceita a continuação da miséria. Ela busca a realização de todos os indivíduos. [...] ela toma consciência e se opõe à reprodução crescente da escravidão do trabalhador na sociedade capitalista e de todo tipo de miséria que o ameaça (ibidem, p. 52).

Devido a essa tarefa a que a teoria se propõe, ela acaba contrariando as formas de pensar vigentes, no que elas respondem ao considerarem-na “injusta e negativa”. Negativa, os seus seguidores concordam que ela é, ao realizar a “negação da negação da Razão”, ou seja, a recuperação do ideal libertário iluminista (PUCCI, 1995, p. 37). Quanto à injustiça no cerne do Iluminismo, assim como na própria Escola de Frankfurt, havia uma postura de identificação com as classes oprimidas como forma de ir além de uma mera descrição. Procurava-se também achar fatores em meio a essas classes que as estimulassem a uma renovação, no sentido da sua autonomia e auto-determinação. Essa postura não era, obviamente, compartilhada pelos teóricos positivistas:

> A teoria tradicional, justamente por querer ser mais rigorosa em seu método de pesquisa, para que seus resultados [...] alcancem maior aplicabilidade prática, acaba, paradoxalmente, por tornar-se mais abstrata, não se ocupando das situações reais em que a ciência é usada e para que fim é usada. (ibidem, p. 36)

Na escola e na universidade são ministrados conteúdos a partir de currículos e ementas fixas, que dependem da maleabilidade dos docentes para serem adaptadas aos contextos dos alunos. Assim, pode-se fazer uma analogia aos argumentos da Escola de Frankfurt de que a indústria cultural realiza esse controle dos conteúdos de forma diferente: ela possibilita a “liberdade de escolher sempre a mesma coisa”. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 156)

Faz-se portanto necessário um retorno à consciência crítica, que permita ler nas entrelinhas desses conteúdos, de forma a desvendar os processos que perpetuam os estados atuais. Há formas de produção de cultura que se prestam a esse retorno, como a música, as artes plásticas, a literatura, se nelas estiver o germe da mudança e da provocação. Acredita-se que isso seja também possível em relação ao currículo e às próprias disciplinas com que se trabalha nas universidades. Resgata-se aqui argumentos de Giroux de que nessas manifestações culturais, assim como nas provenientes da Indústria Cultural, (outro Aparelho Ideológico de Estado), há componentes de utopia e esperança, além de outros contendo ideologias de dominação, e cabe à Teoria Crítica despertar a educação

> [...] para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensão na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. (GIROUX, 1986, p. 57)

É que quando não se toma partido no processo educativo, corre-se o risco de formar pessoas que se enquadram cegamente em coletividades e se transformam em matérias brutas, inertes, incapazes da auto-determinação (COHN, 1986, p. 39)

Para isso, pode-se valer, além da educação presencial, dos mesmos meios que a Indústria Cultural se utiliza, como a televisão, as revistas, entre outros para atingir comunidades distantes. A idéia seria desfazer os estragos possivelmente provocados, por exemplo, por uma televisão colocada no meio de uma praça em uma cidade interiorana, por alguns comerciais com imagens problematizando estereótipos cristalizados, que apareceriam nesse mesmo aparelho. É preciso, no entanto, tomar cuidado com propostas demagógicas que se disfarçam de libertárias.

No caso da educação presencial, em qualquer de seus níveis, Adorno afirma que ela “não é um fim em si mesma e que seu isolamento é uma carência e não uma virtude”. No entanto, ele reconhece a importância dessa distância para um processo – cada vez mais longo – de reflexão crítica e de acolhimento para a preparação dos estudantes (ADORNO, 1992).

Ramos de Oliveira (1994, p. 125) observa também que nos níveis educacionais, os que integram a classe dominante sofrem um longo caminho à sociedade e à autonomia, mas o caminho lhes é claro e seguro. Outros, no entanto, são “convidados” pelas classes dominantes com seus discursos democráticos ao trajeto escolar, que para eles é incerto e árduo. Muitas vezes, esses últimos são empurrados precocemente para o mercado de trabalho, para posições subalternas.

Isso ocorre, porque as instituições escolares não foram originalmente concebidas para as classes menos favorecidas, e as classes mais abastadas oferecem a universalidade da educação para tirarem um peso de suas consciências. E acaba ocorrendo uma reprodução de seus padrões nas escolas que eles lutaram para democratizar.

Essas e outras críticas a outras áreas das teorias tradicionais, como a filosofia, a sociologia e a comunicação também são vinculadas à Escola de Frankfurt. Giroux (1986) faz a ponte entre essas teorias e formas de práxis com elas alinhadas.

Ele sugere, na conclusão de sua “proposta de resistência” (1986, 303-313), que sejam formadas alianças entre professores para a discussão de problemas da instituição e da comunidade que a acolhe; o diálogo com pessoas da comunidade, segundo uma postura humilde por parte do pesquisador, para o aprendizado do cotidiano a ser levado para sala de aula, entre outras idéias. Essas alianças vislumbram concretizar as resistências contra a massificação (e outros processos) que ele acredita existir, de forma velada dentro das instituições de ensino.

Uma forma de resistência utilizada por classes menos favorecidas e outras minorias, dentro da escola, são as hierarquias informais, que se contrapõem às hierarquias oficiais. Segundo Ramos de Oliveira (1994, p. 126), há nas salas de aula

> “Uma hierarquia oficial, segundo a capacidade intelectual, o desempenho e as notas, e outra hierarquia que se mantém latente, não oficial, não oficial, e na qual representam importante papel [...] a camaradagem (“ser colega”) e até algumas disposições intelectuais orientadas para a “prática” e que não são aceitas pela hierarquia oficial.”

Muitas vezes, o professor sente uma necessidade de se utilizar da hierarquia oficial para sua auto-afirmação devido a uma desvalorização histórica dessa profissão. No caso do Brasil, essa desvalorização foi corroborada pela política educacional durante a ditadura militar de 1964 a 1982, e segue até hoje.

Outro ponto importante abordado pelo mesmo autor é a existência de aspectos históricos relacionados à profissão docente, que podem ser enxergados de forma pejorativa, como os escravos gregos, os *pedagogos*, incumbidos de acompanhar as crianças até as escolas, ou os professores que utilizavam castigos físicos para punir os alunos. Contra adultos, esses abusos persistem na forma de certas avaliações com intuito de opressão. Em certas sociedades, entretanto há um prestígio dessa categoria profissional pela sua vinculação ao poder religioso. Esses resquícios da desvalorização docente aparecem inclusive na exaltação da pesquisa e do bacharelado em detrimento do ensino e da licenciatura dentro das próprias

universidades. Assim, corre-se o risco de assumir-se na universidade uma determinada realidade não compartilhada pelo seu mundo exterior (RAMOS DE OLIVEIRA, 1994, pp. 129-134).

Nessa realidade, o trabalhador aparece como peça inerte a ser encaixada na sociedade pela educação. Essa área do conhecimento contribui para a alienação dos indivíduos com algumas características inerentes à maioria de suas instituições: a teorização excessiva, a reificação da história (em que só heróis excepcionais puderam atuar ativamente, segundo essa concepção), a visão de regras como leis físicas imutáveis, a compartimentalização do conhecimento, a competitividade e a razão instrumental generalizada.

No entanto, percebe-se por uma análise de um certo tipo de instituições existentes, como hospitais, indústrias, etc., que as instituições educacionais, em todos os seus níveis são locais profícuos para a emancipação almejada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, por terem sido planejadas originalmente também com esse fim. Nelas podem se mesclar saberes intelectuais e culturas de massa, etnocêntricos e regionais, dentre outros, produzindo assim uma pluralidade que proporciona meios para uma crítica.

Para que essa emancipação se dê com sucesso, o professor, de acordo com suas possibilidades, deve procurar obter um conhecimento dos contextos sociais e de relacionamento observáveis e existentes no imaginário das pessoas acerca de sua atuação.

A Teoria Crítica se ocupou em analisar a sociedade pós-revolução industrial com o fim de protestar acerca da mudança de foco das pessoas para as coisas e da racionalidade baseada nas ações em si mesmas, de forma ética e livre para uma racionalidade instrumental e relativista. Nesse sentido, segundo Gonçalves (1999, p. 128), os teóricos críticos

> fazem uma crítica radical à racionalidade científica, que, entendida como neutra em relação a valores, afastou do exame da razão, como subjetivas e irracionais, todas as questões sociais que não podiam ser resolvidas na perspectiva da relação meio-fins, e que fugiam do âmbito das questões relativas à economia e à eficácia dos meios.

Segundo essa autora, Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, na medida em que essas contribuem para a autoconservação do homem. Alternativamente, a ciência e a técnica ampliam as possibilidades humanas, libertando o homem do jugo das necessidades materiais, sendo o desenvolvimento da espécie humana resultado de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes. No entanto, esse filósofo posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa. (GONÇALVES, 1999, p. 128)

Ele distingue dois campos da atividade humana: o trabalho e as interações entre as pessoas, e denuncia o quanto essa última dimensão está contaminada por uma racionalidade instrumental, que deveria ser restrita ao âmbito do trabalho, para a realização de suas atividades. Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica penetra nas esferas institucionais da sociedade, transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores, ou seja, em necessidades sociais e interesses globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão (ibidem, p. 130).

Com sua teoria, Habermas pretende mostrar que as idéias de verdade, liberdade e justiça inscrevem-se de forma quase transcendental nas estruturas da fala cotidiana (HORSTER, 1988). Nessas falas as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito ao âmbitos objetivos, normativos e institucionais e também às subjetividades das vivências e dos sentimentos.

Segundo Horster, cada um desses mundos correspondem diferentes pretensões de validade. Ao mundo objetivo correspondem pretensões de validade referentes à verdade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo. Ao mundo social correspondem pretensões de validade referentes à correção e à adequação das normas, e ao mundo subjetivo – das vivências e sentimentos – correspondem pretensões de veracidade, o que significa que os participantes do diálogo estejam sendo sinceros na expressão dos seus sentimentos.

Habermas (2002, 2003) propõe com sua teoria da ação comunicativa, que as pessoas interajam e, através da utilização da linguagem, organizem-se socialmente, buscando o consenso de formas progressivamente mais isentas de coação externa e interna. Essa linguagem, aparece nas manifestações discursivas descritas por Habermas, que por sua vez, têm fins tanto de diálogo entre sujeitos quanto de argumentação quanto à validade de suas afirmações.

A seção seguinte tenta prover meios para entender as dimensões humanas existentes no processo educativo, já que até agora foi analisada a sua dimensão como trabalho e atividade em termos econômicos.

2.5 RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS

Apresenta-se nesta seção as implicações interpessoais na prestação de serviços, dentro do ambiente educacional.

2.5.1 Relações interpessoais

Segundo Allan (1993), os relacionamentos interpessoais podem ser entendidos como

> “áreas delimitadas ou “campos” de ações possíveis nos quais as pessoas constroem seus laços. A amplitude ou não do “campo” vai diferir de acordo com os diferentes tipos de relacionamento interpessoal, alguns sendo especificados de forma mais fluida e permitindo mais liberdade que outros. As bordas aqui podem ser concebidas como os parâmetros de comportamento e de troca socialmente aceitáveis, dentro de cada forma de relacionamento”.

Esses relacionamentos são processos que se estabelecem através de uma série de interações entre duas pessoas (HINDE, 1997, p. 37). Neste sentido, entende-se interações como incidentes em que um indivíduo “A” mostra um comportamento “X” para um indivíduo “B” e “B” responde com um comportamento “Y” (GOFFMAN, 1963).

É importante notar que num relacionamento, cada interação tem influência sobre outra(s), ou seja, uma série de interações totalmente independentes entre duas pessoas, se é que isso é possível, não se constitui num relacionamento propriamente

dito. É também considerado irrelevante em termos de pesquisa precisar o momento exato em que se estabelece uma relação.

São considerados relevantes, no entanto, segundo Duck (1993), os contextos sociais em que os relacionamentos se dão. Ele argumenta que quando não há um estudo dos fatores sócio-econômicos que influenciam nos relacionamentos, corre-se o risco de analisar somente de uma perspectiva classe média e etnocêntrica, de uma determinada cultura. Esses relacionamentos são modelados pelos contextos sócio-econômicos e pelas características das relações interpessoais "*per se"*.

Para exemplificar como se dão as influências dos contextos sociais e de tipo de relacionamento, é importante abordar três tipos de relacionamento, cada um deles, situado dentro de um contínuo entre liberdade individual e convenções sociais: amizade, pais-filhos e conjugal (ALLAN, 1993).

A amizade é considerada o tipo de relacionamento mais determinado pelas vontades dos indivíduos, e para o qual existem menos convenções sociais formuladas. Apesar dessa influência voluntária maior, ela é também influenciada pelas origens, em termos dos costumes de cada classe social, e pela quantidade de recursos (materiais ou não) disponíveis para investir no relacionamento por cada participante.

Elas também têm por característica variar de intensidade de acordo com as possibilidades de interação e convivência entre os envolvidos. Uma conseqüência disso é a mudança de círculos de amizade proporcionada pelas diferentes fases da vida: educação básica, faculdade, empregos e velhice.

Esses círculos de amizade tendem a legitimar comportamentos e valores relacionados ao grupo social dos seus membros, já que na maioria das vezes esses círculos se formam entre pessoas semelhantes de acordo com algumas características. Por exemplo, círculos de amizade formados dentro do meio acadêmico tendem a reforçar valores e comportamentos relacionados às suas bases teóricas.

Segundo Allan (1993), o casamento, apesar de ser em parte expressiva das sociedades uma união livre entre duas pessoas, é reconhecido como importante para a ordem e integração social, além de regulado por convenções sociais (obedecidas

pelo casal ou não). Essa obediência às convenções pode ser demonstrada pelos rituais empregados na realização de uma cerimônia formal, pela presença ou ausência desse tipo de ritual e de documentos que o formalizem e até mesmo pelo próprio cotidiano do casal.

Existe uma influência decisiva desse tipo de relacionamento principalmente na vida das mulheres casadas, quando optam por faltar ao trabalho para cuidar de seus filhos ou companheiros, e quando decidem continuar seus estudos, após entrarem na vida conjugal. Não é raro encontrar casos de alunas com dificuldades para conciliarem vida conjugal e estudos por uma falta de compreensão de seus parceiros.

Num meio termo entre as obrigações socialmente estabelecidas e a liberdade individual, estariam as relações pais-filhos, mais reguladas na infância e na velhice por convenções sociais, e com uma maior influência dos próprios filhos na condução de suas existências quando na faixa etária de vida adulta produtiva.

No curso de administração, assim como em algumas carreiras mais tradicionais ou mais valorizadas socialmente, é freqüentemente observada a influência das autoridades parentais na escolha das carreiras profissionais e acadêmicas. Em alguns casos, o aluno-filho é visto como um preguiçoso, que não gosta de “pegar no pesado”, quando resolve seguir uma vida acadêmica mais teórica. Em outros, como observado em alguns alunos do curso de administração, há uma certa obrigação ou encorajamento em seguir a carreira para continuar os negócios dos pais, ou para usufruir dos benefícios de caminhos profissionais já trilhados por eles.

Em sala de aula, são percebidas as influências sobre o aluno de todos esses tipos de relação, na forma de hierarquias informais, incidentes desafiando autoridade devido a brigas domiciliares, e problemas em se concentrar nos estudos. No caso dos professores, essas influências também são percebidas, como quando se ministram aulas em que a cabeça está presa aos problemas de relacionamento, sem conseguir interagir com alunos de forma satisfatória, ou quando há um autoritarismo injustificado como forma de descarregar tensões provenientes de conflitos externos.

Bolger e Kelleher (1993) sugerem que se estude o cotidiano das pessoas, mesmo que seja sob um dado enfoque específico, para que sejam observadas as inter-relações entre os vários aspectos da vida e da personalidade dos sujeitos pesquisados. Por

exemplo, num estudo desenvolvido por eles foram observados os fatores vinculados a relacionamentos que provocavam o estresse dos sujeitos, e como esses sujeitos lidavam com essa condição, por exemplo em termos de influências do privado no público e vice-versa.

Dentro da área de relacionamentos existem diferentes perspectivas que servem de base para análise da relação professor-aluno como prestador-cliente. Pode-se analisar a influência do contexto cultural da universidade, nos seus diversos centros, departamentos e cursos; a influência da atração dentro da relação professor-aluno na prática docente; a negociação de conflitos entre professor e aluno; as formas de poder usualmente utilizadas nesta relação, entre outras.

Foi dito que os relacionamentos interpessoais são constituídos por uma série de interações. Podem então ser analisados por meio de suas características (DUCK, 1981, p. 6-14) pontuadas a seguir: conteúdo, diversidade, qualidade, freqüência relativa e padrão, reciprocidade *versus* complementaridade, intimidade, percepção interpessoal e compromisso.

De acordo com Duck (1981), por conteúdo entende-se que tipo de interações se espera encontrar num relacionamento, ou que tipo de atividade as pessoas fazem juntas. Por exemplo, pode-se ter uma relação denominada como mãe-filho mesmo no caso em que este filho foi adotado.

A diversidade das interações pode ser classificada em termos de suas qualidades distintas ocasionadas pelos relacionamentos: *uniplex* ou *multiplex*. No caso das relações *uniplex*, os participantes fazem somente um ou poucos tipos de atividades juntos, como companheiros de bar. Nas relações *multiplex*, as pessoas interagem de várias formas distintas em termos de diversidade e freqüência das atividades, como no caso da amizade e de parentes com alto grau de interação. É importante notar que quanto mais coisas os participantes fazem juntos, mais eles se revelam um ao outro, construindo um alto potencial de auto-revelação mútua.

Em termos da qualidade das interações, ela pode ser descrita por meio da intensidade e das características da comunicação (verbal ou não-verbal) e das relações entre os comportamentos das duas pessoas, entre outros atributos.

Desta forma pode-se questionar se os participantes estão falando ou gritando, se existe contato físico ou visual e em que intensidade isso ocorre. É necessário também observar além do conteúdo e da intenção da fala, as entonações, pausas e reforços evocados pelo falante, além de seu gestual, expressões faciais e corporais. É interessante estudar também como o comportamento de um influencia na fala do outro e que palavras despertam quais tipos de reações físicas visíveis.

No que diz respeito à freqüência relativa e padrão, os principais comportamentos a serem observados são: blocos de propriedades que variam juntas, estudadas em relação a outras; relações entre os tipos e conjuntos de interações observadas e padrão das interações. Pode-se, por exemplo, ter uma alta freqüência em termos de número e duração das interações com seu padrão sendo restritivo, libertário, ansioso, entre outros possíveis.

Quanto à reciprocidade *versus* complementaridade, em relações recíprocas, os participantes mostram o mesmo tipo de comportamento, simultaneamente ou alternadamente. Em relações complementares, os participantes diferem em comportamento, mas se complementam, isto é, há uma distribuição desigual de poder, com as partes necessitando uma da outra. O tipo de relacionamento mais recíproco que se conhece descrito na bibliografia da área é a amizade, respeitando-se a diversidade existente nos vários tipos de relacionamentos. No caso dos relacionamentos complementares, é raro ver relacionamentos em que todo o poder está centrado nas mãos de uma pessoa o tempo todo. O mais comum é encontrar relacionamentos em que os participantes se revezam nas posições de poder nas áreas de maior experiência de cada um.

A intimidade parece variar segundo a natureza dos relacionamentos (familiares, conjugais, de amizade, por exemplo) e circunstâncias que a despertam, e também em termos da intimidade ou profundidade a que as pessoas se permitem como indivíduos nos vários tipos de situações cotidianas. No último caso, há estudos que classificam as pessoas em abertas e não-abertas.

Em se tratando da percepção interpessoal, contam as leituras que um participante tem do outro, que cada um tem de si mesmo, e suas respectivas percepções de mundo, uma vez que elas podem influenciar o relacionamento em si. Casos como o do médico

na posição de paciente, pensando que o médico que o atende o subestima; ou quando um assistente social entra numa comunidade considerada problemática e fica em postura defensiva ou ofensiva devido a esta percepção anterior, podem ilustrar o conteúdo. Nessa área, vêm sendo utilizados mais métodos qualitativos do que no estudo da qualidade das interações, em que são aplicados questionários ou feitas observações de modo a observar freqüências relativas.

Por fim, o comprometimento pode ser descrito como a extensão em que os participantes se esforçam para manter um relacionamento ou aperfeiçoar suas propriedades. É interessante que se note a diferença entre esses dois tipos de comprometimento. Para exemplificar o primeiro tipo, pode haver relacionamentos em que o mais importante é a sua perpetuação, como a relação pais-dirigentes de escola, segundo a pedagogia tradicional, em que a opinião do educando é a que menos importa. Esta lógica também se aplica aos casamentos arranjados ou por conveniência, existentes em várias culturas, ocidentais; ao longo dos séculos e atualmente. No segundo tipo, o que mais interessa é que suas propriedades se tornem ainda melhores do ponto de vista dos envolvidos, ainda que o relacionamento não dure muito necessariamente, como nas amizades e nos relacionamentos entre vizinhos.

Além das características das relações interpessoais, é relevante para a consecução dessa pesquisa que se estude a influência da história de vida dos sujeitos envolvidos nas relações interpesssoais que se dão dentro e fora da sala de aula, e podem se perpetuar até mesmo depois do término das disciplinas. Para esse fim, convoca-se para o diálogo com os outros autores John Bowlby, que formulou a Teoria do Apego.

John Bowlby formulou uma Teoria do Apego com base nas observações de crianças e sua relação com o processo de separação, como relatado por ele mesmo (BOWLBY, 1989, p. 34). Esse autor foi psiquiatra do exército e desenvolveu sua teoria junto ao Instituto Tavistock de Londres, na Unidade de Pesquisa sobre Separação.

Essa teoria mostra-se firmemente apoiada na prática clínica, como se percebe na declaração de Bowlby: “Não há pesquisa sem terapia; e não há terapia sem pesquisa” (VAN DIJKEN, 1998). Esse tipo de abordagem o levou a ser convidado para a redação de um relatório para a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1951. Esse trabalho

foi traduzido para língua portuguesa como Cuidados Maternos e Saúde Mental (BOWLBY, 2002b).

Para a redação desse relatório para a OMS, o autor buscou apoio na área de etologia, que estuda o comportamento de animais. O interesse de Bowlby era no relacionamento entre patos, gansos e seus filhotes. Esse estudo foi necessário para verificar se a relação entre mães e filhotes realmente se estabelecia pelo alimento, como era a crença na época (BOWLBY, 1989, p. 37). O resultado desse estudo confirmou sua intuição inicial de que os laços afetivos entre mãe e filho não se formavam através do alimento.

Apareceu, porém, um questionamento sobre a formação desses laços: eles são conseqüência da evolução humana, como espécie? A partir desse e de outros questionamentos, além de pesquisas realizadas por Bowlby e Ainsworth, foi formulada uma Teoria do Apego. Ela foi compilada na trilogia *Attachment and Loss*, publicada em português pela editora Martins Fontes (BOWLBY, 1998a, 1998b e 2002a).

Segundo essa teoria, a predisposição para construir relacionamentos é uma característica da espécie humana, com objetivo de auto-preservação, e esses relacionamentos são construídos através de comportamentos de apego:

> O comportamento de apego é interpretado como qualquer forma de comportamento que resulta na consecução ou conservação, por uma pessoa, da proximidade de alguma outra diferenciada e preferida. Enquanto a figura de apego continua acessível e receptiva, o comportamento pode consistir em pouco mais do que uma verificação, visual ou auditiva, da localização da figura, e em troca de olhares e cumprimentos ocasionais. Em certas circunstâncias, porém, pode ocorrer o acompanhamento ou agarramento à figura de apego, e também os chamamentos e o choro, capazes de provocar a sua atenção [...]
>
> No curso de um desenvolvimento sadio, o comportamento de apego leva ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos, inicialmente entre a criança e o progenitor e, mais tarde, entre adulto e adulto. As formas de comportamento e os laços a que levam estão presentes e são ativos durante todo o ciclo vital (e não se limitam, de modo algum, à infância, como supõem outras teorias) (BOWLBY, 1998a, p. 38-39).

Esses relacionamentos começam a se desenvolver na infância, mas são adaptáveis ao contexto em que estão inseridos, e continuam a ser estabelecidos mesmo na vida adulta. Eles são modelados pelo tipo de apego que as pessoas desenvolveram na infância, com seus pais (ou substitutos), suas primeiras figuras de apego.

O apego, ou laço afetivo, pode se manifestar de várias formas diferentes. Por exemplo, no apego seguro, “[...] o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, fornece um sentimento de segurança forte e de grande extensão e, então, encoraja a pessoa a valorizar e continuar a relação” (BOWLBY, 1989, p. 39).

Em algumas situações, no entanto, aparece o sentimento de ansiedade de separação, que, segundo psiquiatras ou psicanalistas tradicionais, seria uma tolice por parte de quem a sente. Segundo a construção teórica dessas áreas, o medo só deveria aparecer em situações de risco ou ameaças reais. Para Bowlby (1998b), a ansiedade de separação é considerada natural e saudável, pois está associada a um sentimento de aumento do risco, sendo portanto parte do instrumental biológico de auto-preservação do ser humano.

Quando há um abuso por parte das figuras de apego em provocar essa ansiedade de separação, se desenvolve o chamado apego ansioso (BOWLBY, 2002a). Algumas situações que o favorecem são a ameaça de abandono ou suicídio por parte dos pais, ou declarações em que se condiciona o provimento do afeto de acordo com determinados comportamentos. Esse tipo de apego pode se dar buscando contato excessivo ou evitando esse contato.

Assim como a ansiedade de separação, que ocorre antes desse evento, há também o luto. Esse processo costuma ocorrer depois de uma separação ou morte de entes queridos, ou devido a frustrações intensas sofridas pelo sujeito que requerem mudanças e reorganizações subjetivas. Bowlby (1960) o descreveu em etapas, quais sejam: entorpecimento, busca, desespero e recuperação.

O entorpecimento se constitui na resposta inicial à perda, em que a pessoa não se dá conta do que está ocorrendo, como forma de defesa contra a situação traumática. Em seguida, começa uma busca pela pessoa perdida ou um retorno à situação anterior, que é seguido por um desespero, pela perda da figura de apego ou da situação

conhecida. Nessa fase, a pessoa enlutada parece alheia ao mundo exterior, pois está muito ocupada com esse processo interno.

Por último, nos casos considerados saudáveis, há a recuperação, que é quando o sofrimento diminui pouco a pouco e a pessoa começa a interagir novamente de forma mais intensa com os demais e seu contexto exterior. Esse processo todo pode levar entre meses e anos, e ainda assim se constituir num luto saudável. Para os predecessores de Bowlby (1989, p. 43), um luto saudável se processava no máximo ao longo de seis meses.

Esses mesmos predecessores costumavam colocar a dependência entre as pessoas como algo negativo, ao contrário dos teóricos do apego. Nesse ponto de vista, a capacidade de pedir ajuda, de se deixar ser cuidado é considerada uma propensão humana natural. Em contrapartida, há pessoas desapegadas, que reprimem o comportamento de apego quando ocorre o sentimento de ansiedade de separação. Esse tipo de defesa costuma se dar em pessoas que passaram por situações de separação e retorno, tratando o ente que se foi como estranho, quando o vê novamente (BOWLBY, 1998a).

Nesses casos, se enxerga mais facilmente o papel do apego no desenvolvimento da personalidade. Transportando para o contexto educacional, percebe-se que o pedido de ajuda para dar os primeiros passos pode ser encarado como natural, fundamental no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno. Essa posição se contrapõe à da Educação Bancária (FREIRE, 1987), que tem como aluno ideal o estudante que observa e aprende sem interação e sem fazer perguntas.

É claro que há estudantes que são mais dependentes que outros, por não se sentirem seguros de sua própria capacidade em andarem sozinhos, pelas mais diversas razões. Por exemplo, se foi dito ou deixado subentendido pela família de um determinado estudante que ele é incompetente, ou incapaz de realizar algo, pode haver reflexos negativos em sua aprendizagem.

Nesse caso, o estudante pode acabar por desenvolver um apego ansioso com os pais e figuras de apego em geral. Assim, torna-se relevante para os profissionais de áreas clínicas e educacionais demonstrar a possibilidade de outras formas de apego para esse estudante. Bowlby (1989, pp. 133-159) mostra como realizar esse processo

através da clínica, utilizando-se do conceito de transferência, com base na psicanálise.

Durante um processo de transferência de outras figuras de apego para o terapeuta, o paciente costuma deslocar expectativas que tem em relação às suas figuras de apego para o próprio terapeuta. Por exemplo, o paciente pode achar que o terapeuta vai abandoná-lo, agredi-lo ou assediá-lo, assim como outras figuras de apego já fizeram com ele.

Bowlby (1989, p. 138) procura deixar que o paciente vislumbre na figura afetuosa e paciente do terapeuta a possibilidade de se relacionar com as pessoas de maneiras diversas que as aprendidas anteriormente. Ele ressalta que uma das circunstâncias mais interessantes para verificar o comportamento do paciente diante de separações é durante períodos em que ele ou o próprio terapeuta necessitam ausentar-se.

Segundo Larose et. al. (2005), pode-se atestar a influência das relações dentro da família na infância na relação professor-aluno em nível de universidade, para a qual o aluno traz modelos de apego. Esses modelos, quando se encaixam nas formas de apegos inseguros podem prejudicar a aprendizagem devido a mecanismos de defesa e bloqueio colocados em funcionamento pelos alunos. Dentro desse contexto, cabe ao professor, por exemplo, mostrar formas alternativas de relacionamento para esse aluno, através do próprio exemplo de sua relação com ele.

Outra possibilidade para o trabalho docente é a maternagem, através do conceito de base segura, função essa que é assumida por tutores dentro das universidades norte-americanas, dentro do Canadá e dos Estados Unidos, para lidar com estudantes em situação de risco acadêmico, segundo Larose et. al. (2005).

Uma transposição dessa forma de pensamento para a atuação dentro de sala de aula leva docentes a lidarem com questionamentos de forma natural e serena, o que pressupõe gosto para lidar com pessoas, paciência para ensinar e tempo para planejar atividades interessantes, no sistema atual na qual o professor ainda é o agente principal do processo (FREIRE, 1996).

Colocando em diálogo Hinde e Bowlby, o primeiro afirma que as relações interpessoais se constituem na parte mais importante do ambiente de uma criança

(HINDE, 1985), assim como o segundo afirma a influência dessas relações no resto da vida das pessoas (BOWLBY, 1985). Essas relações desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo, principalmente segundo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, causando efeitos diferentes, de acordo com as diferentes etapas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. As contribuições desse último autor acerca da aprendizagem estão relacionadas na seção seguinte.

2.5.2 Vygotsky e a aprendizagem

Neste item serão abordados alguns conceitos centrais na obra de Vygotsky, além de alguns aportes provenientes de suas teorias sócio-históricas para as concepções de ser humano. Vygotsky trata de vários aspectos da aprendizagem, abordando conceitos como zona de desenvolvimento proximal e a cultura como mediadora de processos intra e interpessoais.

Para este autor, a zona de desenvolvimento proximal de uma pessoa representa as potencialidades de aprendizagem ainda não concretizadas dela em um determinado momento. Essas potencialidades começam a se formar quando um indivíduo tem que tomar parte de ações (sozinho ou em conjunto) para as quais ainda não tem competência (COLE; WERTSCH, 1996, pp. 4-5).

Outra construção teórica importante de Vygotsky é a da cultura como mediadora das ações e pensamentos humanos. Para ele, a cultura age na construção da personalidade, desde a infância, através de seus artefatos, isto é, as construções humanas, materiais ou não, através das quais o ser humano pensa e expressa suas idéias. Esses artefatos podem ser da forma de sistemas de contagem, símbolos algébricos, obras de arte, linguagem escrita, diagramas, mapas, desenhos, símbolos e instrumentos de uso cotidiano em geral (VYGOTSKY; BERLINER, 1999, p. 137).

Para Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky tinha uma perspectiva de estudo monista, ou seja, ele não analisava as idéias concretas ou abstratas em termos de dicotomias. Outra característica desse estudioso é a sua visão holística sobre o ser humano, no sentido de olhá-lo como um ser inteiro, incompartimentalizável em dimensões afetivas e cognitivas:

> A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude efetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 1989, pp. 6-7).

Percebe-se então, no raciocínio anteriormente, a influência do pensamento dialético, em que dimensões cognitivas e biológicas do sujeito influenciam e são influenciadas pelas dimensões afetivas. Essas relações de influências mútuas são articuladas pela consciência, conceituada por Vygotsky como um conjunto de instâncias sociais internalizadas (WERTSCH, 1990, pp. 195-196).

Essa instância possibilita que o indivíduo substitua as suas formas instintivas de manifestação em função dos artefatos encontrados na cultura em que vive, na medida em que esses artefatos substituem de forma satisfatória comportamentos instintivos e a utilização de outros artefatos utilizados anteriormente. Segundo Vygotsky (1984, p. 65), esse processo se constitui num “salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”, além de possibilitar o entendimento de como as estruturas mentais se modificam de acordo com a época e a cultura que as envolvem. Isso quer dizer que, na medida em que o ser humano foi desenvolvendo a linguagem verbal e os instrumentos, foi-se abandonando a oralidade e expressões corporais típicas animais, e se desenvolveram formas de pensamento de acordo com os artefatos conhecidos pelas pessoas.

Pode-se compreender, através dessa concepção de estruturas mentais, como as culturas de área, os relacionamentos que se tem na infância e ao longo da vida e o contexto sócio-histórico e cultural em que as pessoas vivem influenciam nas formas de pensar e se expressar delas. Por exemplo, se pensarmos em termos de culturas de áreas dentro das universidades, os artefatos aprendidos na área de matemática, podem levar as pessoas a pensarem em termos mais universais e descontextualizados, pela própria natureza dos conhecimentos da área de matemática pura, principalmente. Os artefatos provenientes das áreas mais tecnológicas podem influenciar as pessoas vinculadas a essas áreas a pensarem mais em termos de uma racionalidade instrumental, de avaliar as construções humanas e culturais em termos de sua utilidade. Os artefatos provenientes das áreas

de humanas, por exemplo, os originados na filosofia e nas artes, podem em contrapartida influenciar na compreensão dos fênomenos em termos de critérios éticos e estéticos, entre outros.

Segundo Davis e Hersh (1989, pp. 362-363), boa parte dos matemáticos (95%) acredita que a matemática é uma linguagem com que se constróem teorias. É interessante notar que na aquisição de qualquer linguagem, assim como no ato de acostumar-se com sua utilização, há componentes afetivos envolvidos. Não deixa de ocorrer esse processo na aprendizagem da matemática, como linguagem.

Um exemplo disso é a dificuldade dos próprios estudantes de matemática para provarem teoremas em linguagem rigorosamente matemática, dificuldade essa, encontrada até mesmo em estudantes finalistas do curso, que pode ser explicada pela falta de sentido em termos cotidianos e afetivos em relação ao objeto em questão.

De acordo com a perspectiva monista de vygotsky, pode-se perceber a integração intrínseca entre o desenvolvimento afetivo e o cognitivo, isto é, a separação entre esses aspectos que aparece nos autores ocidentais da área pode ser considerada uma divisão artificial, talvez por intenções didáticas. Nesse caso pode-se promover um processo de ensino-aprendizagem significativo através de situações em que o aluno se sinta motivado a aprender determinado conteúdo, tanto pela utilidade quanto pelo prazer em aprendê-lo (ALVES, 2002, pp. 32 e 74), para que ele suporte as dificuldades que aparecerem na aprendizagem.

É importante também criar situações de convívio social que favoreçam a interação entre as pessoas para que ocorram oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências com pessoas de diferentes competências de acordo com suas histórias de vida.

Alves (2004) descreve os efeitos da afetividade de uma figura docente carismática (dona Clotilde) que evoca sentimentos positivos nos alunos ao entrarem em contato com os conteúdos *a posteriori*. Ele chama este processo de metonímia, quando se associa determinado conteúdo, lembrança ou objeto a uma determinada pessoa de quem se gosta.

Esse carisma é descrito por Freire (1996, p. 144) como uma capacidade de “querer bem aos educandos”, que leva a ações como escutar e ajudar alunos com problemas pessoais, com empatia, mesmo que dê mais prazer ao professor continuar em suas elucubrações teóricas. Estas não devem, nessa concepção, ser utilizadas para dar mostras de poder pelo saber conteudista por parte do professor.

No caso, o docente é influenciado em sua prática em sala de aula por vários fatores como: comportamento observado em antigos professores, concepções sobre educação, concepções sobre o conteúdo a ser ministrado, entre outros. O item seguinte refere-se à influência das concepções sobre educação e sobre o conteúdo a ser ministrado nas práticas docentes.

2.5.3 Concepções de educação matemática e práticas em salas de aula

Ernest (2004), da área de filosofia da educação matemática, aponta as influências das concepções dos professores sobre educação matemática e sobre a matemática em si no processo de ensino-aprendizagem, que se concretizam em atuações diversas em sala de aula. Estas práticas variam principalmente em função do ambiente educacional em que ele está inserido.

Para Ernest (2004, p. 6), existem dois grandes grupos de crenças que se opõem em educação matemática: os absolutistas e os falibilistas. Os absolutistas vêem a matemática como conhecimento lógico, absolutamente racional, atemporal, a-histórico, puro e se preocupam com o rigor das teorias utilizadas na área, para que elas não manchem a perfeição do conhecimento matemático já produzido anteriormente. Os falibilistas, por sua vez, chamam a atenção para o fato de que a matemática pode ser também uma construção humana e social proveniente de uma época e que, assim como as pessoas que a construíram, é passível de correções e mudanças paradigmáticas.

Dentro das crenças absolutistas existem, pelo menos, três grandes correntes: a logicista, a formalista e a intuicionista. A corrente logicista tenta fazer com que todo o conhecimento matemático seja produzido dentro dos princípios das lógicas matemáticas (até porque há várias) e transfere a responsabilidade de validade da

matemática para a lógica, como área mais abrangente do conhecimento. A formalista se preocupa com a linguagem do conhecimento produzido em matemática e acredita que este, ao passar pelo crivo da linguagem formal em matemática, está livre de erros. A intuicionista, mais radical das três, percebe a matemática como independente da lógica e da linguagem formal, e crê somente nos conhecimentos matemáticos obtidos de forma intuitivamente clara a partir do conjunto dos números naturais. Esta última corrente é rejeitada pela maioria dos absolutistas por não aceitar, por exemplo, os raciocínios de redução ao absurdo, em que se nega a proposição a ser provada e se tenta chegar a alguma incoerência com alguma proposição já provada anteriormente.

Por outro lado, em meio às crenças falibilistas, destacam-se três correntes: os humanistas, que buscam ajudar os alunos a alcançarem a auto-realização e felicidade através também da educação matemática; os relativistas, que procuram analisar os conhecimentos matemáticos dentro do contexto de cada cultura e comunidade; e os sociais-construtivistas que utilizam a matemática para o aprendizado da consciência crítica e promoção da justiça social. Neste caso, podem ser considerados alguns exemplos didáticos dentro e fora da educação matemática. Assim, Ubiratan D'Ambrósio, com sua etnomatemática, seria um relativista; Rubem Alves, fora de educação matemática, mas dentro de sua filosofia não-academicista da educação poderia, como já é, ser considerado um humanista; e Paulo Freire, com suas pedagogias do oprimido, da indignação, da esperança, entre outras, poderia ser denominado como social-construtivista.

Gilligan (1982) faz um paralelo entre o conhecimento produzido em matemática e os arquétipos de gênero em termos de *animus* (arquétipo masculino) e *anima* (arquétipo feminino). Isso quer dizer que entre todas essas correntes o educador pode ser também conectivista (arquétipo feminino) ou isolacionista (arquétipo masculino), de acordo com uma perspectiva de gênero. Isto quer dizer que ele pode valorizar as conexões entre as coisas e com o todo, o ser humano, a empatia, os sentimentos e a intuição e carregar estes valores para a produção em matemática e para a prática em sala de aula; ou crer que a matemática depende de regras, abstração, impessoalidade, razão pura, e produzir uma matemática centrada em objetos e no seu próprio umbigo. Neste caso, a história revela uma matemática predominantemente isolacionista, dogmática, racional e fria porque a atuação de mulheres nesta área foi tolhida durante

séculos. Considerando que os primeiros relatos de conhecimentos afins à matemática vêm desde os primórdios das civilizações e que há apenas relatos recentes de mulheres matemáticas (com raras exceções, como Hipátia da Grécia Antiga), é bastante plausível que ela tenha se desenvolvido desta maneira como uma construção social patriarcal.

Um exemplo da influência de um contexto sócio-histórico pode ser visto na geometria não-euclidiana de Lobachevsky, influenciada pelas idéias de Karl Marx e da Revolução Russa. Esta geometria baseia-se principalmente na negação de um axioma central utilizado desde a época de Euclides, o que significa uma libertação em termos de paradigma em matemática. Ela é utilizada hoje para explicar fenômenos na área de relatividade e em psicologia junguiana, segundo Eves (1995).

De acordo com as idéias colocadas anteriormente, educadores absolutistas, num departamento de matemática especializado em matemática pura de uma universidade pública, atuarão provavelmente de forma não-social-construtivista, a-política e não-humanista. Observa-se em muitas universidades uma grande influência do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA – mais reconhecido Instituto de matemática da América Latina). Dentro do próprio IMPA existe uma divisão entre os teóricos históricos (influenciados por matemáticos do Nordeste do Brasil) e os a-históricos (influenciados por estudiosos norte-americanos da área). Trata-se portanto de posturas que são adotadas dentro de sistemas específicos de valores.

Além das influências proporcionadas por orientações filosóficas em matemática, os professores experimentam também influências de suas concepções e de suas orientações humanas, como forma de agir e reagir diante das circunstâncias proporcionadas pela vida. O papel dessas influências e os efeitos delas nas práticas docentes serão abordados na próxima seção.

2.5.4 Orientações humanas e influências em sala de aula

Os principais teóricos clássicos da Escola de Frankfurt foram Theodor Wiesengrund-Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Max Horkheimer. Entre os

colaboradores da revista destacam-se Jürgem Habermas (que acabou se desligando e seguindo caminho próprio) e Erich Fromm (1900-1980), que se dedicou a estudos de psicologia social, nos quais procura vincular a psicanálise criada por Freud (1856-1939) às idéias marxistas.

Segundo Fromm (1974, p. 61-76), há quatro orientações fundamentais do ser humano: receptiva, exploradora, acumuladora e mercantil, de inspiração psicanalítica. Elas podem aparecer em graus diferentes numa mesma pessoa, com algumas das predisposições sendo mais preponderantes que as outras. Para fins didáticos, esse autor descreve essas orientações na forma de síndromes defectivas, e em seguida sugere como esses “defeitos” poderiam ser “corrigidos” na direção de um “ser humano ideal”

Na orientação receptiva, “a pessoa acha que a “fonte de todo bem” está fora de si mesma e crê que o único modo de obter o que quer [...] é recebê-lo daquela fonte exterior”. Esse tipo de pessoa costuma procurar alguém que as ajude a obter o que precisam, ao invés de buscar essas realizações de forma independente. A essas pessoas que a auxiliam, o ser costuma demonstrar um misto de gratidão, lealdade e receio de perder essa pessoa. Essa lealdade costuma carregar também uma falta de capacidade crítica, o que a torna cada vez mais dependente dos outros.

Em termos docentes, essa influência é melhor percebida nas práticas de política de departamento do que propriamente na sala de aula. Docentes de orientação receptiva podem ser manipulados em conflitos representativos de segmentação dentro de um departamento, podem ser estimulados mais facilmente à produção acadêmica e à orientação de alunos, pela sua abertura às inovações e conhecimentos intelectuais

Em se tratando dos alunos, corre-se o risco de criar uma dependência em relação aos professores, por exemplo. Há casos de alunos que têm receio de inovar, de se manifestar de forma autônoma, se limitando à reprodução do que foi dito em sala de aula, do que está escrito nos livros de forma prescritiva, ou sujeitando-se a comportamentos e estilos de professores. No caso de interações deles com professores mais autoritários, ou de difícil relacionamento, podem ocorrer processos de inibição, submissão e até mesmo uma castração simbólica.

Pessoas exploradoras, assim como as receptivas, sentem que devem buscar a sua realização em algo exterior, assim como as receptivas, por não acreditarem na sua auto-suficiência. A diferença é que enquanto as receptivas pedem, as exploradoras, tomam. Essas pessoas interagem com as outras, em geral, de forma hostil ou com intuito de manipulá-las.

Em termos de políticas departamentais, docentes com esse tipo de orientação podem ser mais propensos a lutar por recursos governamentais, cargos administrativos, enfim posições de poder e recursos materiais para si e para seu departamento, em geral. Em contrapartida, podem tentar fazer com que outros docentes, como os de orientação receptiva façam o seu trabalho, como preenchimento de relatórios e outros encargos administrativos.

Em se tratando dos alunos, entre os próprios pares, os exploradores podem viver à sombra de receptores, por exemplo. Ao se pensar sua relação com o docente, dois extremos surgem: de um lado um comportamento “vampírico” no qual se acredita que o professor tem que explicar conteúdo, apresentar textos, conduzir discussões, dentre outros, enquanto os próprios alunos se comportam de forma cômoda, passiva. Eles exigem, o que pode conduzir a situações de conflito. Agindo de outra forma, eles podem se insinuar, fingir interesse pela matéria a fim de conseguir chamar a atenção para si e “tomar” o que lhe convém, sem conflitos explícitos.

Nas pessoas com tendências acumulativas,

> Essa orientação faz com as pessoas terem pouca fé em qualquer coisa nova que possam conseguir do mundo exterior; sua segurança baseia-se na acumulação e na poupança, sendo que gastar é visto como ameaça. (FROMM, 1974, p. 63)

Em suas relações com outrem, essas pessoas costumam ser reservadas e possessivas, demonstrando porém um respeito pelas posses materiais de cada um. Quanto à abertura para aprender coisas novas, essas pessoas raramente saem de si, pois não acreditam que realmente haja inovações.

Em tese, docentes com tendências acumulativas podem ser mais propensos a acumular cargos em várias instituições diferentes, públicas e privadas, pelo sentimento de desvalorização financeira proporcionado pelas universidades públicas.

Em termos de correntes teóricas e filosóficas, podem se sentir mais apegados a teorias mais tradicionais, maduras e consagradas.

No caso do aluno, talvez possa haver uma tendência quanto a dar continuidade a profissão ou negócio dos pais, em termos de escolha de carreira. Nas relações com os docentes podem apresentar comportamento mais retraído, reservado, tendendo a dar mais atenção àquilo que domina melhor, considerando seu "*background*".

A orientação mercantil, como fenômeno típico da era moderna, coloca seres humanos na posição de mercadorias, em que o mais importante é o seu valor de troca. As pessoas que pensam mais enfaticamente nessa perspectiva, consideram importante manter uma imagem vendável dentro da sua profissão e apresentar atributos de personalidade desejáveis para transmitir uma imagem confiável.

A forma de se relacionar dessas pessoas com as outras é superficial, pois o que se dá é uma interação entre "cascas". Como essas pessoas se empenham em construir identidades adequadas ao mercado, ao invés de procurarem potencializar suas características, podem camuflar problemas de auto-estima.

A orientação mercantil pode ser percebida nos docentes como uma preocupação excessiva com a aparência, em manter uma imagem vendável, através de vestuário, meio de transporte, recursos didático-tecnológicos em sala de aula, publicações, participações em congressos, etc. É importante registrar que com relação a esses últimos, podem ser coagidos a se alinharem a essa orientação devido a pressões por produção acadêmica, formato de apresentação de trabalhos, visual apropriado para o exercício da profissão, etc., dadas as políticas regulatórias de órgãos do Estado e as convenções sociais atreladas a cada categoria social.

No caso dos alunos, têm-se aqueles que se manifestam de forma ostensiva na sala de aula, coordenam atividades do Centro Acadêmico, de empresas juniores e de encontros de estudantes. Gostam de ostentar resultados de provas, trabalho e apresentações e o próprio fato de cursarem o nível superior, sobretudo no caso de alunos de universidades federais ou particulares mais bem conceituadas na sociedade.

Como já foi dito, essas orientações podem ser trabalhadas de forma a se alcançar um patamar superior, transmutando as características negativas de cada orientação em características positivas:

> Os aspectos positivos e negativos não são duas classes separadas de síndromes. Cada um desses traços pode ser descrito como o ponto de um contínuo; o espírito de ordem sistemático racional, por exemplo, pode ser encontrado quando é grave a produtividade, ao passo que, à medida que esta decresce, ele degenera cada vez mais em “mania de arrumação” pedante, compulsiva e irracional que na verdade anula sua finalidade. O mesmo se aplica à passagem da jovialidade à infantilidade, ou de ser brioso a ser presunçoso. (FROMM, 1974, p. 104)

A idéia central é de que cada uma das orientações anteriores, predominantes nas formas de civilização atuais, contêm em si o germe de atitudes desejáveis para que cada ser humano ache em si meios de potencializar suas características. É importante ressaltar que esse processo de desenvolvimento da personalidade deve ocorrer segundo uma ética humanista, como defende Fromm (1974, p. 18-41). Seguem essa mesma linha de orientação Ikeda e Wilson (1984), cujo debate filosófico consubstanciou-se em livro.

Segundo Fromm, enquanto a psicologia se ocupa de conhecer a “natureza do homem”, a ética humanista seria a “ciência aplicada da arte de viver”. Ele delimita o campo de atuação da ética, por preceitos humanistas, contrapondo a uma outra forma de ética, a ética autoritária. Em suas palavras,

> Na ética autoritária, uma autoridade enuncia o que é bom para o homem e promulga as leis e normas de conduta; na ética humanista, o próprio homem é que fixa as normas e a elas se sujeita, sendo ao mesmo tempo sua fonte formal ou órgão regulador e seu tema. (FROMM, 1974, pp. 18-19)

Em termos educacionais, o professor pode exercer sua profissão, de acordo com alguma forma de ética, como essas duas propostas por Fromm, e baseado no conhecimento das orientações que guiam suas práticas e as de seus alunos. Para ele, cada forma de ética é fundamentada em formas de autoridade diferentes: a autoridade racional e a irracional.

Enquanto a autoridade racional tem origem na competência, a fonte da autoridade irracional é o poder sobre as pessoas. Uma explicação mais detalhada da diferença entre as duas está colocada a seguir:

> A autoridade racional não só permite como requer constante exame e crítica dos que a ela estão subordinados; ela é sempre temporária e sua aceitação depende de sua atuação. [...] [Na autoridade irracional,] a crítica à autoridade não só é desnecessária como até é proibida. [...]
>
> A autoridade racional baseia-se na igualdade da autoridade e do subordinado, que só diferem quanto ao grau de conhecimento ou habilidade em determinado setor. A autoridade irracional por sua própria natureza, alicerça-se na desigualdade, implicando diferença de valor. (FROMM, 1974, p. 20)

Seguindo uma ética autoritária em sala de aula, portanto, um professor inseguro não poderia estimular julgamentos ou críticas racionais, pois daria chances aos alunos de considerá-lo incompetente. Nesse caso, “aluno bom é aluno quieto”, no sentido de que o professor só considera um aluno como bom, se este é obediente, não cria casos e o admira; de forma bastante análoga, pode-se dizer que uma criança é boa quando é dócil e obediente. A criança “boa” talvez seja medrosa e insegura, só querendo agradar aos pais, submetendo-se à sua vontade, ao passo que a criança “má” talvez tenha vontade própria e interesses perfeitamente legítimos, mas que não agradem aos pais.

Nesse sentido, pode-se vislumbrar qual é a idéia de virtude segundo essas duas éticas. Para a ética humanista, virtude significa a coragem e capacidade do sujeito em perseguir a realização de suas potencialidades. Na ética autoritária, ser virtuoso significa espírito de sacrifício e obediência, supressão da particularidades de cada sujeito ao invés de um aprofundamento na realização delas.

Pode-se fazer uma crítica a essas visões sobre a ética pela sua falta de relativismo. Alguns autores, como Foucault, Deleuze e Guattari (SILVA, 1994), sustentam uma posição de rejeição total a qualquer forma de entidade transcendente e posições absolutas. Essa rejeição se deve a formas de argumentação baseadas em éticas autoritárias, observadas por eles, e que utilizavam essas figuras de pensamento em seus discursos. Esses pensadores encontram respaldo em alguns estudiosos

humanistas, que concordam em que os julgamentos dos valores não têm validade objetiva e nada mais são do que preferências ou aversões arbitrárias de um indivíduo. Um ponto de vista relativista dessa forma coloca em dúvida o que são preceitos éticos, por acreditar que uma imposição desses preceitos, por culturas eurocêntricas, por exemplo, pode resultar na supressão de culturas minoritárias, mesmo que essas culturas possuam costumes considerados como anti-éticos de um ponto de vista ocidental.

Em termos de orientações de personalidade que podem resultar benéficas, pode-se nortear as práticas docentes, dentro e fora de sala de aula pelo conceito de ética humanista. Nesse sentido, ele reafirma sua posição:

> [...] na ética humanista, o bem é a afirmação da vida, o desenvolvimento das capacidades do homem. A virtude consiste em assumir-se a responsabilidade por sua própria existência. O mal constitui a mutilação das capacidades do homem; o vício reside na irresponsabilidade perante si mesmo (FROMM, 1974, pp. 27-28)

Nesse sentido, a Educação Dialógica (Freire, 1987, pp. 165-184) trabalharia no sentido da “afirmação da vida e do desenvolvimento das capacidades do homem” e a Educação Bancária, no de “mutilação das capacidades do homem” com o intuito de melhor adaptá-lo às exigências do mercado e da sociedade.

A Educação Dialógica, com seus princípios de colaboração (trabalhar junto), união (com as massas), organização (para lutar contra a opressão) e síntese cultural (entre cultura aristocrática e cultura de massas), parece alinhada com os valores do hemisfério superior da Estrutura de Valores de Schwartz (2004, p. 233). Percebe-se também que outras teorias educacionais humanistas e intervencionistas também apresentam construtos que se encaixam nesses sistemas de valores.

Na seção a seguir esboça-se uma compilação da Teoria dos Valores de Schwartz, proposta no final da década de 1980. Embora esse teórico não faça julgamentos entre quais valores levam a que fins, em termos éticos, tenta-se a partir da descrição dos valores demonstrar práticas afins a cada valor, para a promoção de atitudes alinhadas com valores diferentes dos da Pedagogia Tradicional.

2.5.5 Sistemas de valores

Há uma enorme divergência entre os autores de psicologia social para definir ou conceituar o que são valores. As abordagens aqui adotadas foram as de Rokeach e Schwartz, pois a abordagem de Schwartz (1987) origina-se da teorizada por Rokeach (1973), na obra *The Nature of Human Values*, na qual focou os valores como objetos de estudo de várias áreas diferentes: a antropologia, filosofia, sociologia e psicologia, além de outros campos do conhecimento que buscam contribuições teóricas nestas áreas, como a educação e a administração.

Para esse último autor, um valor é “uma crença duradoura em que um modo específico de conduta ou estado definitivo de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo inverso ou oposto de conduta ou estado definitivo de existência” (ROKEACH, 1973, p. 5). Ele também estabeleceu uma hierarquia entre valores instrumentais (norteiam ações que são meio para outras) e terminais (norteiam ações com fim em si mesmas). Dentro dos valores terminais, há os que ele acredita serem mais intrapessoais, como o amor-próprio, e outros, como a igualdade, que são vistos como predominantemente interpessoais. Esse autor atribui aos valores as funções de padrão para avaliar as ações (próprias e de outros) e a motivação para o esforço em realizar esses valores individuais através dos atos.

Os valores, para ele, constituem a cultura na medida em que eles são idéias abstratas a partir das quais as pessoas fazem julgamentos sobre pessoas e eventos, de forma a justificar e avaliar as ações delas e dos outros. Para Schwartz (2005, pp. 233, 234), a cultura é baseada nos valores, que definem os significados, símbolos e pressupostos que se tem sobre o que é bom ou mau, e que estão por trás das normas e costumes de uma sociedade.

Em Rokeach (1967), há listas de valores terminais e de valores instrumentais. Os valores terminais são: uma vida confortável, uma vida excitante, um sentimento de realização, segurança da família, liberdade, felicidade, harmonia interior, amor maduro, segurança nacional, um mundo de paz, um mundo de beleza, igualdade, prazer, salvação, amor próprio, reconhecimento social, verdadeira amizade e sabedoria. De forma análoga, na lista de valores instrumentais constam: ambicioso, tolerante, capaz, jovial, asseado, corajoso, clemente, prestimoso, honesto,

imaginativo, independente, intelectual, lógico, carinhoso, obediente, polido, responsável e comedido. Alguns destes valores das duas listas estão relacionados entre si, como no caso da prosperidade estar ligada ao indivíduo ambicioso.

Esta categorização dos valores foi influenciada pela distinção feita por Manheim (1940, p. 53) entre racionalidade instrumental (julgamento baseado na utilidade) e racionalidade substantiva (julgamento independente da utilidade, mais calcado na ética). Este por sua vez, buscou inspiração em Max Weber nas suas *Zweckrationalität* (racionalidade formal e instrumental - determinada por uma expectativa de resultados) e *Wertrationalität* (racionalidade substantiva - independe das expectativas de sucesso). Há teóricos dessas questões acerca dos tipos de valores desde a antiguidade, como Platão, Aristóteles e Sócrates, mas não se constituem em objeto de estudo neste trabalho.

Na opinião dos teóricos da área, o estudo de Rokeach carecia de uma estrutura formal mais enxuta de valores que possibilitasse, por exemplo, uma comparação entre culturas diversas (SCHWARTZ, 1987). Esse autor israelense propôs a partir desse artigo inúmeras comparações entre sistemas de valores de diversos países e aplicações desses sistemas de valores em outras áreas, como o direito, ao analisar se a cultura de cada país estava representada por seu sistema legal ou simplesmente foi importada de algum outro.

Essas tentativas de extensão do pensamento de Rokeach por Schwartz consideraram como premissas que a estrutura de valores é composta por 10 valores de base motivacional e universal que se dispõem numa estrutura circular, aparentemente provada em Schwartz e Boehnke (2004). As afirmações anteriores foram feitas com base nas pesquisas inter-culturais do próprio autor em países como Brasil, Espanha e México, de culturas com afinidades entre si. Foram feitas também pesquisas em mais de 50 países, por pesquisadores de várias partes do mundo para testar a validade desses sistemas de valores. Este autor acredita que cada cultura é moldada por um conjunto diferente desses valores universais, comuns a várias culturas, em que a ordem em que esses valores aparecem importa na definição de cada cultura.

Os dez tipos motivacionais de valores de Schwartz e Bilsky (1987) são apresentados a seguir, assim como as atitudes correspondentes em termos das práticas docentes em

meios acadêmicos. Nas aulas expositivas tradicionais, percebe-se que os valores predominantes são os de conformidade, tradição, poder e status, esses dois últimos estimulados através da competitividade entre os alunos e condutas autoritárias por parte do docente.

Portanto, nos parágrafos seguintes, procura-se apresentar também práticas docentes, alinhadas com outros valores diferentes dos quatro últimos, já que nem todos os sujeitos envolvidos no processo alinham-se com esses ideais. Tomou-se o cuidado de citar exemplos já utilizados na prática do sistema educacional atual, que expressa a preponderância do papel dos professores, para não se cair na demagogia do professor-profeta descrito no capítulo “relação professor-aluno”.

O valor autodireção significa independência e criatividade no pensamento e na tomada de decisão, criação e exploração. Práticas educativas como produção de artigos, envolvendo pesquisas de campo, por exemplo, podem promover esse valor no alunado. Por outro lado, as provas tradicionais em que se têm de repetir o que o docente explicou em sala de aula, ou o que está escrito em determinado livro, inibem a autodireção discente.

Estimulação tem a ver com viver experiências excitantes, repletas de novidade e que representem mudanças. Para carregar um pouco desse valor para sala de aula, podem ser mostradas conexões inusitadas do conteúdo com o cotidiano. Numa aula de metodologia de pesquisa, por exemplo, pode-se propor que se estude um determinado recorte do comportamento de um objeto cotidiano. O objetivo seria o de desassociar a imagem de pesquisa científica de algo superior ao senso comum, qualificando essas formas de conhecimento como igualmente válidas.

Podem também ser realizadas visitas “técnicas” que realmente tenham a ver com o assunto tratado, mas que representem uma proposta de mudança de enfoque sobre algum aspecto da vida, como nos cursos de ciências sociais, por exemplo. Conhece-se o caso de uma aula sobre pesquisa qualitativa realizada no centro da cidade de Vitória, junto aos idosos que jogam dominó na praça Costa Pereira. A metodologia efetivamente estudada era a autobiográfica, aproveitando-se da aptidão desses idosos para contar histórias, suas e de acontecimentos de outras épocas.

O valor hedonismo alinha-se com atividades que visam a obter prazer ou gratificação sensorial. Um tipo de atividade já desenvolvido com alunos de administração é a preparação para processos seletivos de grandes empresas, envolvendo dinâmicas de grupo. Nesses mecanismos de seleção são observadas a capacidade de trabalhar em equipe para atingir as metas da empresa, o modo com que o candidato lida com os sentimentos de cooperação e competição, etc.

Na preparação desses candidatos, em disciplinas de Comportamento Organizacional (do curso de Administração), por exemplo, pode-se colocar o corpo ou a afetividade como objeto de estudo durante a realização dessas dinâmicas, visando a um maior auto-conhecimento por parte dos estudantes. Essa proposta da afetividade como conteúdo é abordada por Moreno et al.(1999).

O sentimento de realização vem do êxito obtido através da demonstração de competência segundo as normas sociais. Esse tipo de valor costuma ser exaltado na cultura de ciências exatas através de reprovações em massa, provas num nível de dificuldade desnecessariamente elevado, em que só os alunos aprovados saem com um sentimento de realização.

Pode-se, em contrapartida, exigir um nível técnico elevado, mas compatível com as necessidades cotidianas da profissão e do curso, provendo meios para a sua consecução. Esse nível técnico, ao ser atingido, costuma gerar um sentimento de realização, mais perseguido pelas pessoas alinhadas com a necessidade de realização.

O poder, como valor, consiste na busca incessante do controle sobre pessoas e recursos. Alguns cursos, como o de direito, parecem mais alinhados com esse valor, e uma das práticas para a aprendizagem da profissão nesse contexto é a construção de uma rede de contatos que facilitam o andamento de processos, etc.

Outra prática comum é a “conscientização” da importância da imagem e da reputação nessa profissão, através da vestimenta e do veículo utilizados por esses profissionais. Nesse sentido, há relatos de alunos que gostariam de ter carros com maior *status*, para serem mais respeitados dentro de um Fórum, por exemplo.

Procura-se despertar a benevolência, como consecução e manutenção do estado de bem-estar de pessoas próximas, em cursos como serviço social, fisioterapia, enfermagem, etc. Por exemplo, o curso de serviço social da UFES oferece oficinas por meio de um projeto chamado “Universidade para a Terceira Idade”, que visa também a despertar os alunos para as necessidades específicas desse público-alvo.

Devido ao conjunto de valores já hipoteticamente descrito para a cultura de ciências exatas, há uma certa desvalorização da benevolência nas práticas docentes. Isso pode ser explicado pela sua oposição ao valor poder, na estrutura circular de valores de Schwartz conforme a Figura 3 (p. 71).

O valor conformidade, com vistas a limitar ações que possam prejudicar outrem ou infringir normas sociais, é observável como bastante presente em vários cursos e na estrutura de personalidade de um grande número de pessoas. No entanto, percebe-se uma influência ainda maior, por exemplo, no Centro Tecnológico, em que se ministram os cursos de engenharia.

Nessas áreas, parece haver uma certa “mania de padronização” nas pessoas, percebida no vestuário, no gestual, na tonalidade assertiva da voz, etc. Elas acabam internalizando padrões industriais, tecnológicos e de mercado em vários aspectos. Exemplos desses padrões são as normas ISO, os parâmetros para construção civil das prefeituras, o programa de qualidade total da empresa, o sistema de recompensas por produtividade, e outras referências técnicas e de mercado que norteiam as práticas profissionais dessas pessoas.

O valor tradição, como aceitação de costumes impostos por grupos sociais mais antigos, é bastante exaltado nos cursos mais antigos das universidades: medicina, direito e engenharia (elétrica, mecânica e civil). Nesses cursos, o trote, a contribuição mensal para a formatura, entre outros rituais, são vistos como naturais e necessários para cada indivíduo sentir-se parte dessa cultura de comunidade. Além disso, demonstram em suas ações o desejo de continuidade do status atribuído pela sociedade à sua profissão. O uso da roupa branca fora de ambientes hospitalares por médico e enfermeiros, e do traje social para os alunos de direito, no próprio ambiente universitário revelam um pouco dessa relação com a tradição.

A segurança, como busca de estabilidade nas relações interpessoais, na sociedade e em si, aparece nas escolhas de curso de vários estudantes. Algumas falas comuns que ilustram esse valoração: “Fiz esse curso, porque é emprego garantido depois, mesmo ganhando pouco”, ou “escolhi fazer esse determinado curso porque era fácil passar no vestibular, e não conseguiria passar no que eu realmente queria, pela minha deficiência de formação básica”.

O universalismo, cujo conceito está ligado ao bem-estar das pessoas e da natureza, mostra-se como um valor emergente em cursos como engenharia ambiental, oceanografia e ciências biológicas. Nesses cursos, costuma haver algumas disciplinas com visitas técnicas para a sensibilização dos estudantes diante de determinados fenômenos como açoreamento de rios, e condições precárias de equipamentos de proteção ambiental nas fábricas. Um dos trabalhos rotineiramente realizados na UFES são as visitas técnicas para conhecimento do trabalho dos catadores de caranguejo nos mangues, que visa a uma equiparação das necessidades humanas e ambientais, desfazendo alguns discursos ecologistas demagógicos.

De acordo com a orientação seguida nos tipos motivacionais anteriormente, os valores podem adquirir fins de diferentes dimensões e categorias de análise: instrumentais ou terminais; individuais, coletivos ou mistos. Em Rokeach (1973), aparecem também as dimensões feminilidade-masculinidade; igualdade-distância de poder; fuga de incertezas-tolerância a mudanças.

É importante notar que a busca pela realização num determinado tipo de motivação pode influenciar e até mesmo conflitar com outras motivações (Schwartz, 1992). Estes pesquisadores identificaram a partir de dados estatísticos de vários países pares de valores afins e de valores conflitantes. Pode-se dizer que os valores conflitantes são os que estão posicionados mais distantes na estrutura circular (Schwartz, 1992) e os compatíveis se encontram adjacentes nesse mesmo círculo, como apresentado na Figura 3.

A estrutura de valores apresentada por Schwartz é uma tradução do diagrama modificado em Schwartz (2004, p. 233). Nele aparecem tradição, conformidade e hedonismo alinhados numa reta que vai da dimensão abertura à mudança até

conservação, ao invés de dispostos em cima do círculo. Isso significa que o valor tradição foi considerado mais conflitante com hedonismo do que o valor conformidade, em que tradição significa respeitar normas sociais e conformidade, aceitar normas de pessoas próximas (família, amigos, cônjuges e colegas de trabalho).

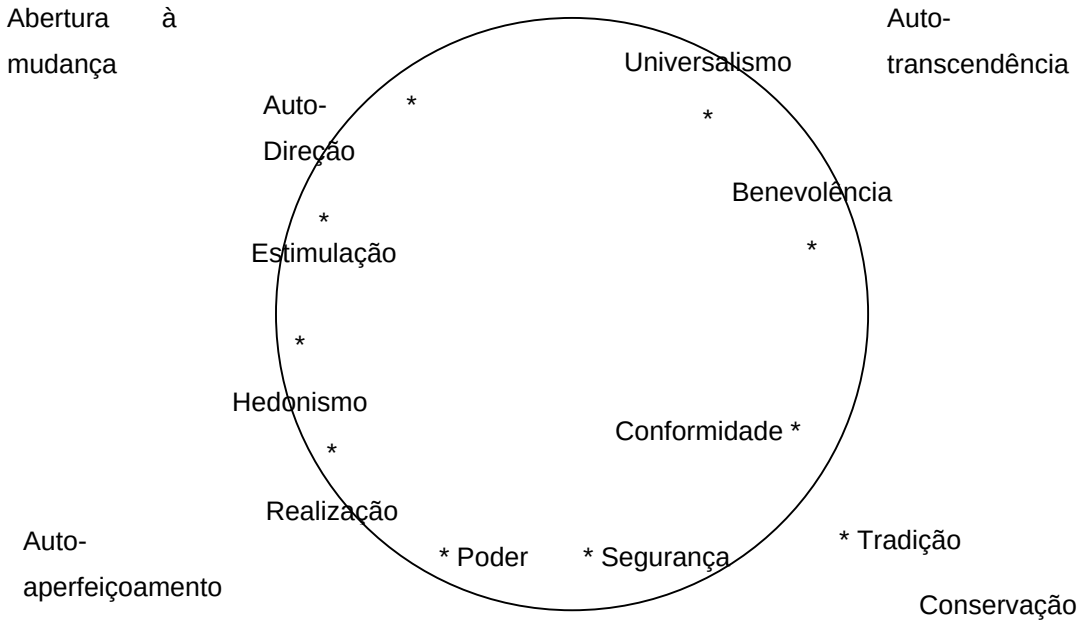

Figura 3 – Estrutura circular de valores de Schwartz (2004, p. 233) [tradução nossa]

Fonte: SCHWARTZ (2004, p. 233)

Em termos de paradigmas sociológicos, na terminologia de Burrell e Morgan (1985),

pode-se considerar os valores como possíveis de serem estudados dentro de diversos paradigmas. Para alguns teóricos, no entanto, não se pode afirmar que existem valores pois eles não podem ser observados objetivamente, como se vê por exemplo em pesquisas científicas behavioristas.

Segundo o paradigma funcionalista, norteado por análises objetivas e voltadas para a regulação, pode-se enxergar os valores como guias que as pessoas usam para adaptar a sua vida à estrutura social vigente. Nesse paradigma há teóricos com pesquisas que visam a modificar os valores das pessoas através de mudanças de comportamento, como se observa em algumas correntes do Marketing.

No caso das relações professor-aluno, segundo esse paradigma, os alunos devem se adaptar aos ditames dos professores e à estrutura da aula concebida por eles. Nesse contexto, o que (ou quem) está ajustado ao sistema é considerado bom, e o desajustamento é, analogamente, ruim. Como esse paradigma funciona como uma transposição do positivismo e sua neutralidade científica para as ciências sociais, a afetividade é desprezada deliberadamente, ou vista como ferramenta para ajudar na missão civilizatória da educação.

No paradigma estruturalista radical, podem ser estudados os valores pertencentes a cada classe ou cultura como forma de se entender a situação da realidade a ser modificada, pois nesse paradigma fazem-se análises objetivas com o intuito de mudança social. Alguns psicólogos sociais russos que aparecem na obra de Gilmour (1981) fazem análises desse tipo para estudar comportamentos de casais em culturas capitalistas e socialistas.

As relações professor-aluno nesse paradigma, segundo Saviani (2003), devem ser norteadas por uma dialética, em que professores e alunos aprendem a partir da observação das alteridades. As instituições de ensino se convertem assim em focos de resistência contra a produção seriada de subjetividades. Uma posição acerca da afetividade no enfoque estruturalista, é a aceitação do conflito como inerente nas relações humanas, pois não se busca mais o equilíbrio ou a harmonia, às custas da dominação de uma determinada classe por outra.

No paradigma interpretativo, norteado por análises das subjetividades sem intuito de modificação da “realidade”, os valores podem ser estudados com vistas a se compreender os comportamentos das pessoas. Exemplos desse tipo de estudo estão na obras do final da vida de Freud, em que ele acreditava só ser possível a civilização, a produção da cultura e a educação através da repressão dos instintos sexuais.

Enfocando as relações professor-aluno a luz da sociologia interpretativa, o intuito das análises não é julgar se a relação é “boa” ou “ruim”, e sim compreender a dinâmica dessa relação. A posição relativista desse paradigma veio como resposta às idéias eurocêntricas da antropologia tradicional.

Concluindo, no humanismo radical, que norteia o presente estudo, podem ser feitas análises dos valores em nível das subjetividades para se tentar uma mudança a partir das necessidades e desejos de cada sujeito. Um exemplo de estudioso que trabalhava nesse paradigma era Wilhelm Reich, que analisava as sexualidades reprimidas nos sujeitos como sintomas da nossa forma de civilização. Ele propôs a análise do caráter e outras técnicas terapêuticas utilizando meios físicos e psicológicos para tratar estes sintomas em suas causas primárias, visando à realização dos pacientes como pessoas.

2.5.6 Relação professor-aluno

As relações professor-aluno aparecem na literatura como reflexo de concepções sobre as relações humanas e os sujeitos nelas implicados. Neste item, apresentar-se-á um mapeamento da produção acadêmica acerca do tema relação professor-aluno, além de uma revisão das várias teorias acerca do tema.

A seguir, apresentam-se quadros descritivos da produção acadêmica nas revistas internacionais sobre relações entre professores universitários e alunos, ou seja relações *professor-student*. Foi realizada para esse fim uma pesquisa no endereço de internet scholar.google.com, especializado em produção acadêmica publicada em vários idiomas e países. No entanto, há uma ênfase na produção acadêmica sobre determinados temas, relatados a seguir, seguindo uma amostragem por ordem em que os artigos apareceram na página eletrônica. Foram observados artigos nos resultados obtidos com a expressão "*professor-student*" e com a expressão "professor-aluno". Eles foram classificados de acordo com seus temas principais, considerando-se o título do artigo.

Percebe-se no Quadro 1 uma ênfase na produção sobre as temáticas de gênero e de poder, que costumam aparecer junto às temáticas de outras minorias, desvendando os mecanismos de funcionamentos das formas de poder possíveis em sociedade. Na área de gênero e outras minorias há artigos tratando da influência na avaliação dos professores pertencentes a minorias étnicas.

Ensino de Matemática	Fuson, Carroll, Landis (1996).
Gênero e outras minorias	Larocca (2003); Webb, Walker, Bollis (2004); Baker, Copp (1997); King (1995); Statham (1991); Mitrea-Serban (2000); Crombie et. al. (2003); McCormack (1998); Isaac, Malaney, Karras (1992); Schroeder, Mynatt (1999); Wolf-Wendel (2000); Paludi (1996); Cyr, Reich (1996); Buzzanell, Sterk, Turner (2003); Wertheimer (1975); Evanson (2003); Helweg-Larsen, Cunningham, Carrico (2004); Murdock (2003); Borisoff (1997); Grauerholz (1989).
Poder	Walzer,(2001); Pickard (1983); Lemieux (2001); Albas & Albas (1988); Chapman, Sork (2001); Miller (1992); Aguinis, Nesler, Quigley, Tedeschi (1996); Erchul, Raven, Ray (2001); Modleski (2000).

Quadro 1 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*)

No Quadro 2, percebe-se uma ênfase nos textos críticos e das áreas de medicina e de educação física.

Meio acadêmico	Francis (1967), Goethert (1985).
Textos críticos	Tsui (2001); Hendrix, Jackson II, Warren (2003); Damron (2004).
Educação Física	Fernandez-Balboa (1997); Hardman, Marshall (2000).
Educação Médica	Hygiene (2001); Silvestre (2003); Downs (2001); Bergkamp (2004).
Subjetividade	Wright (1989)

Quadro 2 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*)

No Quadro 3, percebe-se uma ênfase nos assuntos de educação na área de novas tecnologias e educação à distância, e de assédio sexual, partindo de professores universitários ou de alunos sobre os docentes. Em alguns dos artigos sobre assédio houve uma diferenciação sobre as características do assediador, normalmente do

sexo masculino, partindo tanto de professores para alunas, quanto de alunos para professoras.

Novas Tecnologias e Educação à Distância	Bollet (2002); Rowley, Dysard, Arnold (2005); Nunan (1999); Rademacher, Tyler-Wood, Doclar, Pemberton (2001); Darby (2004); Allen (1977); Ngwenya, Annand, Southgate (2003); Eddy, Burnett, Spaulding, Murphy (1997); Nickel (2002); Kern, Pernigotti, Calegaro, Bento (2002); Kelley (1973); Dimitrov, Mateeva (1997); Olson (1992); Wood, Fassett (2003); Lowther, Morrison (2003); Byrnes (2001); Hanson, Shinkle, Dupin (1999); Steele, Palensky, Lynch, Lacy (2002); Porter, Bottomley, Robbins, Yarbrough (1999); Duncan, Wallace (2002); Brugos (2000).
Administração e Gestão	Roy & Roy (2004); Ting-Toomey, Oetzel (2001); Gammelgaard (2001).
Assédio sexual	Hippensteele, Adams, Chesney-Lind (1992); Newman (1998); Katz, Hannon, Whitten (1996); Bursik (1992); Pryor (1987); Williams (2002); Rubin, Hampton, Mcmanus (1997); Allen (1988); Runtz, O'Donnell (2003); Paludi, Barickman (1998); Marks, Nelson (1993); Matchen, DeSouza (2000); Larocca, Kromrey (1999); McDermut, Haaga, Kirk (2000); Perry, Schmidtke, Kulik (1998).
Relacionamentos consentidos entre docentes universitários e alunos	Pulaniæ, Škunca, Jurekoviæ, Obadiæ (2001); Quatrella (1995); Bellas, Gossett (2001)
Sexo como tema em pesquisa qualitativa	Bell (2002); Gillespie, Leffler (1987); Skeen, Nielsen (1983).

Quadro 3 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*)

No Quadro 4, observa-se uma presença maior de artigos tratando dos temas ética, formação de professores e cultura. O tema ética aparece no sentido de transmissão de valores éticos em termos de educação moral, dos professores para os alunos, e como clarificação de valores éticos individuais nos alunos através de práticas educativas. Na área da formação de professores, há artigos prescritivos sobre como deve ser a relação professor-aluno. Em relação à cultura, há artigos tratando do tema de um ponto de vista eurocêntrico, utilizando-se inclusive da expressão "falta de cultura", assim como artigos tratando das formas como se apresentam as relações professor-aluno nas diversas culturas.

Ética	Murungi (1993); McCullough (1998); Sims, Felton (2006); Grauerholz, Copenhaver (1994); Braun (1999); Solberg, Strong, McGuire (1995); Jennings (1998); Kuther (2003); Luizzi (2000); Gandolfo (1997); Simpson (2003); Russell (1964); Blevins-Knabe (1992); Green (1992); Oldenburg (2005); Haney (2004); Zimmerman (1997).
Formação de professores	Barrera Coelli, Cardenas Giraudy, Lovio (1990); McGee, Festervand (2002); Kalivoda (1985); Sass-Lehrer, Cohen-Silver (1990); Folse (1991); Hacker, Niederhauser (2000); Zumbo (1997).
Cultura	Williams (1995); Grant (1999); Karayegen (1999); Karayegen (1999); Levy, Churchill (1992); Sandoval (2001); Liu (2004); Finkel, Harré, Lopez (2001); Sewell, Morris, Davidsen (1954); AMIN (2000); Weiss, Feldman, Pedevillano, Capobianco (2004); Fuentes, Denmark, Ostermann, Lewis (2006); Reybold (2003); Clement (1974); Navarro (2005).
Agricultura	Lard, Martin (1969); Stephenson, McGuirk, Zeh, Reaves (2005); Adams, Keene (2005).
Avaliação	Jessup (1984); Lamberth, Kosteski (1981); Arney (1979); Feldman (1976); Seiler, Seiler, Chiang (1999).
Afetividade	Thornton (2003); Lancaster, Walden, Trytten, Murphy (2005); Wilson (1996); Spindler & Spindler (1996); Hunnicutt, Halatin (1991); Levitt (1990).
Relacionamentos interpessoais	Lang (1994); Aragao (2000); Marwell, Hage (1970).

Quadro 4 – Relação professor-aluno (expressão-chave: *professor-student*)

Dentre os artigos encontrados com a expressão “professor-aluno”, destacam-se pela relevância no título os destacados nos quadros seguintes.

No Quadro 5, acham-se mais freqüentes os contextos relações interpessoais, educação matemática e influência no processo de aprendizagem para as relações professor-aluno.

Conflito	AQUINO (1996, 1998); BOHOSLAVSKY (1997)
Educação médica	Medeiros, Gabardo, 2004
Relações interpessoais	Gil (1990); Simão (1986); CUNHA (1988); Machado (1984); Medeiros, Teixeira, Cabral, Silva (1995).
Educação matemática	Ferreira, Brunheira, Oliveira, Varandas (1999); Mendes (1995, 1996).
Psicanálise	Saiani (1999); Morgado (1995), Wenth (1998)
Formação de professores	Morales (1999).
Textos críticos	Hossne (1994).
Afetividade	Tassoni (2000).
Influência no processo de aprendizagem	Gonçalves (1986); Coll, Miras (1996); Coll, Miras (2001); Coll, Solé (1996).

Quadro 5 - Relação professor-aluno (expressão-chave: professor-aluno)

No Quadro 6, há uma certa ênfase nos processos de comunicação estabelecidos nas relações professor-aluno.

Pedagogia problematizadora	Rozendo, Martins, Collete (1995)
Lingüística	Souza (1996)
Educação em enfermagem	Pereira (1996).
Comunicação	Simão (1996); Rocco (1998); Valsecchi (2000); Aragão (2000).
Educação física	Galvão (1999).
Educação moral	Hillal (1985).
Ensino de Ciências	Garrido (1993).
Cenários e Contadores de histórias	Furtado, Mattos, Furtado, Holanda (2001).
Distância interpessoal	Tori (2001).
Cursos de Engenharia	Tozzi, Dziedzic, Ferlin, Nitsch (1999).
Educação à distância	Vieira, Luciano (2001).
Alfabetização	Medeiros, Fernandes, Pimentel, Simone (2003).

Quadro 6 - Relação professor-aluno (expressão-chave: professor-aluno)

Dentre a bibliografia efetivamente utilizada tem-se Zandonato (2004); Medeiros, Gabardo (2004); Viecili, Medeiros (2002); Rester (2005); Désautels, Larochelle (1997, 1998); Chen, Yeh (2001); Andrade (1999); Thornton (2003); Mresch (1997); Sadalla, Azzi (2004); Morosini (2000); Marquezan, Rampelotto, Tonini (2001); Reschilian (1999), entre outros. Procede-se nos parágrafos seguintes a um histórico breve sobre como as concepções educacionais influenciam as relações professor-aluno, desde a antiguidade.

Há concepções (desde épocas antigas até o século passado) que consideram o aluno uma “tábula rasa”, tanto em termos de personalidade quanto de conhecimento, que o professor deve preencher com sua sapiência. As concepções mais antigas geraram, por exemplo, a palavra aluno, que etimologicamente significa “sem luz” na origem latina. Neste caso, o “professor-profeta” (segundo as origens também etimológicas dos dois termos) age “iluminando” a via do aluno para o conhecimento-luz divina.

No século XVIII, Rousseau publicou *Émile* (Rousseau, 1995), obra de cinco volumes em que se considera o aluno uma tabula rasa com inclinações naturalmente boas em quem o educador deve fazer florescer atitudes positivas, usando táticas diferentes para cada fase do desenvolvimento da criança. Por exemplo, na primeira infância (vol. 1), ele deve utilizar-se do contato da criança com a natureza, depois com objetos (vol. 2), em seguida com pessoas (vol. 3) e assim por diante. É interessante notar que a relação do Rousseau-professor com o aluno Emílio, tinha o objetivo de formar um cidadão livre e ético, capaz de viver em uma civilização sem ser negativamente afetado por ela. Com a aluna Sofia, em contrapartida, seu objetivo era formar a esposa perfeita para Emílio. Essa esposa deveria ser imaginativa, apaixonada e intuitiva, além de ser capaz de desempenhar atividades ligadas às artes do entretenimento e em afazeres domésticos. Nota-se então uma diferença em termos de gênero na relação professor-aluno devido aos fins propostos pelo professor.

Ainda na linha de pensamento do aluno-tábula rasa, nos anos 50 do século passado, Rosenthal e Jacobson estudaram experimentalmente o fenômeno das profecias auto-realizadoras em sala de aula (ROSENTHAL, JACOBSON, 1989). Segundo a hipótese desses autores, o professor determina o resultado do processo educativo a partir de suas expectativas quanto aos alunos Como esses últimos não tinham voz, eles se adequavam às expectativas do professor. Questiona-se neste caso o ponto de

vista ético do experimento, pelo fato de ele ter sido realizado num período de poucos meses, com diversas turmas. Aos professores era dito algo sobre o QI (quociente de inteligência) e, para cada turma, o que era dito para os professores *a priori*, sendo anteriormente verdade ou não, se realizava ao final do período.

Em contraposição a esse modelo educativo em que o professor dirige o processo educativo à revelia do aluno, Althusser (1983) defendia que o professor não é o dono do processo, como pensava. Na verdade, ele reproduz, mesmo sem querer as estruturas sociais vigentes (foco da análise desse autor) a que o aluno tem de se adaptar dentro de um aparelho ideológico de estado dentre muitos, chamado escola. Para esse filósofo, não adiantam esforços por parte do professor para ser didático ou ter bom relacionamento, pois quanto mais esforços nesse sentido, melhor ele estará cumprindo a sua função de representante e reprodutor desse aparelho. Nessa concepção, a relação professor-aluno já está dada *a priori* como sem saída.

Em resposta a esse impasse, Saviani (2003) defende que o professor tem potencial como mobilizador e conscientizador, de acordo com um ponto de vista marxista implicado na educação. Ressalta-se ao longo de sua pedagogia histórico-crítica (denominação corrente pedagógica criada por ele) que não se trata de uma libertação dos alunos pelo professor com ideologias ufanistas, como ele entende a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) e outros adeptos da chamada Escola Nova.

Paulo Freire, no entanto, não se considera um ufanista, tanto pelas suas obras quanto pelas seu método de alfabetização. Suas práticas, junto com as de outros educadores preocupados com problemas de desigualdade social deram origem ao movimento de Educação Popular, que visa à inclusão de todos os segmentos minoritários na sociedade através da educação. Vale sublinhar que a forma de inclusão pretendida não é o assistencialismo, que auxilia as minorias de forma a anestesiá-las, paralisando sua capacidade de mudança. Através da educação popular, pretende-se democratizar o saber como ferramenta de mudança social, analogamente à apropriação pelas classes operárias dos meios de produção. As pedagogias de Paulo Freire (do oprimido à da esperança, passando pela da indignação e da autonomia) refletem os diversos momentos de sua vida de acadêmico e militante. Percebem-se também, em cada pedagogia, pequenas mudanças na prescrição do papel do

professor na relação professor-aluno, de acordo com essas mudanças de ponto de vista proporcionadas pela sua experiência na área de educação.

Gallo (2003, p. 73), no entanto, aponta algumas limitações na atuação de autores como Paulo Freire e Rubem Alves, dentre outros. Ele identifica na atuação dos professores em geral algumas características de professor-militante e de professor-profeta. O professor-profeta procura apontar caminhos para uma melhor atuação dos colegas professores nas instituições em que eles estão inseridos ou para melhorar a qualidade de relacionamento entre seus colegas e os alunos deles, entre outros conselhos. O professor-militante, além do mero aconselhamento, mostra a partir da própria prática que esses caminhos que ele aponta são possíveis, sem fazer muito alarde de sua descoberta, pois o seu objetivo é a aprendizagem dos colegas através de seu próprio exemplo.

Kupfer (1982) consegue unir as duas características por meio da identificação das contribuições da obra de Sigmund Freud para a educação. Para começar, Freud considera a educação uma profissão impossível, pois o professor deve agir como uma figura neutra, que aceita as identificações e transferências provenientes dos alunos e, ao mesmo tempo, conduzir o processo educativo seduzindo o aluno (KUPFER, 1989). Esse seduzir tem a ver com aceitar o poder que o aluno coloca nas mãos do professor através da relação de transferência, de forma a despertar seu interesse para o conteúdo. A relação de transferência entre aluno e professor é mais uma das muitas ligações provenientes das que o primeiro teve com seus pais.

Nessa relação, o principal meio de trabalho do professor é o ideal-do-ego do aluno. Quando o professor consegue que o aluno transfira parte da sua energia do próprio ideal-do-ego para si é que ele começa a estabelecer a relação de transferência, criando o espaço para a aprendizagem. Para isso, o professor deve trabalhar com essa transferência de forma ética, pois há o risco de o aluno transferir o seu ideal-do-ego inteiramente para o professor e se desestruturar de forma prejudicial na falta dele.

Para Kupfer (1989), para se aproveitar os conhecimentos de psicanálise dentro do processo educativo, o educador deve também aproveitar as situações imprevistas

para a aprendizagem (própria e dos alunos), ao invés de forçar a normalização da situação singular.

Há várias instituições educacionais, de nível fundamental e médio que se utilizam dessa forma de atuação aproveitam essas situações imprevistas de forma mais livre e aberta: Bonneuil, uma instituição com internato para deficientes mentais na França, a escola da Unipaz em Brasília, Escola da Ponte em Portugal, e Summerhill, uma instituição particular conhecida por ser diferente na Inglaterra. Foi eleita essa última instituição para descrição aqui pela sua abundância em publicações que explicitam seus princípios.

Em Summerhill, instituição particular com uma proposta reichiana diferenciada para crianças e adolescentes, não havia regras nem currículos dados *a priori*. Devido a essa proposta, ele acabava recebendo uma maioria de crianças consideradas problemáticas. Em termos de relação professor-aluno, A. S. Neill (diretor da instituição e figura altamente carismática e reconhecidamente ética) exercia inconscientemente forte influência sobre o ideal-do-ego dos estudantes mais antigos que então passavam esses valores para os alunos mais novos. Além disso, por não haver horários rígidos nem currículo, essas relações eram marcadas pela fluidez e por eventos que ocorriam entre as partes. Um exemplo disso é o da menina que o rouba que possuía um histórico de violência em casa pelo pai e assédio pelos homens. Neill a trata com indiferença, continuando com seus afazeres e não a pune, para mostrar possibilidades de relação diferentes dela com homens: “Se você correr, ainda dá prá comprar um sorvete logo ali com esse dinheiro” (NEILL, 1970).

Parece-nos que, assim, podemos compreender as ações de todos os atores na relação professor-aluno que foram descritas conforme as teorias. Desta forma, segundo Zandonato (2004, p. 101) não há privilégio de nenhum dos pólos, ou melhor, há uma luta ininterrupta, de práticas concretas que definem a relação professor-aluno, sem que nenhum dos atores perceba-se como agente responsável por aquela situação instituída.

A indisciplina, como resultado dessa situação de conflito, tem relação estreita com a relação professor-aluno, na medida em que a instituição grandemente representada nas relações professor-aluno funciona como instituição que exclui, que marginaliza,

que não acredita no potencial do aluno e que também não cumpre seu papel de trabalhar de forma eficaz, conteúdos científicos socialmente construídos. (ZANDONATO, 2004, p. 184)

Esses conteúdos científicos aparecem nas práticas docentes na forma de conteúdos a serem reproduzidos pelos alunos, como se pode observar nas atividades mais freqüentes, como as aulas expositivas e falas diretivas em relação aos alunos, sendo praticamente nula, segundo Medeiros e Gabardo (2004, p. 65), a ocorrência de comportamentos que priorizassem as particularidades de cada um deles.

Segundo Viecili e Medeiros (2002, p. 229), existe a necessidade de se desenvolver um programa de ensino que acompanhe a aprendizagem do aluno, respeitando o seu ritmo e a sua capacidade. Uma das conseqüências favoráveis desse modo de conduzir o processo de ensino, é que ele contribui para o estabelecimento de condições favoráveis à interação professor-aluno.

Em contrapartida, quando o controle aversivo é utilizado na escola, o aluno pode buscar uma forma de escapar desse controle. Dentre essas formas de fuga, podem ser considerados o atraso para as aulas, a indisciplina na forma de conflito aberto, o ficar indiferente às explicações, as conversas com colegas, a realização de outras ações no período de aula, até o abandono do curso (VIECILI; MEDEIROS, 2002, p. 235).

Pode-se ainda cair num outro extremo em termos de atenção aos alunos, com níveis excessivos de prontidão nas respostas dos professores. Esses comportamentos podem suscitar processos de identificação mais exacerbados, que arriscam criar sentimentos de intimidade desconfortáveis para os estudantes (RESTER, 2005, p. 49).

Na visão dos professores da área de ciências exatas, o modo de interação que é favorecido visa entre outros objetivos a evitar variedades de reflexão subjetivistas e psicologizantes, por parte de professores e alunos (DÉSAUTELS; LAROCHELLE, 1997, 1998).

Alguns exemplos de problemas no processo de aprendizagem, na concepção dos professores de ciências exatas e tecnológicas podem explicitar essa culpabilização do

outro no processo, com pouca reflexão sobre as próprias práticas docentes. Para Chen e Yeh (2001, p. 12), professores de disciplinas dessas áreas, os alunos

> 1) não sabem tomar notas;
>
> 2) não sabem resolver problemas;
>
> 3) não sabem verificar as respostas nas provas;
>
> 4) só sabem lidar com números;
>
> 5) quando o professor não segue livros-textos nas aulas, os estudantes se perdem;
>
> 6) costumavam depender muito das escolas preparatórias, onde os professores organizavam todo o material na forma de apostilas;
>
> 7) não tentam caminhos diferentes para resolver os problemas;
>
> 8) desistem facilmente do curso, assim que percebem a dificuldade em sua aprovação;
>
> 9) têm dificuldades com disciplinas de ciências exatas em geral.

Eles desconsideram, por exemplo, a complexidade da relação e a importância da autenticidade, da espontaneidade do professor ao se relacionar com o aluno e introduzindo o conceito de "comunicação não-verbal", aspecto fundamental e geralmente ignorado. (ANDRADE, 1999, p. 17)

Em perspectivas mais humanistas, o poder nos relacionamentos professor-aluno não é utilizado para influenciar aqueles com menos poder ou autoridade a se comportarem de maneira que neguem seu próprio poder e melhor sirvam àqueles em posição de poder. Os professores devem estar conscientes do seu poder e não devem usá-lo de uma forma que atenda suas necessidades, e como resultado, afete os interesses genuínos dos seus alunos. (THORNTON, 2003, p. 3)

Segundo uma perspectiva vygotskyana, quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. 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. Através dos comentários dos alunos, é possível obter

uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento dos professores e a influência desses na aprendizagem.

Na dinâmica das relações interpessoais professor-aluno, dentro da instituição escolar, ocorre uma forma de violência que não deixa marcas explícitas, identificáveis, a violência que se revela através das palavras, dos gestos e que pode ser denominada Violência Psicológica (AQUINO, 1998).

Segundo esse autor, os conflitos interpessoais, o mau relacionamento com os colegas, a exaustão emocional, as frustrações com a profissão, desencadeiam manifestações negativas para com as pessoas no trabalho: raiva, irritabilidade, nervosismo, impaciência, ansiedade e sintomas psicossomáticos como dores no corpo.

Ao trazer esta compreensão para o fenômeno da Violência Psicológica na relação professor-aluno, destaca-se como intenção fundamental o desenvolvimento da autoconsciência, da compreensão da complexidade condição humana como parte de um processo de esclarecimento e emancipação, propósito da Teoria Crítica.

O traço maior do sintoma social que a falência da transmissão na relação professor-aluno apresenta é que os professores e os alunos deixaram de assumir a responsabilidade pelos seus atos (MRESCH, 1997, pp. 6-7). As questões atuais, tratando de outras formas de conceber o processo educativo, tratam de como formar os alunos sem se ater a esse paradigma de transmissão.

Nesse sentido, a interação professor-aluno é um dos eixos fundamentais de análise nas formações oferecidas aos docentes. Mais do que o desenvolvimento de um cumpridor de tarefas, estas formações devem visar à reflexão em suas articulações com as determinações do contexto histórico e com os valores culturais e políticos, delineando um processo de reflexão crítica, ou seja, um processo que implica considerar aspectos sociais, políticos, morais e éticos, os parâmetros de julgamento utilizados pelo professor em relação à sua prática e às práticas de seus pares nos espaços de trabalho com os alunos (SADALLA; AZZI, 2004, p. 4).

Segundo Marquezan, Rampelotto e Tonini (2001, p. 4), é importante ressaltar que quando se fala desta forma de relação estabelecida entre professor-aluno, tem-se que esta relação não é casual, mas socialmente e historicamente determinada. Dessa

forma, estas relações se diferenciam de acordo com as mudanças sociais que vão acontecendo nas diferentes épocas, em função das necessidades que surgem, e que ocorrem, através da relação entre as pessoas com o seu meio.

Ao se pensar na relação professor-aluno numa perspectiva mais fluida, não se pode pensar nos sujeitos dessa relação de forma bipolar e nem em um desenvolvimento que ocorra de maneira linear, mas, numa relação dinâmica, que proporciona transformações nos sujeitos envolvidos, de maneira evolutiva, de forma a obter acréscimo de experiências e conhecimentos o que causa modificações nos sujeitos da ação e no próprio processo de aprendizagem. Assim, enquanto os sujeitos envolvidos produzem e usufruem o conhecimento, também se tornam produto do mesmo, da mesma forma que interagem entre si, ensinando e aprendendo, independe do papel ocupado por cada um, seja o de aluno, seja o de professor (ANDRADE, 1999, pp. 4-8).

O senso comum mostra que o relacionamento professor-aluno apresenta diversas fases ao longo do caminho de um indivíduo. Enfocando este ponto sob um aspecto extremamente geral, este relacionamento tende a ser muito afetivo nos primeiros anos de convívio escolar (nos maternais e jardins de infância, onde as crianças chamam sua professora de "tia", levam-lhe presentes e tarefas e conceitos são aprendidos de maneira agradável e lúdica). Porém, apresenta um "esfriamento" com o passar dos anos, podendo terminar em indiferença ou mesmo em oposição quando chega-se à universidade (WEBER, 1986, p. 1). No caso de adultos, em termos da interação professor-aluno, a interação entre iguais, com amigos e parentes é muito mais freqüente, intensa e variada.

No plano da ação científico-pedagógica, cabe lembrar que todos trazem suas parcelas de saberes para a sala de aula, saberes estes gestados em diferentes locais e espaços. Nesse sentido, a universidade é um pólo de convergência de saberes e também uma instância de certificação dos saberes sistematizados (MOROSINI, 2000, p. 68).

Na década de 1990, é nítida a preocupação com um redirecionamento do ensino, baseado na relação teoria-prática e na interação professor-aluno-instituição, para que

haja uma adaptação desses ao uso de novas tecnologias, como o computador, que auxiliam o aprendizado (MOROSINI, 2000, p. 70).

Na medida em que o caminho da aprendizagem começa com uma dificuldade (problema) e com a necessidade de resolvê-la, a construção do processo passa a ser melhor elaborada no momento em que se estabelece uma relação de confiança (na capacidade de orientação e conhecimento do educador) e afetividade (clareza, sinceridade, responsabilidade) para a busca das soluções propiciadas no conflito cognitivo. E é nessa medida, que a qualidade da relação professor-aluno, torna-se o elemento principal na conquista do sucesso ou insucesso do trabalho pedagógico. Por isso mesmo, o professor precisa estar atento diante da sedução que o poder e a autoridade que lhe é conferida, pode exercer sobre suas atitudes e comportamentos (RESCHILIAN, 1999, p. 3).

Assim, ao se finalizar esta fundamentação teórica, acredita-se que a relação professor-aluno dada sua complexidade e a diversidade das variáveis envolvidas não pode ser estudada tendo por referência apenas concepções de uma única área do saber, razão pela qual foram utilizadas as propostas teóricas dos diversos autores referenciados.

3 MÉTODO DA PESQUISA

> é comum ouvir-se que método já não seria muito importante, até porque vai se inventando pelo caminho. A par da incoerência de não perceber que falta de método também é um deles, porque é inviável fazer sem um modo de fazer, perde-se de vista aquilo que a ciência sabe propor melhor, ou seja, traduzir uma realidade em suas formalidades possíveis. (DEMO, 1998, p. 92)

Considerando o problema e seu contexto, tomou-se por objetivo compreender a dinâmica da prestação de serviços dos professores do Departamento de Matemática aos alunos da UFES, segundo os aspectos da percepção dos alunos, das características relacionais dos professores e dos sistemas de valores dos envolvidos na relação de serviços.

Para isso foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos, de forma que a fase qualitativa da pesquisa sirva para aprofundar as percepções obtidas pela via quantitativa. Segundo Demo, essas dimensões são realmente complementares, pois na realidade concreta, essas dimensões aparecem juntas, sem possibilidade de uma separação, a não ser que se aceite a perda de uma visão mais abrangente dos fatos (DEMO, 1998, p. 100).

3.1 O TIPO DE PESQUISA

Segundo a tipologia de pesquisa de Demo (2002, p. 22), este trabalho constituiu-se em uma pesquisa empírica, pois “é dedicada a codificar a face mensurável da realidade social”. Foram utilizados nesta abordagem procedimentos como conversar com os envolvidos e participar de seu cotidiano, com o objetivo de sentir-se “na pele” dos participantes e tentar partilhar suas perspectivas

A pesquisa teve por base o método hipotético-dedutivo e se constitui num estudo de caso. O método hipotético-dedutivo se utiliza de conhecimento prévio obtido por observação (formal ou informal), referencial teórico, etc. A partir desse conhecimento, formula-se um problema, dentro de um contexto sócio-histórico e se formulam hipóteses, se essas forem necessárias ao estudo em questão. Em seguida,

analisam-se os dados obtidos através da pesquisa, podendo-se testar as hipóteses, se for o caso. Ao fim, tenta-se propor uma teoria que responda ao problema inicial, podendo nesse contexto surgir novos problemas (KÖCHE, 1997, p. 70).

Foi utilizado o estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2001, p. 186), ele serve para se fazer pesquisa social empírica investigando fenômenos dentro do seu contexto cotidiano, em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto, não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Neste estudo de caso, as fronteiras entre o fenômeno das relações professor-aluno problemáticas e o da universidade com suas culturas inter-departamentais conflituosas não estão bem definidas a priori.

3.2 O CAMINHO PERCORRIDO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No contexto deste relatório, foram utilizadas experiências anteriores da pesquisadora em termos de história de vida, tanto como aluna do curso de matemática da UFES de 1999 a 2003, quanto de professora de matemática dentro desta mesma instituição, a partir de 2003.

Preliminarmente procedeu-se a um levantamento dos cursos para as quais o DMAT oferece disciplinas. Em seguida, foram escolhidos o curso mais concorrido e o menos concorrido de cada centro que tivessem disciplinas de matemática como pré-requisito para outras, resultando nos cursos: matemática, física, administração, economia, ciência de computação, engenharia civil.

É importante registrar aqui que no período em que a pesquisadora interessou-se pelo objeto de estudo havia uma facilidade de trânsito na instituição pesquisada, sobretudo no DMAT do qual foi aluna e professora, e no Departamento de Administração, no qual lecionou. Por essa facilidade, foi realizada uma incursão entre os alunos e professores com o intuito de compreender melhor o ambiente e os elementos mais presentes em termos de fala e comportamento (informal) para subsidiar a escolha dos instrumentos de pesquisa, o que durou cerca de quatro meses.

Foram então selecionadas para aplicação de questionários, as turmas de períodos que, pela grade curricular, já cursaram todas as disciplinas de matemática, ou turmas

de finalistas quando isso não fosse possível por haver disciplinas de matemática até o último período. Nas turmas foram aplicados questionários com escala tipo Likert com cinco graus de liberdade, com afirmativas relativas às características em estudo descritas nos objetivos desse relatório.

Durante a aplicação desses questionários, foi realizada uma seleção dos casos dos incidentes críticos representativos nessas turmas, através de relatos informais de estudantes sobre experiências próprias e de colegas. Os estudantes foram contatados pelos dados pessoais (telefone e *e-mail*) que forneceram no próprio questionário para aprofundar os assuntos abordados. Isso foi necessário devido à inviabilidade de se marcar entrevistas com os alunos, devido à coincidência do período de pesquisa de campo com o das últimas provas do período 2005/2 até as férias de verão, janeiro e fevereiro de 2006.

Depois de identificados os professores citados pelos alunos no ato do preenchimento dos questionários, procurou-se entrevistar esses docentes de forma a captar suas opiniões acerca das características a serem estudadas nas situações criadas pelas disciplinas.

As entrevistas mencionadas anteriormente foram realizadas de acordo com a perspectiva de incidentes críticos teorizada por Flanagan (1954) e história de vida, de acordo com o referencial teórico. O método dos incidentes críticos se caracteriza por identificar fatos incomuns (incidentes) que se sobressaíram positiva ou negativamente.

Assim, foram explorados aspectos indicativos dos valores dos docentes e das relações professor-aluno na perspectiva dos Incidentes Críticos (IC), que pudessem ser descritos e compreendidos.

Em Flanagan (1954, p. 166) define-se incidente como toda atividade humana observável, através da qual se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Esse incidente para ser crítico deve ocorrer numa situação tal que a intenção da ação apareça suficientemente clara para a pessoa que a testemunhou e que as conseqüências da ação sejam evidentes.

A técnica de coleta de dados utilizada normalmente para este método é a entrevista semi-estruturada orientada por um questionário. Estrela e Estrela (1994) recomendam que, antes de se iniciar a entrevista, se explique ao entrevistado o que é incidente crítico, dando exemplos de incidentes não relacionados ao objeto de pesquisa e explicitando critérios que fazem um incidente ser considerado crítico ou não.

É importante conduzir a entrevista de forma que o entrevistado ao fazer juízos de valor descreva comportamentos observados por ele que expliquem as razões para isso, de forma que pessoas externas também tenham condições de compreender aquela situação.

No momento seguinte, foi feita uma seleção de entrevistas a fim de se eliminar depoimentos confusos, imprecisos ou vagos. Na análise de dados propriamente dita, foram catalogados os incidentes críticos em fichas individuais para cada incidente, como em JENSEN (1951, p. 83).

Depois de identificados os valores na análise do conteúdo das entrevistas, observando entonações, pausas e outras modificações vocais nas gravações, executou-se a categorização dos incidentes em termos dos valores predominantes identificados nesta análise. Estrela e Estrela (1994, p. 32) recomendam que as categorias sejam mutuamente exclusivas, coerentes, homogêneas e exaustivas.

Observando os procedimentos deste método, nota-se que a corrente teórica que deu origem à técnica de incidentes críticos tem nítida influência behaviorista, muito em voga na época de sua criação. No entanto, pode-se fazer uma análise dos discursos verbais e não-verbais dos observados e dos observadores de forma a captar valores que transparecem nestas práticas. Na opinião de Estrela e Estrela (1994, p. 59), esta técnica se mostra mais interessante para analisar as representações dos valores dos observadores do que para analisar o comportamento dos observados.

Foram utilizadas também entrevistas eletrônicas baseadas na técnica de *e-interview* (MANN; STEWART, 2000). Poderia-se argumentar que a técnica Delphi já é mais conhecida na área de administração, desde a década de 1970 (TUROFF; LINSTONE, 1975; WRIGHT; SANTOS; JOHNSON, 1979). No entanto, ela não se presta aos fins desse trabalho pelas razões enumeradas a seguir.

Na técnica Delphi, procura-se chegar a um consenso de opiniões entre especialistas através de um *feedback* do pesquisador ao longo de diversas rodadas (ESTES e KUESPERT, 1976, p. 32). Nesse método são utilizados questionários enviados via e-mail, carta ou entregues em mãos. Eles são compostos de aproximadamente 25 perguntas curtas e objetivas, utilizando recursos como completar frases, enumerar fatores, etc. (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, p. 6). Em seguida, o pesquisador compila as respostas obtidas em termos quantitativos, e as devolve para os respondentes, para uma segunda rodada de perguntas. Esse procedimento se repete até que haja uma convergência satisfatória para o pesquisador, ou grupo de pesquisadores.

Em termos da *e-interview*, efetivamente utilizada nesse trabalho, os objetivos podem ser os mesmos das entrevistas ao vivo, com vantagens e desvantagens próprias do meio virtual (BAMPTON; COWTON, 2002, p. 2). Algumas das vantagens:

a) os respondentes podem se sentir menos julgados ou censurados pelos entrevistadores do que numa entrevista ao vivo, especialmente em perguntas mais íntimas ou reveladoras;

b) não é preciso que haja um espaço nas agendas dos participantes das *e-interviews*, o que é uma vantagem expressiva quando se trata de entrevistados atarefados ou geograficamente distantes.

Não há, no entanto, um consenso se a possível falta de espontaneidade das respostas é ou não uma desvantagem efetivamente, pois por questões éticas, é interessante dar ao entrevistado tempo para reformular e pesquisar sobre suas respostas (LEE, 1993, p. 118). Esse processo pode levar inclusive à auto-reflexão e a um maior auto-conhecimento por parte dos entrevistados.

Devido ao crescente número de usuários da internet, principalmente no meio acadêmico, essa reformulação nas respostas nem sempre ocorre, podendo ser observada pelos erros de digitação e pelos *emoticons* (expressões como :) ou :(utilizadas para indicar estados emocionais), características de linguagem de internet utilizada em *chats* em meio às mensagens eletrônicas.

Em contrapartida, a demora e a abstenção nas respostas dos participantes podem ser consideradas desvantagens nesse método, compensadas pela diminuição de custos

com transporte, transcrição e aquisição de materiais para gravação de áudio ou vídeo utilizados mais tradicionalmente nas entrevistas ao vivo.

3.3 VARIÁVEIS

As variáveis que deveriam ser observadas *a priori* nas entrevistas e questionários eram: a percepção dos alunos quanto ao serviço prestado, o papel para alunos e professores das relações interpessoais no processo de aprendizagem, as características do(a) professor(a) de matemática como prestador(a) de serviços, os sistemas de valores presentes nos alunos dos cursos da amostra e no DMAT, a compatibilidade entre estes sistemas de valores, e os fatores que influenciam predominantemente nesta prestação de serviços. Foi feito um tratamento estatístico básico dos dados obtidos via questionários, para que eles fossem inteligíveis inclusive por leigos que tenham acesso a essa pesquisa.

A coleta de dados quantitativos constituiu-se na primeira fase da pesquisa de campo. Um total de 432 alunos participou da pesquisa respondendo a um questionário com 29 afirmativas cujas alternativas foram formatadas em escala Likert com cinco graus de liberdade (Apêndice “A”). A presente análise de dados foi realizada a partir destes dados quantitativos e da interação informal obtida junto aos estudantes durante esta fase da pesquisa.

No questionário encontram-se questões relativas às variáveis: percepção dos serviços prestados pelos professores (1-8 e 15-23), papel das relações interpessoais na aprendizagem (11) e características em termos de relações interpessoais dos prestadores de serviço (9, 10, 12-14). As afirmativas 6 e 17 possuem três subitens cada, totalizando assim as 29 afirmativas do questionário.

É importante esclarecer que neste tipo de instrumento são elaboradas afirmativas e os sujeitos de pesquisa declaram a sua concordância ou discordância de acordo com a graduação proposta como parâmetro. Neste caso, no questionário utilizado na pesquisa em questão, atribuiu-se o grau 5 à alternativa “concordo totalmente” e 1 à “discordo totalmente”, devendo o respondente marcar a alternativa mais adequada à sua opinião, dentro desses extremos.

Este questionário serviu também ao propósito de coletar informações (nome, telefones para contato e *e-mail*) para a realização da segunda fase da pesquisa, de cunho qualitativo.

Para a análise dos dados obtidos, foi escolhido o software Microsoft Excel pela acessibilidade e facilidade para entrada de dados, e porque não seria necessária a utilização de recursos mais robustos de softwares estatísticos como o Minitab e o SPSS. Foi calculada a freqüência relativa dos graus da escala para cada uma das afirmativas do questionário, como pode ser visto nas tabelas de 2 a 5. Tentou-se anteriormente a utilização de médias ponderadas, de acordo com os graus de concordância dos entrevistados, e desvios-padrões como medidas descritivas dos dados, mas essas medidas descritivas não davam margem suficiente para interpretação dos dados obtidos.

Sendo assim, foram destacadas como tendo resultados relevantes as questões das tabelas a seguir, partindo das freqüências relativas maiores do que 30% em alternativas diferentes de 3, observando-se também a distribuição das freqüências nos outros graus.

As tabelas relativas aos dados com as freqüências relativas para cada curso encontram-se no Apêndice “B”. Dessa forma os resultados foram, inicialmente, computados por curso fazendo-se uma análise de freqüência de cada afirmativa e, posteriormente a comparação entre elas para cada curso.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram entrevistados um total de três professores dentre os que lecionaram para as turmas consideradas para análise nestes cursos e foram indicados pelos alunos, tanto por uma afinidade maior, ou por uma impressão negativa no conceito dos alunos. Foi estabelecida uma comunicação via e-mail com outros três professores que também foram citados pelos alunos e com 14 estudantes dos cursos abordados nesse relatório. Segundo consta no *site* do Departamento de Matemática, ele conta com 29 docentes (DMAT, 2006), mas há indícios da existência de alguns professores substitutos e voluntários que não constam nessa listagem.

3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

As entrevistas foram analisadas com base no conteúdo, buscando-se as palavras e expressões-chave relacionadas ao tema objeto de estudo.

Ao final, foi possível identificar várias características além das descritas pelas variáveis do projeto, diferentes para professores e alunos. No caso dos alunos foram observados: a percepção que eles têm dos professores, como pessoas e profissionais da área de educação; o grau de importância das relações interpessoais para a sua aprendizagem; as características relacionais dos professores e dos alunos; os sistemas de valores presentes nas culturas dos cursos da amostra e do DMAT; a influência dos conflitos entre departamentos e da falta de verbas para contratação de efetivos na relação professor-aluno; algumas concepções de educação por parte dos alunos e as características dos docentes desejadas pelos alunos.

No caso dos professores, foi possível observar: suas expectativas em relação à docência nos diversos cursos; modelos dos professores de matemática; concepções de ser humano; fatores que influenciaram na escolha da carreira de matemática e nos projetos em que estão envolvidos atualmente; características importantes na relação professor-aluno para os professores; fatores com maior influência na configuração da atual prestação de serviços; características relacionais do prestador de serviços no caso das aulas de matemática.

Ao final, foi possível comparar a situação atual da prestação de serviços com as expectativas dos alunos de cada curso, como pode se ver nas análises a seguir.

A seguir procede-se a uma análise dos dados segundo três das variáveis descritas no projeto: papel das relações interpessoais na aprendizagem, características relacionais do prestador de serviços e percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado. As outras variáveis foram abordadas segundo métodos qualitativos. Ao longo da fase qualitativa da pesquisa de campo, foram modificadas todas as variáveis à medida em que houve necessidade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foram apresentadas as interpretações dos dados quantitativos e qualitativos.

4.1 DADOS E LEITURA DA PESQUISA QUANTITATIVA

Foi notável, ao longo da coleta destes dados, que os estudantes mostraram-se extremamente colaborativos, assim que souberam que a pesquisa era a respeito de sua opinião sobre os professores do Departamento de Matemática. Alguns colocaram observações a respeito de um ou outro docente, e sobre a diversidade existente entre os professores desta área dentro da UFES. Essa é a razão por se considerar esta parte como “dados e leitura da pesquisa quantitativa”, pois os alunos (felizmente) não se limitaram a responder somente o questionário. Alguns fizeram questão de complementar as respostas dadas no questionário com histórias peculiares de sua relação com professores e com a matemática em si.

Ressalta-se, no entanto, que um dos problemas encontrados nesta técnica é que os estudantes já estão acostumados à idéia de nota, como utilizada comumente em suas avaliações rotineiras. Isto provocou mal-entendidos até que fosse explicado que não se tratava de “dar nota” aos professores, e sim de concordar ou discordar das afirmações com diversos juízos de valores possíveis.

4.1.1 Papel das relações interpessoais na aprendizagem

Houve um consenso por parte dos estudantes, ao menos no momento de preenchimento do questionário de que um bom relacionamento com os professores auxiliava na aprendizagem do conteúdo, existindo variações neste quesito de acordo com os cursos, como se observa nas Tabelas 1 e 2.

De acordo com a seção sobre relacionamentos interpessoais do referencial teórico, à luz da Teoria do Apego, pode-se perceber nessas respostas um certo componente relacionado a comportamentos de apego. Nesse caso, essa resposta similar ao tipo de comportamento citado revela que houve algum fator provocativo, que pode ser, por exemplo, uma falta de atenção dos professores aos aspectos mais pessoais e afetivos dos estudantes.

Papel das relações interpessoais na aprendizagem	**Freqüências relativas**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Um bom relacionamento professor-aluno é importante para a minha aprendizagem do conteúdo	4%	4%	11%	17%	**64%**

Tabela 1 - Papel das relações interpessoais na aprendizagem (unificado)

Curso	**Freqüências relativas (%)**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Matemática	0%	4%	8%	12%	**77%**
Física	7%	2%	8%	20%	**63%**
Administração	4%	4%	9%	16%	**68%**
Economia	5%	5%	13%	16%	**63%**
Ciências da computação	7%	4%	11%	18%	**60%**
Engenharia Civil	2%	4%	14%	19%	**62%**

Tabela 2 – Importância das relações interpessoais por curso

4.1.2 Características relacionais do prestador de serviços

Analisando agora as características relacionais dos prestadores de serviços lotados no DMAT, percebe-se que há uma uniformidade por parte dos professores em

manterem o relacionamento entre eles e os alunos num nível razoável, com oportunidades para que estes últimos tirem dúvidas dentro e fora de sala de aula. Em especial no curso de engenharia civil, foi percebida pelos estudantes uma dificuldade de relacionamento em relação a um professor específico, acusada por uma observação escrita no questionário “o professor [...] foi responsável pela avaliação ruim” e vários relatos de mesmo cunho sobre este professor. Isto transparece principalmente nas freqüências obtidas nas perguntas 9 e 10 de engenharia civil (Apêndice “B”). Essa forma de comportamento mais impessoal está relacionada a um tipo de apego inseguro mais ligado a atitudes de evitação, pela repressão dos impulsos de comportamentos de apego desempenhada, por exemplo, na infância.

No entanto, os docentes mostraram-se significativamente preocupados com o cumprimento da ementa, o que demonstra aspectos conteudistas nas práticas desses docentes, podendo eles conceber a educação como transmissão de conhecimentos (educação bancária), segundo o referencial teórico.

Ao longo da pesquisa de campo foi relatado que freqüentemente os conteúdos eram vistos de forma muito superficial devido a esta preocupação (questão 12 – tabela 3). Isso acaba ocorrendo pela ênfase na transmissão de conteúdo, prática condizente com concepções absolutistas de educação matemática.

Características relacionais do prestador de serviços	**Freqüências relativas (%)**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Os docentes mostraram-se voltados somente para o cumprimento da ementa	4%	11%	32%	31%	21%
13. Os professores de matemática mostraram-se disponíveis para atendimento fora de sala de aula	7%	11%	34%	30%	18%
14. Os professores de matemática proporcionavam oportunidades para tirar dúvidas em sala de aula.	4%	12%	31%	33%	21%

Tabela 3 – Características relacionais do prestador de serviços

Para amenizar essa situação, percebe-se também que os professores se mostraram razoavelmente disponíveis para tirarem dúvidas dentro e fora de sala (questões 13 e 14 – tabela 3), talvez devido à consciência de um vínculo de prestação de serviços existente entre eles e os estudantes, ou pela influência de valores como benevolência querer auxiliar os alunos) ou estimulação (saber em que tipo de solução os alunos estão trabalhando, no caso de algum exercício ou problema proposto), por exemplo.

4.1.3 Percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado

Observa-se pelos resultados obtidos que os estudantes percebem ter recebido uma prestação de serviços satisfatória por parte dos professores de matemática, tanto pelos relatos ao longo da pesquisa de campo, quanto pelos dados tabulados abaixo. Segue daqui em diante uma interpretação destes dados.

Na afirmativa 2. b), os estudantes concordaram razoavelmente em que os professores de matemática utilizaram bibliografia adequada aos objetivos da disciplina. Essa bibliografia é escolhida em reunião e sugerida pelo departamento aos professores. São levados em conta tanto a apresentação didática contida no livro quanto o preço dele.

Apesar desses livros apresentarem propostas de uso de novas tecnologias como calculadoras gráficas, há uma resistência no uso destes meios pelos professores, ao menos no caso das disciplinas do DMAT para os cursos de matemática e física. Esse fato pode ser devido ao perfil sócio-econômico dominante nesses cursos, aliado a uma resistência à contextualização e adequação da matemática às novas tecnologias, fruto de concepções absolutistas de matemática.

Os estudantes concordaram fortemente que os professores utilizaram somente aulas expositivas na alternativa 3. Esse tipo de prática pode ser proveniente da falta de formação didática por parte dos professores do DMAT, aliada à concepção de educação como transmissão de conhecimento centrada no professor.

Na afirmativa 15, contudo, os professores mostram que essa falta de formação não afeta a sistematização das disciplinas no quadro negro. Essa sistematização revela um domínio dos artefatos da área de matemática pelos professores, segundo o

referencial teórico sobre a concepção sócio-histórica de aprendizagem. Esse domínio pode afetar inclusive a fala e outros modos de expressão que aparecem nas práticas desses docentes.

Devido ao conteudismo bastante aparente devido a uma concepção bancária de educação no Departamento de Matemática, com raras exceções, é razoavelmente notável que os docentes demonstrem ter conhecimento do conteúdo das disciplinas (questão 5). Esse domínio do conteúdo pode ser enfraquecido, no entanto, pelo alto número de professores substitutos recém-formados, que não tiveram tempo de amadurecer o conteúdo das disciplinas que lecionam. Esse excesso de professores substitutos acaba afetando os resultados da prestação de serviços, principalmente nos casos das disciplinas exteriores ao curso de matemática, que mantém em seu quadro uma maioria de professores efetivos.

Em relação à avaliação, é utilizado um esquema de três provas escritas, com algumas provas substitutivas nos casos de “baixo rendimento da turma”. Quanto a este critério, percebe-se uma certa resistência por parte destes docentes em adotarem outras formas de avaliação, como trabalhos grupais em sala de aula, seminários, etc. com certa tendência a escárnio sobre estas formas de avaliação em conversas informais. Essas outras formas de avaliação podem ser consideradas mais típicas de professores que enxergam o conhecimento como construção social ou como meio de resolução das injustiças sociais, o que não é o caso dos professores desse Departamento.

Esse escárnio se generaliza às áreas provenientes das “ciências humanas”, em especial à educação e às licenciaturas em relatos informais, reuniões de departamento, etc, como percebido pela pesquisadora ao longo do tempo em que trabalhou no Departamento de Matemática. Apesar disso, os professores ao menos costumam marcar as provas com antecedência, dando tempo aos alunos para se prepararem (questão 15). Isso revela um certo componente de justiça e benevolência como valores.

Com relação ao percentual de faltas, o procedimento adotado em geral no DMAT é que se o estudante tiver um alto percentual de faltas, com altos conceitos nas avaliações escritas, não há reprovação, em geral. No entanto, em casos de alunos

com baixos conceitos nas avaliações, não costuma haver negociação para arredondamento de notas, nem abono de faltas. Isso pode significar que apesar de justiça e benevolência em alguns casos, costuma aparecer uma certa inflexibilidade, provavelmente alinhada a uma ética autoritária, como orientação de ser humano.

Percebe-se também que cultura de rigidez e disciplina da área (que pode ter influência do valor conformidade) transparece na responsabilidade que os professores têm com assiduidade e pontualidade (questões 20 e 21).

Em geral, os estudantes perceberam uma grande diversidade de professores dentro do DMAT, gerando inclusive dúvidas em que grau marcar no questionário, já que eram muitos professores a levar em conta para cada afirmativa. Em alguns casos, os estudantes se atinham a um determinado professor de seu desagrado, em outros relatavam que marcaram “3” por terem tido professores que representavam extremos diferentes nas afirmativas.

Percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. b) Os professores de matemática utilizaram bibliografia adequada aos objetivos da disciplina	5%	17%	33%	33%	12%
3. O professor utilizou somente aulas expositivas	7%	10%	20%	20%	43%
5. Os professores de matemática demonstraram ter conhecimento do conteúdo das disciplinas	2%	9%	24%	39%	25%
15. Os professores desenvolveram o conteúdo no quadro de forma sistematizada	9%	18%	33%	33%	7%
16. Os professores marcaram as avaliações com antecedência	1%	5%	20%	38%	35%
20. Os professores de matemática são pontuais	7%	16%	30%	37%	10%
21. Os professores de matemática não faltaram às aulas	7%	13%	27%	34%	20%

Tabela 4 – Percepção dos estudantes quanto ao serviço prestado

4.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Fez-se na seqüência a análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa qualitativa.

4.2.1 Comunicação com alunos via e-mail

Os dados obtidos a partir dos alunos a serem comunicados neste item não foram obtidos somente via e-mail. Foram utilizados também os relatos informais sobre a história de vida dos alunos que eles proporcionaram ao longo da etapa de preenchimento.dos questionários quantitativos. A seguir encontram-se as análises dos questionários mandados por e-mail e separados em categorias. Elas nortearam a construção das perguntas e foram acrescidas de dados recorrentes nas respostas dos alunos.

Com relação à **percepção dos alunos quanto ao serviço prestado**, existe nesse quesito, uma grande variedade de opiniões por parte dos alunos. Há alunos que consideram terem recebido uma boa formação por parte dos professores, enquanto outros perceberam diferenças em termos de qualidade na prestação de serviços entre os professores substitutos e os efetivos. A palavra “formação”, no entanto, pode englobar significados além do conteúdo programático, como desenvolvimento pessoal através da interação com o professor e os colegas durante as disciplinas, dos mecanismos de avaliação, etc, segundo uma concepção humanista de educação.

Em um caso específico, houve uma influência de incidente crítico em termos de relacionamento na percepção da qualidade do serviço, quando um professor utilizou-se da avaliação para conseguir controlar uma turma considerada indisciplinada do curso de ciência de computação. De acordo com o que se conhece do professor, não é comum esse comportamento por parte dele, o que demonstra aspectos subjetivos mal-resolvidos naquela interação professor-aluno relacionados a uma insegurança por parte do professor. Esse aspecto da influência de sentimentos mal resolvidos na prática docente foi abordado no referencial teórico sobre relação professor-aluno.

Houve um aluno do curso de física que teve um professor com quem se sentia desmotivado pelas aulas e pela certeza de aprovação total da turma, apesar de entender as convicções dele. Nesse professor havia um conflito interno de valores: os de conservação ligados à estrutura do Departamento, e os de auto-transcendência e abertura à mudança, intrínsecos à sua pessoa. Em outra situação, quando o aluno citado teve um professor com quem sentia uma dificuldade muito grande em se identificar, mesmo com baixo nível de cobrança, percebeu uma grande dificuldade em aprender. Nesse último caso, nota-se a influência da precariedade dos relacionamentos interpessoais na aprendizagem.

No caso do curso de administração, há uma reclamação recorrente acerca da falta de adequação entre o enfoque do conteúdo ministrado e o público-alvo. Percebe-se que os professores se preocupam pouco em mostrar aplicações da matemática ao curso de administração. Aliás, essa constatação também ocorreu nos relatos de cursos de fora dessa pesquisa, como ciências contábeis, ciências biológicas e cursos de engenharia em geral. Isso vai contra os critérios de avaliação da área de serviços, mesmo no caso dos critérios mais tradicionais, se considerarmos os alunos como clientes.

Segundo um outro aluno da computação, os professores “[...] por vezes, foram até compreensivos”. Percebe-se um bom relacionamento entre este aluno e os professores do DMAT, talvez devido a uma afinidade de valores entre eles. No entanto, ele faz algumas ressalvas quanto a eles serem realmente bons profissionais, através do uso da expressão “relativamente bons”. Esse aluno se ressente das vezes em que não conseguiu contato com os professores para tirar dúvidas, fator que ele considera importante nesse tipo de prestação de serviços.

Uma outra aluna do curso de física percebe problemas na formação didática dos professores, que pode levar a sentimentos de insegurança e talvez auto-afirmação por parte deles: “poucos professores têm qualificação para estarem ministrando aulas”. No entanto, ela não percebe falhas em termos de conteúdo nesses mesmos docentes. Isso reflete um critério de avaliação do DMAT para contratação baseado principalmente no conteúdo, em detrimento da aptidão didática. De forma coerente com esse conteudismo, há uma preocupação excessiva com o cumprimento total da ementa, desconsiderando as particularidades de cursos, turmas e sujeitos. Em alguns

casos, uma mesma disciplina, com o mesmo código, é ministrada para quatro cursos diferentes, de culturas e mercados de trabalho diferentes, fato que não é considerado para a formulação da ementa. A formulação dessas ementas foi influenciada por concepções absolutistas do conteúdo matemática, expressadas verbalmente por um dos professores (não entrevistado), segundo o relato de uma aluna da administração: “a matemática é a mesma em qualquer lugar; não muda em função do curso”.

No caso principalmente dos professores substitutos, em que a maioria está em início de carreira, essa situação é agravada pela insegurança, percebida em sala de aula como agressividade e inflexibilidade ou falta de planejamento e objetivos dentro da disciplina. Essa inflexibilidade, por exemplo, pode transparecer na dificuldade em lidar com situações que parecem fora do comum ao professor, como conflitos entre estudantes, questões de auto-afirmação deles e mecanismos que eles colocam em funcionamento para interferir no ritmo da disciplina, para acelerar ou retardar o volume de matéria trabalhado, ou seja, participar ativamente da prestação de serviços. Pode ocorrer também uma falta de visão mais ampla do conteúdo e das ligações entre suas diferentes partes ou com outras disciplinas, áreas e paradigmas.

Como é o caso de uma grande maioria de recém-formados, percebe-se nos substitutos do DMAT uma falta de motivação dos professores para a docência. Essa falta de motivação pode ocorrer devido a um ambiente de trabalho excessivamente turbulento ou desestimulante, devido a conflitos inter-departamentais que refletem em sua falta de vontade de lecionar para outros cursos. Ocorre em alguns casos também uma falta de identificação com a carreira docente aliada à dificuldade para realizar pesquisas (tanto por falta de infra-estrutura quanto por falta de colegas pesquisadores dentro do próprio departamento), fatos que desmotivam principalmente os bacharéis em matemática contratados pelo DMAT. Um dos professores entrevistados relatou a falta de pesquisas em andamento no DMAT e mostrou-se desestimulado em suas próprias atividades de pesquisa por este fato.

Quanto ao **papel das relações interpessoais no processo de aprendizagem percebido pelos alunos**, em vários casos de alunos da área de computação, percebeu-se uma enorme negação da importância das relações interpessoais para que eles aprendessem ou se sentissem motivados para se dedicarem ao estudo da matemática. Essa negação, característica de formas de apego inseguro, se dava

principalmente na pergunta “Tem alguma diferença no quanto você se dedica, de acordo com a qualidade no relacionamento com o professor?”.

No resto das *e-interviews* desses alunos, eles ressaltavam a importância da compreensão e da afetividade nas relações professor-aluno, típica de um apego inseguro ambivalente: “Professores com relacionamento ruim são maus professores. Porque se não há um relacionamento, ao menos, de respeito mútuo, é porque o cara não tá sabendo transmitir o conhecimento. Então, ele está sendo injusto, explicando o básico e cobrando o "topo da matéria". “

Um desses sujeitos analisados anteriormente, utilizava o tempo todo a palavra “embora” que revela seus movimentos de expansão e retração ao responder as questões, colocando sempre uma ressalva em suas respostas, o que mostra a subjetividade de cada situação vivida e os diversos momentos que lhe vieram à lembrança.

No caso de um aluno da economia (E1), percebeu-se uma identificação tanto no discurso quanto na postura com as culturas de ciências exatas e tecnológicas. Essa postura foi corroborada pelas suas escolhas de disciplinas eletivas e optativas com alto grau de dificuldade mesmo para estudantes de matemática (álgebra linear, variáveis complexas, etc.). Nesse tipo de cultura, há um cunho generalizado de auto-afirmação pelo sacrifício, pela capacidade de suportar calado e de forma viril as agruras proporcionadas pelas disciplinas técnicas. Percebe-se então nesse aluno uma identificação maior com os valores da cultura de exatas do que com os da área de ciências sociais aplicadas, grande área de seu curso atual.

Um outro aluno do mesmo curso definiu a cultura de exatas nos seguintes termos:

> E2 - Há, principalmente na matemática e nos cursos da área de exatas, a cultura de que reprovação é muito normal, aluno tem que ralar muito porque matemática é difícil. Alguns professores acham o máximo reprovar uma turma inteira. Essa é uma mentalidade muito prejudicial. Obviamente isso não significa que o professor deve aprovar todo mundo, mas também ficar massacrando aluno não é nem um pouco divertido (para nós). Para esses professores é importante mostrar para os alunos e para os outros professores que eles são os carrascos do curso, com as disciplinas mais difíceis. Na concepção deles, isso é mostrar trabalho sério. Infelizmente, essa é uma

> característica que alguns professores trazem para outros cursos nos quais lecionam.

Nesse tipo de atitude de reprovação em massa, pode-se perceber uma influência de valores como conformidade, poder e *status*, consubstanciados na forma de uma ética autoritária. Em alguns casos de professores com sentimentos mal resolvidos, isso pode denotar também uma insegurança manifestada na forma de violência, típica de formas de apego inseguro mais agressivas, que reagem à separação e perda de forma violenta.

Uma aluna da engenharia civil, que já cursou física anteriormente falava de outros aspectos mais ou menos recorrentes da cultura de exatas: a impessoalidade e a indiferença. Esses aspectos podem ser fruto de um alinhamento com orientações humanas improdutivas, como a acumuladora, exploradora ou mercantil. Houve um dia, numa prova com professor de área técnica e específica do curso dela, em que ela estava preocupada com o filho, que estava num ciclo duradouro entre hospital e casa, pois ele estava doente. Ela havia descoberto há pouco tempo uma determinada disfunção no cérebro dele que o fazia ter convulsões e febre alta, de uma maneira crônica. Ela não teve coragem de falar sobre o assunto com o professor, pois ele gritou com um outro aluno, no mesmo dia, algo do tipo “eu não tenho nada a ver com o seu filho em casa. Se você quiser entregar a prova e ir cuidar das suas coisas, é problema seu”.

A própria pesquisadora foi intensamente afetada pelas percepções desses aspectos na pesquisa de campo, quando sonhou com meninos-homens, alunos de ciências exatas, tendo as testas rachadas em rituais de sacrifício humano pelos professores de matemática, vestidos de túnicas brancas e com tiaras douradas nas cabeças. Ao final desse ritual de sacrifício, os meninos se reuniam para conversar e competir para ver quem se machucou mais, como costuma ocorrer depois de provas dessas disciplinas. Esse aspecto onírico é relevante pois revela certas impressões inconscientes sobre a afinidade entre as tradições científicas e religiosas, de sacrifício pessoal e preciosismo.

Apesar de toda essa influência no aluno de economia da cultura de ciências exatas, o respondente concorda em que a identificação com a postura do professor tenha

influências benéficas para a aprendizagem. Em termos de dedicação, o aluno demonstra que se dedica mais quanto mais se identifica com a postura do professor. No entanto, para ele há uma diferença enorme entre se identificar com o professor, isto é, gostar dele, e estabelecer efetivamente uma relação com ele, por comportamento de apego evasivo pelo estudante. Essa defesa contra frustrações via repressão do desejo de estabelecer relacionamentos também aparece quando ele fala que se há um alto índice de reprovação numa determinada disciplina, a qualidade do relacionamento com o professor não importa, ou seja, quando há um fracasso na prestação de serviços, pouco importa a relação com o cliente, na visão desse aluno.

O aluno da física que tinha citado as convicções de um professor ressalta o papel de identificar-se e estabelecer uma relação de transferência com o professor, como “um ponto fundamental de em que fluirá o aprendizado”, e menciona funcionar melhor com cobranças elevadas e um processo educativo altamente diretivo. Essa concepção corrobora a do referencial teórico sobre afetividade, em que essa potencializa e possibilita a aprendizagem.

A aluna da administração reconhece que a influência dos professores na vida dos alunos vai além da aprendizagem, como ocorreu com ela. Em termos das suas escolhas profissionais, ela acabou excluindo certas carreiras por essas se identificarem com determinados docentes de acordo com sua subjetividade, influenciada por uma visão concreta de um conflito de valores protagonizado por ela e esse professor.

Para ela, há uma noção bem definida de profissionalismo em prestação de serviços educacionais, em que professores que o demonstram através de afetividade, conteúdo, aulas dinâmicas e planejadas, por exemplo, são bem vistos; no caso deles, uma reprovação em massa é tolerada e aceitável, assim como um médico com boa reputação é menos repudiado quando comete um erro médico, ou seja, é importante a prática de uma ética humanista nas práticas profissionais, através do estabelecimento de relações interpessoais profundas. Segundo ela, “Um relacionamento bom com o professor [...] permite uma liberdade maior tanto na hora de cobrar dos alunos quanto na hora deles tirarem as dúvidas”.

A maior parte dos estudantes, dos diversos cursos e centros, reitera que “professores que tem bom relacionamento, que passam o conteúdo tem direito a cobrar”. Vê-se aqui a influência da maternagem que dá afeto e autonomia, mas cobra responsabilidade na forma de relacionamento com o professor. O aluno reconhece a importância de um bom relacionamento na sua dedicação à disciplina, mas se identifica mais com relações que também incluem cobrança.

Percebe-se também nos estudantes da área de computação, além da negação apenas em nível consciente da afetividade na relação professor-aluno, a visão de que um nível alto de cobrança é um atributo positivo. Nesse caso, a aprovação numa disciplina considerada difícil significa uma recompensa pelo esforço despendido na aprendizagem do conteúdo e a superação dos próprios limites (valor típico do gênero masculino): “O cara é bom. Quem reprova, ao menos, sai sabendo. Melhor do que pegar professor que não sabe nada e passar, pois termina que o que a gente aprende é muito pouco.“

De acordo com dois relatos de discentes da física (F1 e F2), os professores do CCE em geral promovem um auto-didatismo forçado, o que é um sintoma de que a relação professor-aluno não anda bem. No entanto, uma aluna da física encarou esse tipo de situação como um desafio e conseguiu sobreviver ao resto do curso dessa maneira: “Desde que aprendi a estudar sozinha, não tenho tanta dependência de professor”. Esse aprendizado é característica da aluna, que foi mãe muito jovem e recentemente, enxergando formas de lidar positivamente com ambas as situações, simultaneamente. Para ela, o mundo é um lugar competitivo e violento, para o qual os professores, ela inclusive, devem preparar os alunos: “Não concordo com a ilusão de que o bom professor é aquele que passa todo mundo e não exige dos alunos o melhor. Isto está fora da atual conjuntura do mundo que vivemos”.

No entanto, ela percebe também a dificuldade de seus colegas em lidarem com professores deficientes em didática. A dificuldade principal dela, no entanto foi em lidar com um determinado professor incapaz de estabelecer relacionamento, pois agia de forma agressiva devido à sua insegurança em início de carreira docente:

> F1 - “Ele foi meu professor de Cálculo IV, e odiei ter aula com ele; é um cara muito estúpido, e afasta qualquer possibilidade de um contato amistoso, além é claro de o aluno perder o interesse pela matéria e acabar muitas vezes

> "levando nas coxas". Acabei tendo que aprender sozinha e muitas vezes quando tinha dúvidas, tirava com amigos ou com monitores".

Apesar disso, ela ainda defende a posição de que se o professor tem didática e bom relacionamento, o aluno tem obrigação de se dedicar mais, mesmo que haja risco de alto índice de reprovação. Esse relacionamento é visto por ela como um fator decisivo para o seu bom desempenho nas matérias.

Na opinião de um outro estudante de economia, “o tipo de relação que se estabelece com o professor influencia muito”. Ele acentua essa afirmação, comparando com experiências negativas que teve em termos de relação professor-aluno: “A rejeição ao professor acaba sendo transferida para a matéria e quando se vai estudá-la, tem-se uma barreira muito grande. Cria-se um bloqueio psicológico à matéria”.

Em estudantes do curso de economia, foi observada uma forma de relação professor-aluno com uma impessoalidade dissimulada em alguns casos: o professor finge que escuta as queixas dos alunos, sorri, mas não modifica sua forma de lecionar. Um desses alunos demonstra a sua indignação face a esse quadro: “Bom relacionamento não é apenas o professor ficar sorrindo para o aluno, e sim demonstrar respeito por ele. Se o índice de reprovações é alto e o professor não faz nada, é porque não tem respeito pelo aluno e, portanto, não tem um bom relacionamento”. Ele concorda em que uma relação professor-aluno favorável, aliada a aulas estimulantes seja importante para ele, reconhecendo as diferenças que podem existir entre as pessoas em termos de aprendizagem.

No que diz respeito às **características relacionais do prestador de serviços percebidas pelos alunos,** há uma ambivalência e diversidade dos alunos em termos das lembranças dos professores do DMAT, em termos de características de relacionamento.

Percebe-se também nos professores uma preocupação em separar a subjetividade nos âmbitos profissionais e pessoais, revelando uma certa intencionalidade para se conseguir lidar de forma positiva, mais assertiva com as turmas dentro de sala de aula. Isso gera uma disparidade nas interações que eles tem com os alunos, em alguns casos, por exemplo, há relatos de professores do DMAT que nem cumprimentam os alunos fora de sala de aula.

Em vários casos de professores e professoras em início de carreira, foram relatadas postura de arrogância, inflexibilidade e frieza, que disfarçavam a insegurança reprimida por parte do professor. Essa insegurança pode ser fruto de uma falta de preparo no curso superior tanto em termos didáticos quanto em termos de conteúdo: “Na sala de aula eram inflexíveis, rigorosos e mal humorados. Fora da sala o contato era extremamente difícil, como se não gostassem de ser professores”.

Houve mais de dois casos de reprovação em massa no curso de administração que se encaixam no quadro descrito anteriormente, exceto por uma professora efetiva com mais de uma década de experiência lecionando em universidades. As professoras, em sua maioria, não sabiam mostrar aplicações da matemática ao curso e cobravam matemática pura, porque era o que elas sabiam. No caso da docente mais experiente, ela não entendia a diversidade de carreiras e tipos de pesquisa existentes no curso de administração, cobrando em matemática o conhecimento necessário para profissionais da área de pesquisa quantitativa avançada e administração da produção, por exemplo.

No caso de uma turma de economia, uma determinada forma de relacionamento do professor se mostrou equivocada, provocando uma situação de conflito generalizado na turma: “Ele era "puxa saco" de uma menina que é bastante esforçada”. A postura do professor de lidar de forma diferenciada com uma determinada aluna deve ter provocado o ciúme do resto da turma, gerando o conflito citado. Essa situação provoca reações (agressivas ou dissimuladas) parecidas com as do ciúme entre irmãos, ou quando os pais da criança a comparam com algum amigo de modo que ele sirva de modelo para o próprio filho. Neste tipo de reação, a criança em geral direciona a raiva para o objeto-modelo ao invés dos pais.

Sobre professores que cobram muito e têm bom relacionamento, um aluno da computação sublinha que é “Muito comum essa situação. [...] Mas acho que alguns exageram na hora de cobrar”. Por outro lado, manifesta seu descontentamento com alguns, devido a extrapolação dos limites do aceitável em termos dessa cobrança: “Quando não tenho bom relacionamento com o professor e ele ainda cobra demais, simplesmente odeio o cara”. Por exclusão, pode-se inferir uma tolerância por parte do aluno em relação ao professor com o qual tem um bom relacionamento, mesmo que cobre muito o conteúdo ministrado.

Outra postura muito comum é a do professor cordial, tanto dentro como fora de sala de aula: impessoal, sem muitos atritos. Nos relatos de professores, dois deles responderam exatamente com essa palavra.

No caso de um dos professores do DMAT para o curso de economia, “A postura era bem democrática, sempre que possível se discutia a forma de avaliação. Como foi dito, fora da sala de aula não havia muito contato.”

Em se tratando das **características relacionais dos alunos implícitas nos discursos**, para um aluno de economia que se identificou com os valores de ciências exatas, ele “Procur[a] o mínimo possível falar com os professores.”, pois ele “Não gost[a] do ambiente de sala de aula que dá ao professor poder de comando (grifo nosso) sobre os demais integrantes da turma”. A razão da impessoalidade desse aluno pode estar no seu conflito com figuras que representem autoridade, principalmente se essas figuras agirem de forma autoritária: “Mais uma vez não falarei nada em termos pessoais”. Nesses casos, ele reprime as suas demonstrações de sofrimento e segue em frente com sua representação de não-afeto e fortaleza.

Alguns dos alunos fazem um esforço consciente para se relacionarem com os professores de forma satisfatória. Alguns para obterem benefícios, outros com interesse real na aprendizagem.

Outros se mostram indiferentes às situações e efeitos que suas atuações em sala de aula provocam: “Teve um professor no 2º período que era meio esquentado e dava umas broncas na turma meio que sem razão.”

Quando se trata dos **sistemas de valores dos professores do DMAT**, há pelo menos dois tipos de professores em termos de valores no DMAT: os mais alinhados com benevolência e universalismo, podendo ser identificados com o arquétipo da boa mãe, configurando assim um comportamento norteado pela auto-transcendência; e os alinhados com valores positivistas como imparcialidade e impessoalidade, havendo misturas entre esses tipos dentro desse departamento, devido a concepções absolutistas de matemática, utilitaristas de tecnologia, além de um possível alinhamento com valores de conformidade e status, através de um esforço exagerado para manutenção da hierarquia.

Os **aspectos marcantes na prestação de serviços pelo DMAT**, são representados pela influência preponderante do desequilíbrio provocado por um excesso de professores despreparados e em início de carreira no departamento. Em geral, esses professores são mandados para lecionar em outros cursos e centros, até que eles “aprendam a lecionar” e sejam escalados para darem aula para o próprio curso de matemática: “[...] a maioria absoluta dos meus mestres foram os contratados ou substitutos”.

Isso é uma desvantagem inerente às disciplinas ministradas pelo DMAT para outros centros, pois os professores efetivos apresentam em geral um nível maior de amadurecimento das suas práticas em sala de aula do que os substitutos, até mesmo pelo tempo de exercício.

Em alguns casos, há também uma “falta de interesse (ou excesso de atividades) dos alunos.”, pois eles ainda não aprenderam a conciliar várias tarefas simultâneas.

As respostas obtidas, em relação às **características desejadas pelos alunos nos professores**, destacam a empatia e a preocupação com o bem-estar do aluno: “[...] se preocupar com o aluno, dentro e fora de sala de aula”. Em algumas turmas se observa uma relação virtual via internet bastante ativa, e os alunos esperam também que os docentes façam uso desse mecanismo de interação para conduzir as disciplinas. A segunda é que o professor saiba cativar o aluno para que ele goste da matéria, ou seja, “seduzir” de acordo com o referencial teórico.

Alguns alunos esperam também que eles desenvolvam no estudante uma consciência crítica:

> É aquele que instiga o aluno, faz com que ele goste do assunto e, principalmente, que o faça pensar e entender ao invés de apenas decorar. O bom professor relaciona sua matéria com outros assuntos fora da sala de aula e não se limita apenas ao conteúdo e acaba, com isso, marcando positivamente o aluno. O aluno aprende não somente o conteúdo com o professor, mas também aprende algumas lições para sua vida. O bom professor é aquele que sabe e cumpre essa importante função social que vai além das funções puramente acadêmicas.

Nessa visão, o docente aparece como um guia para o desenvolvimento da sua autonomia em relação ao conteúdo.

Essa preocupação com o desenvolvimento da autonomia vem também através da proposição de desafios por parte do professor, que parece ter mais afinidade com a idéia de auto-aperfeiçoamento do que com uma concepção hierárquica de poder, de afirmação do poder do professor e do não-poder do aluno: “[...] enviar problemas e soluções para os alunos terem dúvidas ao resolverem os questionamentos fora de sala de aula.”

Outra forma de enxergar o papel do professor é vê-lo como alguém que apresenta um leque de opções em termos de soluções de um problema, teorias ou enfoques teóricos: “O papel do professor é servir como mediador entre o aluno e novas possibilidades de entendimento de um problema ou da realidade.” Nesse caso, o professor realmente toma a direção do processo educativo para si, “pegando o aluno pela mão”, como na origem etimológica de pedagogia: “O bom professor deve estar sempre aberto para as dúvidas do aluno e mostrar-lhe as dificuldades que encontrará para a construção de um conhecimento sólido”.

Junto com essa concepção de professor que centraliza, vem também a de que ele pode cobrar se realmente tiver muito conteúdo, didática e em alguns casos bom relacionamento, essa última característica sendo menos ressaltada que as anteriores pelos estudantes.

Uma aluna da administração lembrou-se da adequação à realidade de turma e curso: “Um bom professor deve a princípio entender a realidade em que está inserido”. Além disso, não basta que ele seja cordial, pois “deve buscar a sua integração com a turma e, aliar os seus objetivos aos objetivos dos alunos que cursam a disciplina.”, isso resultando numa profundidade maior de relacionamento.

Uma outra, da economia, por ter lidado com professores arrogantes, afirmou: “Simpático, humilde e encarar os alunos com sendo pessoas de mesma capacidade que a dele”.

Um estudante de computação demonstrou necessitar de um alto nível de cobrança para responder a estímulos e aprender: “[...] quando o professor é fraco você tem uma

tendência a relaxar e deixar a matéria acumular". Além disso, o aluno considera o conhecimento profundo do conteúdo como um atributo básico do professor. Em seguida, na ordem de importância implícita no discurso, aparece "[...] sabe transmitir", ou seja, em segundo lugar aparece a didática dentre os atributos docentes: "É o cara que tem o conhecimento, sabe transmitir, aumenta o nível de dificuldade, cobra muito (te fazendo aprender até as coisas mais complicadas), dá provas que não sejam fáceis". Nota-se uma influência da cultura do curso e do gênero no discurso do respondente.

O professor deve também ser benevolente e não só considerar as notas que os alunos tiraram: " [...] mas que também avalie o grau de esforço do aluno e não apenas o teor de suas notas". Por exemplo, para um aluno que sempre tira notas altas, tirar outra nota alta é relativamente fácil. No entanto, para um outro que vinha num ciclo de conceitos baixos, se recuperar é mais difícil, mesmo que esta recuperação venha através de uma nota mais baixa que a do aluno considerado excelente. Na opinião deste aluno, o segundo tipo também deve ser valorizado.

4.2.2. Entrevistas e e-interviews com professores

Os dados a serem analisados neste item foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e questionários mandados via e-mail, com posterior retorno caso houvesse dúvidas e aprofundamentos a serem realizados. Foram utilizados também as experiências da pesquisadora como professora substituta do DMAT, no que tange a observações em reuniões, recomendações de como atuar em sala de aula, em cada disciplina, de acordo com cada curso e aspectos de seu relacionamento interpessoal com professores desse departamento.

É interessante notar que os professores, no início da entrevista perguntavam qual era a intenção do trabalho, o assunto e se era especificamente sobre o DMAT. Em alguns casos perguntavam também por que a escolha pelo DMAT, e não outro departamento do CCE ou CT.

As **expectativas dos professores em relação à docência nos diversos cursos** se mostraram divididas. Alguns professores se mostraram bastante assertivos em

relação aos alunos de forma independente do curso e da disciplina em que iam lecionar. Outros diziam ter a sua dedicação afetada por esses cursos. Os restantes concentraram seus relatos no seu aperfeiçoamento, tanto em termos de conteúdo quanto de abordagens no ensino de determinada disciplina.

O primeiro grupo pode ser representado pelo relato de uma professora (P1): “Espero sempre encontrar estudantes interessados nos assuntos que serão abordados, além de esperar dispor de tempo suficiente para preparar boas aulas e provas coerentes com os objetivos da disciplina”. Segundo um outro docente (P2), esse tipo de expectativa não depende do curso. Um terceiro (P3) explicou que a diferença não deve estar nas expectativas sobre os alunos do curso, e sim no enfoque dado pela ementa da disciplina.

É enfatizada a diferença na formação em nível de ensino médio por uma determinada professora como fator determinante para as sua diferença de expectativa em relação aos diversos cursos. Essa professora (P4), diferente da primeira, fez curso normal e licenciatura em matemática, o que pode fazer com que ela atribua uma importância exagerada à formação dos alunos em nível básico e ao conteúdo em matemática pura. Ela também optou por uma carreira de pesquisa nessa área em nível de pós-graduação, por ter sentido falta desse tipo de conteúdo no seu curso de licenciatura. Ela se ressente bastante da falta de opção na época por bacharelado em matemática na sua cidade de origem.

Um outro professor (P5) ressalta que essas expectativas, apesar de diferentes para cada curso, não são sempre concretizadas. Esse professor relata que às vezes vai com uma expectativa de cobrança e resposta à cobrança em cursos mais concorridos do CCE e do CT, e termina a disciplina decepcionado. Em outros casos, ele se vê surpreendido de forma positiva por turmas de cursos menos concorridos desses mesmos centros, o que pode revelar que está ocorrendo nele um processo de abertura à mudança. Segundo o referencial teórico, quando as expectativas do professor sempre são correspondidas pelos resultados dos alunos, ele pode não estar estabelecendo uma relação com eles, ao projetar sua expectativa e forçar sua realização em detrimento das subjetividades dos alunos.

O professor supracitado é efetivo e tem uma história de vida muito marcada pela falta de recursos materiais. No início da carreira, ele ainda tinha resquícios de excesso de confiança provocados por ter conseguido uma admissão para doutorado, sem haver terminado o mestrado. Há relatos desse docente sobre provas orais particulares em sua sala em que ele gritava com alunos e apontava o dedo na cara e aulas em que ele desdenhava e agredia verbalmente os alunos. Houve um movimento de alunos de vários cursos e turmas inteiras empenhadas em processá-lo e provocar a sua exoneração. Ao que parece, esse fato desencadeou uma mudança de comportamento, pois esse docente tenta atualmente levar os alunos do curso de matemática a fazerem pesquisa (tendo sido desencorajado pelo resto do departamento no início) e auxilia um curso preparatório provido pelos alunos do PET de matemática para vestibulandos de ITA, IME, etc. Devido a uma declaração desse docente de que os profissionais do DMAT não fazem pesquisa, houve um movimento por parte desses docentes de retorno a essa atividade.

No caso do último grupo apresentado nesse item, temos como relato a fala do professor P6: “Procuro lecionar uma determinada disciplina consecutivamente por alguns períodos. Neste sentido a minha principal expectativa é o aperfeiçoamento de estratégias que percebi não terem funcionado no período anterior”. Nesse grupo estão os profissionais que têm formação em matemática ou engenharia e se interessaram por métodos em educação a partir do momento em que começaram a lecionar.

Um dos professores desse grupo, que tem mestrado em matemática no IMPA (Instituto de matemática pura e aplicada – RJ) pretende fazer um doutorado na área de educação. Esse professor foi o que teve problemas com a turma de ciência de computação e pressionou os aluno através das avaliações. Normalmente ele tem uma postura franca, aberta, curiosa e benevolente, mas devido a essa situação singular (turma auto-suficiente e considerada indisciplinada) ele acabou recorrendo a métodos tradicionais empregados pelos professores do DMAT.

Quanto aos **modelos dos professores de matemática**, em geral, os professores do DMAT consideram a matemática universal, quase uma linguagem divina, com que o próprio Criador construiu o universo. Para provar essa afirmação, eles argumentam que as leis físicas que regem o universo são todas matemáticas. O relato de um dos professores (P3) um pouco mais longo merece ser apresentado:

> P3 - Eu acho que a matemática é uma coisa absoluta aí, uma coisa isolada, não é uma coisa inventada pelo homem, não. Ela estava aí muito antes do homem. O homem apenas descobre a matemática. Eu acho isso. Acho que a maioria dos matemáticos acha isso; a grande maioria. Uma minoria acha o contrário, que a matemática é uma invenção do homem, é uma maneira do homem ver as coisas. Não, não é, pelo menos eu acho que não. Os números que dão origem à matemática já estavam aí, a noção de unidade, a noção de contagem. Os planetas já giravam aí numa órbita elíptica há muito tempo. Isso não tem nada a ver com o homem.

Esse tipo de concepção costuma gerar a de que a educação é um processo de transmissão do conhecimento, dos que sabem aos que não sabem, como na educação bancária. Percebe-se que não há uma intencionalidade de poder ou dominação aqui, e sim de transmissão de um saber absoluto que não tem razão para ser questionado.

Esse tipo de concepção muitas vezes se choca com as dos alunos (“Conhecimento não se adquire, se constrói.”), pois muitos deles concebem o conhecimento como construção humana, o que leva a educação a ser vista como um processo de construção conjunto do conhecimento pelos estudantes e professores. Essa concepção se contrapõe à de educação bancária.

Nos relatos dos professores do DMAT, realmente se observa essa concepção de educação como transmissão, com exceção do professor P5, que considera o conhecimento “uma coisa viva”, contextualizada historicamente. Essas concepções transparecem nas características descritas por eles de um bom professor, de matemática ou não. Normalmente são citadas o conteúdo e a didática primeiramente. Não há de forma alguma um consenso sobre qual das duas é mais importante, o que gera um atrito velado entre os que colocam a didática em primeiro e os que colocam o conteúdo em primeiro, como percebido na convivência com eles pela pesquisadora, ao longo de seu tempo de serviço como substituta.

Uma das professoras (P6) coloca como importante num bom professor a “Clareza na exposição, bom conhecimento do assunto, ser acessível aos estudantes, e uma boa dose de paciência”, além de um “bom diálogo com os estudantes”, o que a alinha ao valor de benevolência, ao mesmo tempo em que se percebe a sua concepção de conhecimento como transmissão.

Outra (P4) faz uma distinção entre professores da educação básica e do ensino superior. No professor de ensino médio, ela considera fundamental que o professor seja uma pessoa capaz de contextualizar o conteúdo e mostrar suas conexões com o cotidiano do aluno, o que ela chama de “rechear aquilo de conteúdo”. No ensino superior, ela acha importante que o docente tenha experiência em pesquisa e seja alguém com excelência técnica, capaz de formar bons profissionais para o mercado de trabalho e para a pós-graduação.

Outro professor (P7), conhecido pelo seu constante índice elevado de reprovações, boa aptidão didática e bom relacionamento com os alunos, considera mais importante “Estudar o assunto, a ponto de salientar o que é mais importante e criar questões de interesse; por outro lado, ter naturalidade no diálogo”. Ou seja, o professor deve estudar a ponto de atingir uma visão ampla da matéria, fazendo conexões com outras áreas e propondo problemas interessantes. Ao mesmo tempo, deve possuir uma boa capacidade de diálogo, de ser cordial, como se percebe em outra resposta dele.

Existe ainda uma posição conteudista e reprodutivista muito forte e representativa no departamento, representada pela idéia de que o bom professor deve saber matemática e gostar de matemática, além de buscar se aperfeiçoar constantemente em termos técnicos. Essa concepção de educação leva os docentes a esperar docilidade dos alunos em aceitarem que a matemática é naturalmente difícil e que os alunos devem se dedicar mais, mesmo que não entendam por que estão estudando aquilo. Isso freqüentemente resulta em atritos em sala de aula com esses professores: “[...] apenas tenho observado que os alunos estão muito mal educados, às vezes com um comportamento lamentável” (P2).

Em termos das **concepções de ser humano**, percebeu-se uma distinção muito nítida na concepção de ser humano dos professores, que era mais compreensiva e benevolente nos mais velhos, e de culpar os alunos pelos seus fracassos nos mais novos.

Um desses professores mais experientes (P7) relatou: “Quem não reclama aos 20 anos, está morto”. Ele incentiva e aprova o desejo e ímpeto de mudança dos jovens, não sentindo esse comportamento como algo isolado, entre os professores do DMAT

e os alunos da UFES. Ele sente que esse comportamento é típico de jovens estudantes em geral.

Aquele professor com concepção absolutista de matemática (P3) reconheceu que quando era mais jovem, em seu início de carreira logo após o mestrado, tinha um comportamento arrogante em relação aos alunos, por se achar tecnicamente num patamar superior a eles e pessoalmente se sentir inseguro por nunca ter pisado numa sala de aula:

> "Esse início de magistério de todo mundo é assim mesmo: ele é conflitante com a turma, como se fosse um duelo, na verdade. Aí vai depender muito da personalidade dele encarar a turma como uma luta corporal mesmo, dele com a turma, uma luta de espada. Ele não pode ser derrotado nas idéias, tudo que ele fala tem que ser verdadeiro, o aluno não pode contestar nada do que ele fala. [...] Com o tempo melhora pra alguns."

No caso dos professores mais jovens, há uma atitude de "responsabilizar entes externos pelas coisas que não dão certo", como um desses professores (P5) mesmo condena nos alunos.

No que tange aos **fatores que influenciaram na escolha da carreira de matemática e nos projetos em que estão envolvidos atualmente**, a maioria dos professores do Departamento de Matemática escolheu fazer bacharelado em matemática por gostarem dessa disciplina em nível de educação básica. Uma professora (P4) fez licenciatura em matemática e foi se aproximando da matemática pura em seus estudos de pós-graduação. Outros quatro (P3, P7 e outros dois não entrevistados) faziam engenharia e decidiram pela mudança para bacharelado em matemática. Dois deles terminaram o curso de engenharia e de matemática (P7 e outro não entrevistado). Dois trancaram o curso de engenharia no 4° ano e se graduaram bacharéis em matemática (P3 e um professor não entrevistado). Outros três (não entrevistados), entretanto, depois de terem experimentado fazer pós-graduações e pesquisar dentro da matemática pura, deixaram a mesma em favor da pesquisa em educação matemática (história da matemática) ou da matemática aplicada (projetos de pesquisa com as engenharias), quando não se fez uma opção pelas duas (projetos alternando entre as duas áreas).

As **características importantes na relação professor-aluno para os professores** estão ligadas ao reconhecimento. Percebeu-se que os professores se sentiram mais valorizados quando os alunos reconheceram, por exemplo, o esforço deles em planejarem e ministrarem o conteúdo de forma didática. Eles se sentiram também realizados ao verem a evolução em termos de ganho de conhecimento e de capacidade crítica dos seus alunos, principalmente nos que tinham maior dificuldade, mesmo que houvesse uma reprovação como acidente de percurso.

Em contrapartida, eles disseram ter se sentido desmotivados quando os alunos estudavam somente para “passar” e procuravam decorar fórmulas e algoritmos ao invés de realmente entenderem o conteúdo.

Para alguns dos professores mais experientes, “o professor deve primar pelo diálogo, o maior indutor da aprendizagem”. Além disso, eles defendem que haja transparência do decorrer do processo educativo, que não se escondam as idas e vindas, dúvidas e pausas da resolução de um exercício, como forma de encorajar o aluno a enfrentar também essas etapas da aprendizagem, com suas angústias e alegrias características.

Depreende-se das respostas obtidas que os **fatores com maior influência na configuração da atual prestação de serviços** são a experiência de vida entre os professores mais antigos (efetivos) e os mais novos (substitutos ou efetivos), e as diferenças de culturas entre os departamentos, que geram expectativas diversas acerca dos relacionamentos professor-aluno e inter-departamentais.

Os professores efetivos mais antigos, com algumas exceções, apresentaram menos dificuldades em termos de didática e de relacionamento que os professores menos experientes, substitutos ou efetivos. Esses últimos se envolveram mais em conflitos inter-departamentais e atritos nas relações professor-aluno, dentro e fora do curso de matemática.

Percebeu-se também que os professores mais antigos, em geral, preferiram reduzir sua atuação docente ao curso de matemática, o que normalmente prejudica o aprendizado dos alunos dos outros cursos, tanto quando são mandados professores mais inseguros e com deficiências de conteúdo, quanto nas situações em que esses docentes mais experientes lecionam fora do curso de matemática contra sua vontade.

Em termos de influência das culturas dos cursos nas relações inter-departamentais e professor-aluno, percebe-se que há uma crença generalizada de que é difícil se lidar com os departamentos de matemática e física da UFES, pela inflexibilidade na negociação de ofertas de disciplinas, alteração das ementas com objetivo de adequação à realidade dos cursos, etc. Essa crença pode ser verificada ao se conversar com coordenadores, funcionários administrativos e alunos dos outros cursos, embora haja exceções feitas para alguns departamentos, como o de administração, em alguns casos.

Quanto às **características relacionais do prestador de serviços no caso das aulas de matemática**, em geral, os professores do DMAT se percebem como cordiais, com algumas ênfases diferentes em seus relatos. Em alguns caso, percebe-se a transferência para os alunos de processos dolorosos sofridos pelos próprios docentes em sala de aula enquanto alunos. Sobre esse aspecto, um professor voluntário do DMAT, mestrando em ciências exatas, comentou antes de entrar em sala de aula: “De dia, eles [os professores] me ferram; de noite eu ferro com eles [apontando para os alunos dentro da sala de aula]”.

Alguns professores privilegiam o aspecto profissional da relação professor-aluno, agindo de forma cordial com o objetivo de minimizar a possibilidade de atritos, e cumprindo o que acham ser a sua função: “passar o conteúdo”.

Outros procuram estabelecer relacionamentos saudáveis e lidar com as subjetividades e imprevistos que ocorrem naturalmente na relação professor-aluno ao longo das disciplinas, ora de forma mais compreensiva, ora de forma mais firme. Esses últimos reconhecem em seus colegas que

> P3 - “Muitos professores de Matemática, talvez por insegurança, acabam se tornando inacessíveis aos alunos, e consequentemente tornando também a Matemática inacessível a eles, que já têm enraizada a idéia de que a matéria é difícil.”

Ao final da análise dos dados, revendo todo o texto foi possível tecer conclusões sobre a pesquisa realizada, consubstanciadas no capítulo 5, a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Com o crescimento do setor de prestação de serviços a partir de meados do século passado, houve posteriormente também um aumento da oferta de cursos superiores. De modo geral, apesar de teóricos da área de educação (www.anped.org.br) não tratarem a educação como prestação de serviços, percebe-se através de um olhar da área de administração que pode haver benefícios dos estudos sobre as prestações e as relações de serviços para o ensino superior. Deve-se ter o cuidado, porém de não se incorrer no mesmo erro de levar critérios da produção de bens para a avaliação de serviços educacionais, como visto nas políticas governamentais que influenciam negativamente nas práticas docentes.

Em contrapartida, percebe-se, em muitos casos, um excesso de direcionamento e inflexibilidade desses docentes na definição das atividades e parâmetros da sala de aula. No caso das culturas das áreas de ciências exatas e tecnológicas, essa característica pode se tornar mais exacerbadas, influenciando na relação professor-aluno. Nota-se, por isso, com maior ênfase, uma dificuldade nas relações do corpo discente com os profissionais vinculados a essas áreas.

Constatou-se através da pesquisa realizada nesse trabalho que os estudantes, principalmente os ligados às áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, parecem demandar um prestador de serviços diferente de uma parte expressiva daqueles freqüentemente encontrados na área de matemática.

Apresentado esse pano de fundo, percebeu-se uma grande dificuldade nas relações interpessoais entre professores do Departamento de Matemática (DMAT) e os alunos para os quais lecionam na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Confirmaram-se as suspeitas de que essas dificuldades ocorreram devido a não se dar a devida atenção tanto à qualidade na prestação de serviços no que tange a relação cliente-prestador, quanto aos aspectos humanos da atividade docente, no caso de alguns docentes lembrados de forma traumática pelos alunos.

A questão do conteudismo e de problemas na expressão da afetividade nas relações entre professores e alunos se constituiu em estrangulamento do processo de aprendizagem, que é o foco da prestação de serviços educacionais. Esse estrangulamento deveu-se a vários fatores como os valores, orientações, os tipos de relacionamentos construídos com os alunos, os conflitos entre os cursos, entre outros.

Procurou-se portanto contribuir para uma melhora dessa situação através da compreensão das relações que os profissionais do DMAT estabeleceram com os alunos da UFES, através da percepção dos alunos sobre as relações interpessoais que permeiam o serviço prestado, do levantamento das características relacionais do prestador de serviços e dos valores que norteiam os envolvidos.

Para isso, foi feito um estudo interdisciplinar de referências que auxiliassem no estudo desse problema, com contribuições da sociologia, filosofia, educação e psicologia. Em seguida procedeu-se a uma pesquisa de campo, cujos dados tiveram seu conteúdo analisado à luz dos construtos desse referencial.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa de campo da dissertação, de acordo com as possibilidades de análise providas pelo referencial teórico, percebeu-se que havia uma influência proeminente das experiências vividas como aluno na atividade docente, através da criação de modelos de professores por eles concebidos. Às vezes ela era demonstrada através de uma atuação benevolente e compreensiva; outras, por uma transferência para os alunos de processos dolorosos sofridos pelos próprios docentes em sala de aula na condição de alunos. A influência dessas experiências pode ser entendida pela Teoria do Apego vinculada à relação professor-aluno, no caso de alunos e professores universitários.

Por outro lado, percebeu-se que essa impessoalidade disfarçada era também freqüentemente reforçada pelos alunos, que repudiavam a idéia de uma relação professor-aluno mais permeada pela afetividade, por não ser esse o costume em suas respectivas áreas de origem, principalmente nos cursos de ciências exatas e tecnológicas. Esse tipo de cultura de área, além de norteada por uma

descontextualização, no caso da área de exatas, e por uso excessivo da racionalidade instrumental, na área de ciências tecnológicas, despreza a influência das subjetividades nas relações profissionais com conseqüências desfavoráveis, segundo uma ética humanista. Enquanto alunos, as experiências traumáticas sofridas com docentes se traduziam em resquícios de comportamentos de apego na forma de auto-afirmação, medo e raiva (dissimulada ou não) ao longo das entrevistas. No caso de alguns alunos mais maduros, ou pela faixa etária ou pelas suas experiências no mercado de trabalho, havia uma relação de cumplicidade (entre professores e alunos e entre os próprios alunos) que auxiliava os docentes na tarefa de lidar com subjetividades próprias da vida em sala de aula, devido a uma influência de relações interpessoais mais igualitárias.

Todas essas experiências, por terem sido proporcionadas pelo Departamento de Matemática da UFES, permitiram que fossem observados vários aspectos sobre o contexto da prestação de serviços do DMAT para alunos da UFES. Alguns aspectos que foram fortemente notados serão abordados a seguir.

Há um descaso com a parte pedagógica do próprio curso de matemática e com a aptidão didática de seus docentes. Esse descaso foi evidente no deslocamento de recursos e infra-estrutura da área de ensino de matemática para a criação de um mestrado de matemática pura pelo DMAT, no processo seletivo para professores efetivos, em que é atribuído um peso maior (tanto oficialmente quanto subjetivamente) ao conhecimento técnico e ao currículo em detrimento da capacidade didática dos sujeitos. Essa ênfase se traduziu atualmente numa ênfase do curso para uma matemática absolutista, em lugar de uma matemática mais contextualizada aos propósitos da educação básica, mais ligada à preparação para o ensino superior e à preparação para o mercado de trabalho e vida cotidiana.

O quadro delineado anteriormente pode ser melhor compreendido pela história desse departamento, que fez 40 anos no ano de 2005. Em sua origem, o curso de matemática da UFES era destinado prioritariamente a formar professores em nível de educação básica. Nesse contexto, os professores e alunos mais interessados na pesquisa em matemática pura eram relegados a um segundo plano.

Esses alunos procuraram aperfeiçoar sua formação acadêmica em pós-graduações de matemática pura, aplicada e educação matemática, voltando em seguida para a UFES como efetivos do DMAT. Dessa forma, conseguiram implementar as mudanças por eles desejadas anteriormente. Como os docentes de matemática pura são mais numerosos, eles reverteram o quadro e deixaram a licenciatura e as preocupações com a área pedagógica em segundo plano. Esses profissionais constituem atualmente a “velha guarda” do DMAT, tendo alguns deles chegado a se aposentarem. Como legado, além de enfatizarem a formação de bacharéis em matemática pura, deixaram um quadro de efetivos recém-doutores também ligados a essa área, com o objetivo de perpetuarem essa situação.

Essa intencionalidade e direcionamento em termos de área se reflete com freqüência relevante, mas não na sua maioria, numa má-vontade dos professores quando se trata de lecionar para cursos diferentes do próprio curso de matemática. Ela é minimizada em cursos com alta relação candidato-vaga do Centro Tecnológico e de Ciências Exatas. Porém, há um aumento bastante significante dela no caso dos cursos de outros centros, devido a conflitos de valores proporcionados pelas diferenças de culturas de área.

No caso do curso de administração, chegou-se a propor por uma das docentes do DMAT uma reformulação da grade do curso, com matemática sendo lecionada mais a posteriori (sem reformulação da ementa), para que os alunos entendessem as aplicações da matemática em seu curso. Pelo observado nesse relatório, tal reformulação não se mostra suficiente se não houver uma preocupação dos docentes em mostrar aplicações e contextualizarem essa matéria de acordo com os cursos. Como se percebe um conflito entre as necessidades de contextualização e atualização dos outros cursos e as concepções absolutistas por parte dos professores do DMAT, propõe-se com base nesse relatório que professores do próprio Departamento de Administração com capacidade de lecionar matemática sejam os responsáveis por iniciarem os alunos nessas disciplinas. Essa experiência se mostra bem sucedida pelos cursos de zootecnia, tecnologia mecânica e desenho industrial da própria UFES e outros cursos de administração de outras universidades brasileiras.

Num âmbito individual, segundo o paradigma humanista radical, cada professor das disciplinas, por exemplo, do curso de administração pode tentar apontar ligações entre as suas disciplinas e as dos colegas de curso, inclusive às disciplinas de matemática. No caso dos alunos, podem ser realizados grupos de estudos e organizadas comissões para tratarem dos interesses dos alunos junto ao colegiado e aos departamentos, além de pesquisas individuais em busca de bibliografia, de acordo com as afinidades de cada um, que dê conta de contextualizar o conhecimento proveniente de disciplinas exatas.

Nos parágrafos seguintes, procede-se a um detalhamento dos resultados da pesquisa à luz do referencial teórico.

Na maioria dos casos, os docentes se preocupam de forma proeminente com o cumprimento da ementa, não questionando se ela é válida para o curso ou desenvolvimento profissional dos estudantes, devido a uma concepção absolutista de matemática. No entanto, os alunos perceberam que há diferentes tipos de prestadores de serviços lotados no DMAT (Departamento de Matemática), apesar dessa característica conteudista bastante aparente:

a) os que se preocupam com a aprendizagem dos discentes, de acordo com uma ética humanista;

b) os que não se preocupam, por acharem que a falta de base em termos de educação básica não é problema deles devido a seus valores mais individualistas;

c) os que encaram a docência como um emprego temporário, e por isso não se dedicam, como ocorre com a maioria dos substitutos, sem se importar com o aspecto de prestação de serviços da sua atividade;

d) os que não se identificam com a carreira docente, e acabam não se dedicando ao trabalho em sala de aula, como ocorre com os professores efetivos que têm mais afinidade com o trabalho de pesquisa, em que se percebe um conflito interno de valores onde prevalece a necessidade de subsistência.

Dentre os professores descritos, há uma divisão clara de opiniões sobre qual é o papel das relações interpessoais para a aprendizagem de matemática pelos alunos. Principalmente nos casos de professores com relacionamentos precários com alunos,

é atribuída pouca importância aos relacionamentos e á afetividade. Uma das professoras, relatou ser desejável, mas não imprescindível essa capacidade de estabelecer relacionamentos pelo professor (ela mesmo sendo deficiente nesse aspecto, como relatado pelos alunos). Para essa docente, a função da universidade é prover formação técnica, na forma de transmissão de conhecimentos, sendo relegados a segundo plano aspectos subjetivos como os relacionamentos interpessoais, pela influência preponderante de uma racionalidade instrumental.

Alguns poucos professores atribuem alto grau de importância a uma boa relação com os alunos, no que acabam por ser melhor sucedidos em seu trabalho docente, também segundo retorno dos estudantes. Para esses últimos, deve haver um bom relacionamento com os discentes para que consigam despertar neles um gosto pelo estudo de matemática. Percebe-se que o foco é no gosto pelo estudo da matemática, e não na realização de cada estudante, indo contra concepções humanistas de educação.

Há diferenças significativas na postura dos docentes, principalmente no que concerne ao nível de atrito dos professores com os alunos em sala de aula. Um dos professores argumentou que essa diferença se deve ao tempo de serviço, havendo exceções tanto entre os professores mais experientes, quanto entre os recém-doutores e os substitutos recém-graduados. Essas diferenças também podem se manifestar temporalmente, de acordo com aspectos subjetivos benéficos ou desfavoráveis à manutenção da relação professor-aluno

No caso dos professores menos experientes, há freqüentemente tentativas de auto-afirmação através de comportamentos autoritários em sala de aula, como ocorre com os substitutos e recém-doutores freqüentemente, em que se alia a “ética autoritária” com a insegurança nas formas de apego. Há, pelo menos, duas exceções (dentro de um quadro de professores que serve a toda a Universidade), do gênero feminino lotadas no DMAT. Esses comportamentos podem ser provocados por não saber como se portar em sala de aula, por faltar uma boa formação didático-pedagógica que lhes proporcione segurança e pela não-resolução de aspectos pessoais desfavoráveis, que se manifestam em todas as áreas da vida.

Dentre os mais experientes, há professores com variados níveis de atrito. Alguns, mais preocupados com a aprendizagem e com menos comportamentos autoritários, são considerados bons professores pelos alunos e conseguem estabelecer efetivamente relacionamentos com eles. Outros descarregam freqüentemente seus problemas de relacionamento (cônjuge, filhos, etc.) nos alunos em sala de aula, como relatado pelos alunos próprios. Dentre os que têm maior afinidade com pesquisa e pouca com atividades docentes, percebe-se que ou há pouco atrito (por não haver interação em sala de aula), ou há muito (por falta de empatia do professor com a situação de aprendizagem dos alunos), em termos de aspectos qualitativos das relações interpessoais.

Alguns elementos relatados pelos professores e estudantes que influenciam na aprendizagem de matemática foram: bom relacionamento, gosto pelo estudo da matemática pelos professores e pelos alunos, falta de planejamento das aulas, e, principalmente, a falta de aplicação dos conceitos matemáticos ao cotidiano ou ao curso dos alunos. Esse último fator não parece passível de resolução na atual configuração das atribuições de professores às disciplinas, devido às concepções dos professores de matemática já citadas.

Os valores que permearam essa prestação de serviços dependeram das interações estabelecidas entre as partes, pois há influências dos valores dos professores e de cada aluno individualmente, de cada turma e de cada curso, que se dá na forma de cultura de área, no último caso e dentro do DMAT visto em sua totalidade.

A cultura da área de exatas é fortemente impregnada dos valores tradição, conformidade, poder e realização, no que é mais ou menos seguida pelos professores do DMAT. No caso dos professores de matemática, especificamente, há um forte componente de preciosismo e de idealização dessa ciência em boa parte dos casos. Há muitos professores do DMAT ligados a valores de conservação (conformidade e tradição) e auto-aperfeiçoamento (realização e poder). Alguns, no entanto, parecem ter atitudes mais afins com abertura à mudança (auto-direção e estimulação) e auto-transcendência (universalismo e auto-transcendência). Os professores do primeiro grupo, em sua maioria se devotam ao curso de Bacharelado em Matemática, e os do segundo, às matérias específicas do curso de Licenciatura da UFES, com exceções de ambos os lados. Quanto às disciplinas oferecidas para outros cursos, há

uma certa má-vontade em assumí-las por parte dos professores, por uma resistência à contextualização da matemática a nichos específicos, intrínseca às concepções da maioria dos professores do DMAT.

Cada um desses cursos possui uma cultura específica, moldada por um determinado sistema de valores, ou seja, possui um conjunto ordenado de valores. Pode haver conflitos ou afinidades individuais entre professores e alunos, e entre professores e turmas, em certos casos singulares, devido, por exemplo à diferenças individuais entre cultura de área, cultura de curso e sistema de valores individual. Foi percebido que cada cultura de área influencia, de maneira própria, com seus valores, no modo de reagir a uma reprovação em massa, por exemplo.

No caso do Centro Tecnológico e do Centro de Ciências Exatas, há poucas reclamações de reprovações em massa, pela influência dos valores Conformidade e Tradição nas atitudes dos estudantes. Em contrapartida, foi observado nos estudantes do CCJE um maior número de abaixo-assinados entregues ao DMAT devido a professores considerados ruins por eles.

Além dos fatores citados que influenciam na aprendizagem dos alunos, há certos fatores menos relacionados à prática da sala de aula em si, que influenciam fortemente na prestação de serviços pelos professores: a falta de recursos materiais para lecionar (canetas para quadro branco, giz, folhas para avaliações, etc.), os conflitos entre departamentos (no caso das aulas ministradas para cursos diferentes do de matemática), e a parte expressiva de professores substitutos lotados no DMAT (freqüentemente designados para lecionar para cursos de outros áreas).

Alguns conflitos entre departamentos ocorrem pela competição por verbas, outros pela história de vida dos professores, entre outros fatores. Alguns professores efetivos mais antigos iniciaram o curso de engenharia e acabaram optando pelo curso de matemática, pela sua grande afinidade com essa ciência. Eles atuaram ativamente na mudança de perfil do currículo da ênfase na formação de professores para a ênfase na formação de candidatos à pós-graduação em Matemática Pura, o que os levou primeiramente a um conflito com o Centro Tecnológico, que encarava a matemática como ferramenta, ou seja, uma matemática aplicada às engenharias.

Em seguida, dentro do próprio Centro de Ciências Exatas, há uma competição por recursos governamentais, em que os protagonistas são do curso de matemática e do curso de física. Como o curso de física possui uma maior aplicabilidade, freqüentemente recebe mais verbas de órgãos governamentais de pesquisa e da iniciativa privada comprometida com projetos de engenharia. Nesse sentido, há um conflito entre ambos os cursos devido tanto a divergências teóricas, quanto por políticas departamentais.

Outros conflitos departamentais, como no caso dos cursos de Administração e Economia, se dão devido a uma desvalorização de outras áreas do conhecimento por parte de grande parte dos matemáticos do DMAT, como relatado em algumas entrevistas.

Concluindo, e tentando responder à questão inicial, pôde-se perceber então que as relações de serviço entre os professores do DMAT e os alunos da UFES são bastante marcadas pelo conteudismo e preciosismo de grande parte desses docentes, pelas suas concepções de matemática. Percebem-se, ainda, conflitos departamentais que marcam as relações professor-aluno em parte expressiva das turmas para quem o DMAT oferece disciplinas, causados principalmente pelos conflitos de valores entre as culturas de áreas distintas.

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Na fase de pesquisa quantitativa, que durou aproximadamente uma semana, não houve percalços relevantes a serem relatados aqui. Pelo contrário, ela se mostrou muito rica, em termos da coleta de relatos informais. Os professores dos cursos pesquisados mostraram-se bastante colaborativos em ceder parte de suas aulas para o preenchimento dos questionários e o pessoal administrativo da maioria dos cursos colaborou de bom grado na cessão do mapa de salas e horários, por período, de cada curso.

Em seguida, foram enviados e-mails para todos os professores constantes no quadro oficial de docentes do DMAT e para todos os alunos que preencheram os questionários citados, como forma de iniciar a fase qualitativa. As respostas vieram

entre dois dias e dois meses aproximadamente, e então cessaram. No caso dos alunos, houve um intenso desejo de colaboração, e percebeu-se que eles se sentiam à vontade ao expressarem suas respostas no meio eletrônico, muitas vezes de forma não refletida e espontânea como ocorre nas entrevistas ao vivo.

No caso dos professores, no entanto, houve uma variedade de comportamentos observados, dentro e fora das entrevistas e *e-mails*. Alguns perguntavam costumeiramente como ia a pesquisa e davam sugestões de como localizar os colegas de Departamento. A idéia de entrevistar via *e-mail* foi de um deles.

Em contrapartida, eles se constituíram também na principal limitação na realização dessa pesquisa, pela falta de abertura e muitas vezes de sinceridade de parte dos professores, em relatos informais e na realização das entrevistas. O que se sentia, na realidade é que para muitos deles essa pesquisa não é digna de mérito por seus aspectos subjetivos e qualitativos. Até porque para muitos deles, pesquisa de verdade significa pesquisa nos moldes das ciências naturais, com experimentos, métodos lógicos e formais, ou amostras estatísticas representativas e calculadas, por exemplo.

Portanto, ao longo de três das entrevistas com professores, foram dadas respostas curtas, sem muito valor em termos de conteúdo, como forma de não se comprometer e não contribuir para uma pesquisa não legitimada. Em compensação, nas outras três, houve variadas intencionalidades percebidas. Um dos professores tentou “converter” a pesquisadora à “pureza e beleza da matemática”. Outro, tentou mostrar-se legitimamente preocupado com as atividades de ensino e pesquisa, revelando, no entanto, uma concepção bancária de educação e uma visão de excludente da matemática, considerada naturalmente difícil e atividade para as mentes mais aptas. Uma terceira docente, mostrou apreço aos métodos qualitativos de coleta de dados e aos objetivos da pesquisa, porém concebia o ensino superior como formação estritamente técnica.

Em termos das recomendações futuras, a primeira é que no caso de pesquisas qualitativas que dependam das informações de grupos com parte hostil provenientes deles próprios, é aconselhável que se inicie a pesquisa de campo o mais rápido possível, pois poderá haver empecilhos institucionais e individuais para a realização do trabalho, ocasionando atrasos longos e imprevistos.

Devido ao escopo limitado desse trabalho, não foram pesquisados cursos também interessantes para análise da satisfação com disciplinas providas pelo DMAT, como por exemplo, os cursos restantes do CCE, CT e CCJE, além dos outros cursos com menor quantidade de disciplinas desse departamento que se encontram à margem da atual grade curricular desses cursos, como ciências biológicas e arquitetura.

Podem ser analisados também outros departamentos das universidades, segundo outros critérios de análise, por exemplo: poderia ser captada a percepção dos alunos acerca de todas as disciplinas oferecidas por outros Departamentos para o Curso de Administração, utilizando-se para isso de *e-interviews*, para uma maior abrangência da pesquisa. Algumas das vantagens dessa técnica são a economia de tempo com transcrições de entrevistas e a possibilidade de análise de um maior número de dados simultaneamente, com conseqüente perda de profundidade e espontaneidade. Essas desvantagens se tornam agravadas em pessoas com menos intimidade com meios eletrônicos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada, São Paulo: Ática, 1992.

ANDRADE, A.S. Refletindo sobre a Relação Professor-aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1999. Paidéia: **Cadernos de Psicologia e Educação**, 5(16): 53-66.

AINSWORTH, Mary. **Patterns of attachment** : a psychological study of the strange situation. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

AINSWORTH, Mary. BOWLBY, John. An ethological approach to personality development. **American Psychologist**, 46(4), 333-341. 1991.

ALLAN, Graham. **Social structure and relationships**. In: DUCK, Steve. Social context and relationships. London: Sage, 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado** (AIE); tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro; 1ª edição; Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.

ALVES, Rubem. **O país dos dedos gordos**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Quero uma escola retrógrada. **Correio Popular**, 14 mai. 2000. Caderno C. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/escoladaponte1.htm>. Acesso em 2 fev. 2005.

_____. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. À dona Clotilde, modesta professora. **Folha Online**, São Paulo, 30 nov. 2004. Caderno Sinapse. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u974.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2005.

BAKER, P. COPP, M. Gender Matters Most: The Interaction of Gendered Expectations and Feminist Course Content. **Teaching Sociology**, JSTOR, 1997. Acesso em 01 de março de 2006. Disponível em <http://links.jstor.org/sici%3Fsici%3D0092-55X(199701)25%253A1%253C29%253AGMMTIO%253E2.0.CO%253B2-Y>

BAMPTON, Roberta. COWTON, Christopher J. The E-Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: **Qualitative Social Research** [On-line Journal], 3(2). May, 2002. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02 bamptoncowton-e.htm>. Data de acesso: 01 de março de 2006

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão:** o descondicionamento da mulher. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1981. 3. ed.

BOLGER, Niall. KELLEHER, Shannon. Daily life in relationships. In: DUCK, Steve. Social context and relationships. London: Sage, 1993.

BOWLBY, John**.** Grief and mourning in infancy and early childhood. **The Psychoanalytic Study of the Child***,* 15: 9-52, 1960.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

BOWLBY, John. **Perda**: tristeza e depressão. São Paulo : Martins Fontes, 1998a.

BOWLBY, John. **Separação** : angústia e raiva. São Paulo : Martins Fontes, 1998b.

BOWLBY, John. **Apego**: a natureza do vínculo. São Paulo : Martins Fontes, 2002a.

BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo : Martins Fontes, 2002b.

BURRELL, G. MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**: elements of the sociology of corporate life. Gower: Aldershot, 1985.

BUZZANELL, Patrice M. STERK, Helen. TURNER, Lynn H. **Gender in Applied Communication Contexts.** Sage Publications, 2003.

CHEN, Fei-Ching. YEH, Tse-Liang. **A preliminary assessment of an engineering professor's teaching difficulties**: an action research approach. Disponível em <

http://www.ineer.org/Events/ICEE2001/Proceedings/papers/370.pdf>. Acesso em 01 de março de 2006.

COHN, Gabriel. **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

COLE, Michael. WERTSCH, James V. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. **Human Development**, 1996. Acesso em 1 de março de 2006. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/VygColeWer.pdf>

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria critica em educação**: contributos para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto editora, 1998.

CROMBIE, Gail. JONES, Alison. PICCININ, Sergio. PYKE, Sandra W. SILVERTHORN, Naida. Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of Gender and Context. **Journal of Higher Education**, Vol. 74, 2003. Disponível em <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5000603134>. Acesso em 01 de março de 2006.

CURY, Carlos. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

CYR, Dianne H. REICH, Blaize. **Scaling the Ivory Tower**. Praeger/Greenwood, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVIS, Philip. HERSH, Reuben. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

D`AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Abril. 1998, vol. 6, n. 2. Acesso em 01 de março de 2006. p.89-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-1169.

DÉSAUTELS, Jacques. LAROCHELLE, Marie. **About the epistmological posture of science teachers.** In: Connecting Research in Physics Education with Teacher Education. I.C.P.E. (International Commission on Physics Education) 1997.

DMAT (Departamento de Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo). **Corpo docente**. Disponível em: <http://www.cce.ufes.br/dmat/Docentes.html>, Acesso em 5 de janeiro de 2006.

DUCK, Steve. GILMOUR, Robin. **Personal relationships**: Studying personal relationships. v. 1. Orlando: Academic Press, 1981.

DUCK, Steve (Ed.). **Social context and relationships**. London, United Kingdom: Sage, 1993.

ERNEST, Paul. What is the Philosophy of Mathematics Education? In: **Philosophy of Mathematics Education**, Journal 18, 2004. Disponível em: <www.icme-organisers.dk/dg04/contributions/ernest.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2005.

ESTES, Gerald. KUESPERT, Don. Delphi in industrial forecasting. **Chemical and Engineering News**, EUA, pp. 40-47, agosto 1976.

ESTRELA, Maria Teresa. ESTRELA, Albano. **A técnica dos incidentes críticos no ensino**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

EVANS, Richard I., ROGERS, Carl R. - **Carl Rogers**: o homem e suas idéias. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Editora plano, 2000.

FLANAGAN, J. The cntical incident technique. **Psychological Bulletin**, 1954.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

FROMM, Erich. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança**: por uma tecnologia humanizada. São Paulo: Ed. Zahar, 1981.

FUSON, Karen C. CARROLL, William M. LANDIS, Judith. Levels in Conceptualizing and Solving Addition and Subtraction Compare Word Problems. Cognition and Instruction, Vol. 14, No. 3 (1996) , pp. 345-371. Acesso em 01 de março de 2006. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=0737-0008(1996)14%3A3%3C345%3ALICASA%3E2.0.CO%3B2-C>

GADREY, Jean; DELAUNAY, Jean-Claude. **Les enjeux de la societé de service**. Paris: Presses de la Foundation Nationale des Sciences Politiques, 1987.

GADREY, Jean. Emprego, Produtividade e Avaliação de Desempenho dos Serviços. In: **Relação de Serviço**: produção e avaliação, São Paulo: ed. Senac, p.23-66, 2001.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Henrique. GIANESI, Irineu. **Administração estratégica de serviços**: operações para a satisfação do cliente. São Paulo : Atlas, 1994.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GIROUX, Henry. **Teoria critica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis : Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Behaviour in public places**. New York: Free Press, 1963.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *In*: **Educação e Sociedade**. abr. 1999, vol.20, no.66. pp. 125-140. Acesso em 01 março 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2003.

HELWEG-LARSEN, Marie. CUNNINGHAM, Stephanie J. CARRICO, Amanda. PERGRAM, Alison M. To nod or not to nod: an observational study of nonverbal communication and status in female and male college students. **Psychology of Women Quarterly**. V. 28, P. 358. December 2004. V. 28. n. 4. Disponível em <http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/j.1471-402.2004.00152.x/abs/>. Acesso em 01 de março de 2006.

HILL, Peter. On goods and services. **The review of income and health**, n. 4, v. 23, p. 315-338, dezembro de 1977.

HINDE, Robert. **Relationships**: a dialectical perspective. Hove, East Sussex, United Kingdom: Psychological Press, 1997.

HINDE, Robert. PERRET-CLAREMONT, Anne-Nelly. STEVENSON-HINDE, Joan. **Social relationships and cognitive development**. Oxford, England: Clarendon Press, 1985.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. “Conceito de iluminismo”. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1991.

HORSTER, Detlef et. al. **Habermas zur Einführung**. Hamburg: Soak, 1988.

IKEDA, Daisaku. WILSON, Bryan. **Valores humanos num mundo em mutação**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ISAAC, Paul D. MALANEY, Gary D. KARRAS, John E. Parental educational level, gender differences, and seniors aspirations for advanced study. **Research in Higher Education**. v. 33, n. 5. October, 1992. pp. 595 – 606. Netherlands: Springer. Disponível em <http://www.springerlink.com/(4yp0oo55trgbtg55ijxjap45)/app/home/

contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,3,6;journal,82,220;linkingpublicationresults,1:101599,1>. Acesso em 01 de março de 2006.

KING, Toni C. “Witness us in our battles”: Four student projections of black female academics. **Journal of Organizational Change Management**. Dec 1995, v. 8, pp. 16 – 25, MCB UP Ltd. Disponível em < http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkhtml&contentId=1410921>. Acesso em 01 de março de 2006.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria e prática da pesquisa. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2003.

KORT, Barry. REILLY, Rob. PICARD, Rosalind W. **An affective model of interplay between emotions and learning**: reengineering educational pedagogy – building a learning companion, MIT Massachussets, 2001. Disponível em: <http://vismod.media.mit.edu/tech-reports/TR-547.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2005.

KUPFER, M.C.M. **Relação professor-aluno**: uma leitura psicanalítica. São Paulo, 1982. 94 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo, Scipione, 1989.

LAROSE, Simon. BERNIER, Annie. SOUCY, Nathalie. DUCHESNE, Stéphane. Attachment as a moderator of the effect of security in mentoring on subsequent. **Journal of Social and Personal Relationships**. 2005; 22: 399-415.

LAROCCA, M. A. Perception of leadership qualities in higher education: impact of professor gender. 2003. Acesso em 01 de março de 2006. Disponível em <http://etd.fcla.edu/SF/SFE0000103/Dissertation.pdf>

LEE, Raymond. **Doing research on sensitive topics**. London: Sage, 1993.

MANHEIM, Karl. **Ideology and Utopy**. New York, Harcourt, Brace & World, 1940.

MANN, Chris. STEWART, Fiona. **Internet communication and qualitative research**: A handbook for researching online. London: Sage, 2000.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MEDEIROS, José Gonçalves. GABARDO, Andréia Ayres. Classe hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital. **Interação em Psicologia.** Curitiba. 2004, 8(1), p. 67-79 65.

MITREA-ZERBAN, Aniyoara Henrieta. Gendered Speech in Society and the Academy: A Consideration of the "Principle of Reversibility" and its Application. **Higher education in Europe**. Volume 25, Number 2 / July 1, 2000. pp. 237 – 241. Routledge, part of the Taylor & Francis Group. Disponível em <http://taylorandfrancis.metapress.com/(0tbrfe2uszxw0sq1fo2eubnq)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,15,20;journal,20,21;linkingpublicationresults,1:104590,1>. Acesso em 01 de março de 2006.

MORENO, Montserrat. SASTRE, Genoveva. LEAL, Aurora. BUSQUETS, Maria. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MURDOCK, Donna F. That Stubborn 'doing good?' question: Ethical/Epistemological concerns in the study of NGOs. **Ethnos**. V. 68, N. 4. December, 2003. Routledge, part of the Taylor & Francis Group. 507 – 532. Disponível em <http://taylorandfrancis.metapress.com/(soqmhp45xmi4o2ng2ax21j55)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,7;journal,9,21;linkingpublicationresults,1:104703,1>. Acesso em 01 de março de 2006.

NEILL, A. S. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética:** Sabedoria e ilusoes da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril, 1978.

OLIVEIRA, Marta Kohl de . O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. pp. 75-84.

PALUDI, Michele Antoinette. **Exploring/Teaching the Psychology of Women**. SUNY Press, 1996.

PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno. (org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994.

RESTER, Carolyn H. **The Effects Of Sex And Context On Students' Interpretation Of Teachers' High Immediacy Messages**. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Department of Communication Studies by B.A., Louisiana College M.A., Louisiana State University. December, 2005

ROKEACH, Milton. Authoritarian scales and response bias: Comment on Peabody's paper. **Psychological Bulletin** 67, 349-355, 1967.

ROKEACH, Milton. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973

ROSENTHAL, Robert. JACOBSON, Lenore. "Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos". Em: Patto, M.H.S.(org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz, 2ª reimpressão. p. 258-295, 1989.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emilio ou da educação**. tradução de Sergio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALERNO, Mário Sérgio (Org.). **Relação de serviço**: produção e avaliação, São Paulo: Senac, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica** : primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHROEDER, Debra S. MYNATT, Clifford R. Graduate Students Relationships with Their Male and Female Major Professors. **Sex Roles**. v. 40, n. 5-6. April 1999. pp. 393 – 420. Springer Netherlands. Disponível em < http://www.springerlink.com /(52lsj5452evpem55y1yn5p2a)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,9;journal,83,326;linkingpublicationresults,1:101600,1> Acesso em 01 de março de 2006.

SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Ministèrio da Educaçâo, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=236&Itemid=351>. Acesso em: 21 de março de 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SCHWARTZ, Shalom. H. BILSKY, W. Toward a universal psychological structure of human values. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1987, n. 53, p. 550-562.

SCHWARTZ, Shalom H. Universals in the content and structure of values. Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (ed.), **Advances in experimental social psychology**. v. 25, pp. 1-65, New York: Academic Press, 1992.

SCHWARTZ, Shalom H., BOEHNKE, Klaus. Evaluating the structure of human values with confirmatory analysis. **Journal of Research in Personality**. 38, 2004. pp. 230-255.

SCHWARTZ, Shalom H. GOLDSCHMIDT, Chanan. LICHT, Amir. Culture, law and corporate governance. **International review of law and economics**. n. 25, pp. 229-255, 2005. Disponível em: www.sciencedirect.com. Data de acesso: 09/01/2006.

SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVESTRO, R. JOHNSTON, R. FITZGERALD, L. BRIGNALL, T. J. VOSS C. A. Towards a classification of Service Processes, **International Journal of Service Industry Management**, n. 3, v. 3, 1992, pp 62-75.

SLACK, Nigel et. al. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 2002.

STATHAM, Anne. **Gender and University Teaching**. SUNY Press, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4 ed. Lisboa: livros Horizonte, 1992

TAILLE, Yves de La. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

THÉMIS – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. Disponível em: <http://www.themis.org.br>. Acesso em: 21 de abril de 2005.

THORNTON, Mark D. **Personal Boundary Issues In Counselor-Client, Professor-Student, And Supervisor-Supervisee Relationships In Counseling**. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Counselor Education Program. May 2003

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Reunião anual da anped**, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/23/textos/2019t.PDF. Acesso em 01 de março de 2006.

TUROFF, Murray. LINSTONE, Harold. **The Delphi method**. New York: Addison Wesley, 1975.

VAN DIJKEN, S. **John Bowlby**: his early life - a biographical journey into the roots of attachment theory. New York: Free Association books. 1998.

VIECILI, Juliane. MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, v. 7, n. 2, p. 229-238, Jul./Dez. 2002. 229

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. BERLINER, Claudia. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difel, 1972.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEBB, L. WALKER, K. BOLLIS, T. Feminist pedagogy in the teaching of research methods. **International Journal of Social Research Methodology**, Taylor & Francis, 2004. Disponível em <http://taylorandfrancis.metapress.com/index/KLFJD0VC7BUCL6H9.pdf>. Acesso em 01 de março de 2006.

WERTSCH, J. A meeting of paradigms, **Contemporary Psychoanalysis**, 26 (1), 53-73, 1990.

WOLF, Lisa E. Women-Friendly Campuses: What Five Institutions Are Doing Right **The Review of Higher Education**. v. 23, n. 3, Spring 2000, pp. 319-345 The Johns Hopkins University Press. Disponível em <http://muse.jhu.edu/cgi-bin/access.cgi?uri=/journals/review_of_higher_education/v023/23.3wolf-wendel.pdf>. Acesso em 01 de março de 2006.

WRIGHT, James. SANTOS, Rubens. JOHNSON, Bruce. O futuro energético: uma previsão para o ano 2000 usando o método Delphi. In: **Simpósio de pesquisa em administração de ciência e tecnologia**, IV, out. 1979. São Paulo: Instituto de Administração, FEA/USP, FINEP/PROTAP, SICCT/DCT. Dez, 1979.

WRIGHT, James. GIOVINAZZO, Renata. Delphi: uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento prospectivo. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n° 12, 2. trim. / 2000 Disponível em: <www.iea.usp.br/iea/futuro/delphi.pdf>. Data de acesso: 5 fev. 2006.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDONATO, Zilda Lopes. **Indisciplina escolar e relação professora-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional**. Mestrado em Educação Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço", in SALERNO, Mário. (org.). **Relação de serviço**: produção e avaliação, São Paulo, Editora SENAC, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA PROFESSORES

1. Quais são as suas expectativas quando você vai lecionar para os diversos cursos da UFES?
2. Quais são as características que definem um bom professor **de matemática**?
3. Qual a sua formação acadêmica? O que levou você a escolher esta formação? Como você se vê em termos de ensino pesquisa e extensão?
4. Descreva incidentes que marcaram de alguma forma a sua experiência em sala de aula como professor e como aluno (positivamente e negativamente).
5. Ao longo da pesquisa de campo, os alunos costumavam reclamar bastante dos professores de matemática. A que você atribui isso?
6. Descreva como é, de modo geral, sua relação com os alunos, tanto dentro como fora da sala de aula.
7. Qual a sua opinião sobre o que é ser um **bom professor**?

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA ALUNOS

1. O que você acha profissionalmente dos professores de matemática que você já teve na UFES? E pessoalmente?

2.Descreva como é, de modo geral, sua relação com os professores, tanto dentro como fora da sala de aula.

3.O fato de você gostar ou não do professor influenciava em que você aprendesse a matéria?

4.Como era a postura deles em sala de aula? E fora? Cite casos que te marcaram de alguma forma.

5.Qual a sua opinião sobre o que é ser um bom professor?

6.Imagine a seguinte situação: você tem um professor ótimo, que dá atenção, que explica, mas que cobra muito o conteúdo, exigindo muito mais dos alunos, e isso gerou até alto índice de reprovações. Como você vê este professor?

7.Fale um pouco sobre o que pensa e sente a respeito de professores com bom relacionamento que reprovam muito e professores com relacionamento ruim que também reprovam muito.

8.Tem alguma diferença no quanto você se dedica, de acordo com a qualidade no relacionamento com o professor?

APÊNDICE B - FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AOS CURSOS PESQUISADOS

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE MATEMÁTICA

Questão	1	2	3	4	5
1	0%	0%	54%	42%	4%
2a	0%	4%	31%	38%	27%
2b	0%	12%	31%	38%	19%
3	4%	0%	4%	42%	46%
4	12%	15%	31%	31%	12%
5	0%	0%	12%	38%	50%
6a	0%	4%	46%	38%	12%
6b	0%	12%	35%	38%	15%
6c	0%	8%	35%	54%	4%
6	15%	19%	27%	31%	8%
7	8%	8%	46%	35%	4%
8	0%	23%	23%	42%	12%
9	4%	8%	35%	42%	12%
10	4%	15%	42%	35%	4%
11	0%	4%	8%	12%	77%
12	4%	4%	50%	31%	12%
13	4%	4%	50%	31%	12%
14	0%	4%	31%	35%	31%
15	0%	12%	27%	46%	15%
16	0%	0%	15%	38%	46%
17a	81%	12%	4%	0%	4%
17b	81%	12%	4%	0%	4%
17c	81%	12%	4%	4%	0%
18	4%	27%	38%	19%	12%
19	4%	12%	31%	19%	35%
20	4%	8%	35%	42%	12%
21	8%	8%	19%	42%	23%
22	4%	15%	23%	35%	23%
23	0%	4%	35%	50%	12%

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE FÍSICA

Questão	1	2	3	4	5
1	10%	27%	41%	17%	5%
2ª	12%	28%	33%	24%	3%
2b	3%	26%	28%	33%	10%
3	3%	7%	22%	17%	51%
4	7%	22%	31%	22%	17%
5	2%	9%	21%	25%	44%
6a	20%	27%	28%	17%	8%
6b	8%	22%	23%	32%	15%
6c	8%	32%	31%	24%	5%
6	23%	20%	20%	27%	10%
7	15%	25%	22%	24%	14%
8	17%	12%	24%	20%	27%
9	13%	13%	20%	37%	17%
10	13%	15%	28%	32%	12%
11	7%	2%	8%	20%	63%
12	3%	7%	32%	22%	36%
13	10%	13%	25%	32%	20%
14	2%	12%	25%	38%	23%
15	7%	20%	32%	30%	12%
16	0%	5%	17%	36%	41%
17a	80%	10%	7%	2%	2%
17b	87%	7%	5%	2%	0%
17c	83%	7%	8%	2%	0%
18	14%	25%	28%	14%	19%
19	5%	9%	17%	33%	36%
20	3%	14%	15%	47%	20%
21	2%	8%	17%	34%	39%
22	10%	21%	34%	28%	7%
23	5%	32%	46%	10%	7%

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Questão	1	2	3	4	5
1	4%	33%	49%	15%	0%
2a	16%	27%	35%	18%	4%
2b	9%	29%	39%	18%	5%
3	9%	7%	20%	36%	29%
4	9%	12%	21%	33%	25%
5	0%	16%	36%	34%	14%
6a	5%	27%	38%	20%	11%
6b	5%	20%	34%	23%	18%
6c	11%	25%	46%	13%	5%
6	16%	25%	35%	16%	7%
7	9%	30%	39%	16%	5%
8	9%	16%	36%	20%	18%
9	11%	20%	32%	21%	16%
10	14%	27%	32%	20%	7%
11	4%	4%	9%	16%	68%
12	4%	16%	33%	25%	22%
13	9%	16%	38%	25%	13%
14	4%	13%	50%	16%	18%
15	13%	18%	38%	27%	5%
16	2%	2%	16%	36%	45%
17a	66%	18%	9%	2%	5%
17b	68%	16%	11%	2%	4%
17c	57%	20%	18%	2%	4%
18	11%	20%	27%	25%	18%
19	9%	7%	13%	38%	34%
20	5%	9%	30%	45%	11%
21	5%	11%	29%	38%	18%
22	16%	25%	39%	14%	5%
23	9%	38%	36%	18%	0%

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE ECONOMIA

Questão	1	2	3	4	5
1	11%	18%	53%	16%	1%
2a	13%	25%	25%	31%	7%
2b	10%	17%	33%	31%	9%
3	6%	14%	23%	16%	41%
4	14%	19%	31%	16%	20%
5	5%	10%	24%	41%	20%
6a	7%	14%	26%	39%	15%
6b	6%	9%	33%	34%	18%
6c	13%	14%	38%	24%	11%
6	17%	14%	26%	24%	19%
7	7%	15%	32%	26%	20%
8	10%	17%	30%	27%	15%
9	6%	6%	24%	28%	36%
10	8%	10%	39%	25%	18%
11	5%	5%	13%	16%	63%
12	8%	14%	29%	36%	14%
13	5%	5%	34%	26%	31%
14	5%	7%	28%	32%	28%
15	10%	16%	33%	34%	7%
16	0%	1%	20%	38%	41%
17a	68%	13%	6%	7%	7%
17b	68%	15%	6%	8%	3%
17c	65%	15%	9%	8%	3%
18	8%	15%	23%	26%	27%
19	2%	10%	23%	30%	35%
20	5%	17%	33%	33%	13%
21	9%	15%	31%	26%	19%
22	20%	16%	43%	17%	3%
23	9%	15%	52%	23%	1%

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO

Questão	1	2	3	4	5
1	4%	17%	45%	31%	4%
2a	10%	18%	37%	24%	11%
2b	2%	5%	33%	34%	27%
3	2%	8%	16%	17%	57%
4	4%	8%	16%	36%	36%
5	0%	5%	24%	45%	27%
6a	7%	18%	30%	29%	16%
6b	2%	13%	35%	34%	16%
6c	2%	16%	37%	34%	11%
6	17%	5%	33%	33%	12%
7	13%	12%	41%	22%	12%
8	8%	5%	35%	34%	19%
9	5%	8%	34%	33%	20%
10	11%	18%	34%	28%	10%
11	7%	4%	11%	18%	60%
12	2%	10%	29%	43%	16%
13	4%	13%	36%	30%	17%
14	2%	12%	25%	37%	23%
15	5%	13%	31%	42%	8%
16	1%	6%	19%	37%	36%
17a	82%	10%	6%	1%	1%
17b	87%	7%	2%	2%	1%
17c	81%	11%	4%	4%	1%
18	13%	33%	19%	23%	12%
19	5%	20%	16%	27%	31%
20	10%	11%	39%	34%	7%
21	6%	10%	29%	39%	17%
22	7%	12%	39%	34%	8%
23	4%	7%	48%	34%	7%

FREQÜÊNCIAS RELATIVAS AO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Questão	1	2	3	4	5
1	9%	25%	47%	18%	0%
2a	12%	22%	31%	27%	8%
2b	4%	16%	32%	40%	8%
3	11%	14%	25%	14%	36%
4	6%	10%	21%	31%	31%
5	4%	10%	24%	43%	19%
6a	22%	30%	32%	14%	3%
6b	14%	26%	36%	18%	6%
6c	17%	25%	41%	16%	1%
6	23%	20%	26%	26%	5%
7	22%	25%	28%	24%	1%
8	22%	13%	29%	21%	15%
9	17%	22%	36%	21%	3%
10	23%	27%	36%	13%	1%
11	2%	4%	14%	19%	62%
12	2%	12%	33%	28%	25%
13	11%	12%	32%	34%	11%
14	6%	17%	30%	36%	10%
15	12%	25%	36%	26%	2%
16	3%	11%	24%	42%	21%
17a	72%	12%	7%	5%	4%
17b	70%	12%	9%	4%	5%
17c	61%	12%	11%	9%	6%
18	14%	18%	34%	23%	11%
19	7%	15%	25%	24%	30%
20	8%	24%	29%	33%	6%
21	9%	18%	27%	34%	12%
22	14%	24%	44%	15%	3%
23	14%	21%	47%	19%	0%

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo