

# REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DOCENTES QUE AFETAM NEGATIVAMENTE ESTUDANTES DE ENGENHARIA CIVIL

## REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICES NEGATIVELY AFFECTING CIVIL ENGINEERING STUDENTS

Cleudinéte Ferreira dos Santos Souza<sup>1</sup>  
Marinalva Lopes Ribeiro<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo apresentado tem por objetivo compreender como se dá a relação entre professores e estudantes na prática educativa no curso de Engenharia Civil, com base nas representações sociais. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, usando questões-estímulo com doze estudantes. A pesquisa é qualitativa e utilizou-se dos princípios da Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 2003) e da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007). Fundamentou-se em Ribeiro (2004); Tassoni e Leite (2013), dentre outros. Analisaram-se os dados com a TRS e a Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Os resultados apontaram que a relação entre professor e estudantes, centra-se na adoção do professor por algumas práticas docentes que afetam de forma negativa os estudantes de Engenharia Civil em sala de aula, tais como: postura de inflexibilidade, dúvida da capacidade intelectual do discente, prática da discriminação racial e desconsideração das condições psicológicas do estudante. As atitudes distanciam os sujeitos aprendizes, afetando-os em seu processo de aprendizagem, evidenciando que o sucesso da aprendizagem depende, também, da qualidade da mediação docente na relação do estudante com o conhecimento.

**Palavras-Chave:** Afetividade. Prática Docente. Ensino Superior. Representações Sociais.

### ABSTRACT

The study aims to understand how is happens the relationship between teachers and students in educational practice in the course of Civil Engineering, with reference to the social representations. Were realized semistructured interviews using stimulus questions with twelve students. The research is qualitative and worked with: the principles of the Theory of Social Representations - TRS (MOSCOVICI, 2003) and Complexity Theory (MORIN, 2007). Was based in Ribeiro (2004); Tassoni and Leite (2013), among others. The data was analyzed with TRS and Bardin Content Analysis (2010). The results pointed that the relationship between teacher and students is based on the adoption by the professor for some undesirable attitudes in the classroom, such as: unbending stance, doubt about the intellectual capacity of students, practice of racial discrimination and disregard of student psychological conditions. The attitudes distance the learners, affecting them in their learning process, showing that learning success also depends on the teacher's mediation in the student's relationship with the knowledge.

**Key words:** Affection. Teaching Practice. Higher Education. Social Representations.

---

<sup>1</sup> Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [kleudinete@hotmail.com](mailto:kleudinete@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora Plena lotada no Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [marinalva\\_biodanza@hotmail.com](mailto:marinalva_biodanza@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a relação afetiva entre professores e estudantes e sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem vêm ganhando espaço na atualidade. O novo perfil de estudante que adentra à educação superior, hoje em dia, busca, no ensino superior, condições para desenvolver e adquirir capacidades necessárias para lidar com os problemas da realidade. No intuito de compreender e entender a complexidade humana que abarca as dimensões cognitiva, afetiva-emocional e sociocultural na convalidação da aprendizagem, privilegia-se uma educação que conceba o ser humano em sua totalidade.

Todavia, a literatura científica mostra que ainda se dá pouca importância aos vínculos afetivos na prática docente da educação superior. Desde a época de Platão, Descartes e Kant, a Ciência Moderna vêm separando os afetos, sentimentos e medos na construção do pensamento (SILVA, 2011). Em decorrência, Morin (2007) assevera que vivemos um momento de “crise de degenerescência” uma transição epistemológica na qual a ciência tem requerido uma nova visão de mundo, de indivíduo e de sociedade, que se opõe à ideia fragmentada do paradigma moderno, visto que esse não dá conta dos problemas da realidade atual.

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), para a formação do professor, apresenta, de forma clara e explícita, a importância dos vínculos afetivos na formação e prática de ensino dos professores universitários; assim como o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (DELORS, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (2013), Conselho Nacional de Educação – CNE (2014) recomendam a interação do estudante com os variados campos de saberes e a facilitação do diálogo na relação entre professor e estudante. Portanto, é dada à dimensão afetiva o reconhecimento da sua importância no processo de aprendizagem junto à dimensão cognitiva, motivo pelo qual deve ser considerada pelo professor na sua relação com os estudantes.

Com efeito, Ribeiro (2004; 2010) assinala que os aspectos afetivos são indissociáveis da dimensão cognitiva no processo de ensino aprendizagem. Os estudos mostram que a prática que valoriza os aspectos da afetividade aumenta a confiança do estudante pelo professor, melhora a aprendizagem dos conteúdos, desenvolve a amizade, a empatia e a afinidade entre aprendizes (QUADROS et al, 2010).

Nesse ínterim, evidenciamos a importância de se repensar a concepção da prática docente, no sentido de buscar compreender que os processos cognitivos não estão dissociados dos aspectos afetivo-emocionais, culturais e sociais na construção significativa das aprendizagens. Assim, perceber o estudante como sujeito totalizante possibilitará o melhor acolhimento e atendimento de suas necessidades formativas, podendo reverberar na melhoria da relação professor-estudante, criando meios para que ambos os agentes educativos reflitam, critiquem e transformem a realidade em que vivem em uma sociedade mais justa e humanizada.

Este artigo, portanto, tem por objetivo compreender como se dá a relação entre professores e estudantes na prática educativa no curso de Engenharia Civil de uma universidade pública da Bahia, tendo como referência as representações de estudantes do oitavo semestre desse curso. Buscamos utilizar a Teoria das Representações Sociais por tratar da produção dos saberes sociais numa perspectiva que supera a dicotomia indivíduo/sociedade, e também, por permitir a utilização de vários métodos na busca de explicar e entender o psiquismo humano (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Assim, o referencial valoriza as construções mentais elaboradas pelos sujeitos em suas relações no grupo social em que vivem para interpretar e dar sentido aos fenômenos sociais.

Em síntese, este estudo busca, a partir dos estudos psicológicos e pedagógicos, contribuir, tanto com a formação dos professores formadores (docentes graduados) quanto a dos docentes em formação na educação superior (discentes de graduação), no que se refere à valorização da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Permite a tais profissionais refletirem sobre a implicação da postura docente frente à mediação dos conteúdos acadêmicos ao longo da graduação e frente ao favorecimento ou não da aprendizagem dos estudantes. Assim, apresentamos a seguir, o conceito de afetividade e, depois, algumas informações metodológicas da trajetória da pesquisa e a análise dos resultados.

## **A AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Devido à grande quantidade de conceitos atribuídos ao termo afetividade, há divergências na forma de defini-lo. Afetividade vem do latim *afectio* e significa “relação,

disposição, estado temporário, amor”. Portanto, a palavra afeto possui uma amplitude de significados que abrange a relação e o amor entre os seres humanos.

A afetividade é cognitiva e o cognitivo é afetivo, sendo separados apenas para efeito de um estudo descritivo (ALMEIDA; MAHONEY, 2014). As vivências e convivências entre os seres humanos ampliam e desenvolvem a inteligência e o pensamento, modificando as atitudes e concepções dos sujeitos. Essas construções são possíveis no entrecruzamento da razão e do afeto.

Para a Filosofia, a palavra afeto abarca múltiplos sentimentos, emoções e sensações prazerosas de amabilidade e afabilidade, melancolia e antipatia (ABBAGNANO, 2012; ESPINOZA, 2013). Na Sociologia, os afetos são construídos nos grupos sociais de acordo com a cultura, regras e vocabulários sancionados nesse ambiente, e são ações e atitudes que denotam cuidados e preocupação entre os indivíduos (NETTO et al, 1987). Já para a Filologia, afeto designa a capacidade de expressar sentimentos de simpatia e/ou antipatia pelo outro, mediante a linguagem falada, bem como despertar nos ouvintes, análogas emoções (TAVARES, 2006).

No campo da Psicologia, o afeto é comumente usado para designar emoção, o aspecto mais subjetivo dos estados emocionais, que não são observáveis (STRATTON, 1994). O termo compreende os aspectos positivos e negativos, abarcando tanto o sentimento de raiva quanto o de amor, favorecendo o raciocínio humano e modificando a forma de organização do pensamento do indivíduo, diante das situações de conflito.

No intuito de compreender a influência da dimensão afetiva na relação entre professores e estudantes para a construção dos conhecimentos e melhoria do ensino-aprendizagem, alguns autores clássicos da Psicologia trazem contribuições importantes. Wallon, por exemplo, assume a perspectiva desenvolvimentista das emoções, afirmando que a afetividade movimenta a vida psíquica e se expressa nos gestos e comportamentos dos sujeitos. Segundo ele, o campo afetivo do ser humano vai evoluindo com a influência do ambiente, na medida em que passa da sensibilidade tônica, quando o indivíduo é criança, depois pela linguagem oral, até alcançar a sensibilidade moral, na adolescência. Daí, as expressões de afetividade vão se complexificando até a fase adulta. Todavia, esse desenvolvimento não segue uma linearidade, acontece de forma recíproca e integrada (ALMEIDA, 1999; WALLON, 2007; TASSONI; LEITE, 2013).

Por isso, a mediação dos sistemas simbólicos dos sujeitos é fundamental para a cognitivização da afetividade que se representa, não apenas de forma física, mas linguística,

presente desde a aquisição de habilidades motoras até o amadurecimento do sistema nervoso (MAHONEY; ALMEIDA, 2002; TASSONI; LEITE, 2013).

Vigotsky (1984) coaduna com Wallon no que se refere à cognitivização e desenvolvimento da afetividade. Para ele, a natureza humana é filogenética e ontológica, se desenvolve a partir das interações que os indivíduos travam no meio sociocultural em que vivem. O autor rejeita a ideia fixa e imutável das funções mentais e afirma que o cérebro humano possui plasticidade, é complexo e se modifica ao longo da história da evolução humana. A mediação do sujeito e do objeto do conhecimento acontece pelo processo de internalização da linguagem construída de fora para dentro, mediante a interação do meio social em que vive.

Convém salientar que Toro (1999) amplia o conceito de afetividade, incluindo o cuidado e a empatia, não só com as pessoas que amamos, mas com a própria vida em todas as suas dimensões. Mas, neste artigo, interessa-nos o ponto de vista pedagógico centrado nos estudos da relação afetiva entre professor e estudante na sala de aula universitária. Assim, tomamos como base a abordagem da “Competência Afetiva na Relação Educativa”, formulada por Ribeiro (2004), com base em Martin e Briggs (1986).

Ribeiro (2004) defende que os professores que afetam os estudantes de forma positiva, contribuindo para a aprendizagem significativa<sup>3</sup>, destacam-se em relação aos demais pelos seguintes motivos: 1) apresentam características pessoais diferenciadas; 2) apresentam estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem dos estudantes; 3) apresentam características profissionais diferenciadas; e 4) defendem que os saberes teóricos não são suficientes para a atividade profissional do professor.

Primeiro, as características pessoais diferenciadas abrangem a capacidade de o professor ser humano, próximo, aberto ao diálogo, escutar as necessidades dos estudantes, estar disponível a ajudá-los, centrar-se na aprendizagem dos estudantes, aceitar as críticas, ser paciente e pacífico, empático e humilde.

Segundo, ter estratégias pedagógicas que propiciam a aprendizagem dos discentes, tais como: intervenções dinâmicas e criativas na apresentação dos conteúdos, buscando a sua contextualização com a realidade dos estudantes; sedução do discente a gostar da matéria, mediante o próprio prazer do professor por ensinar; promoção de encontros e trocas afetivas com os discentes; práticas que abarquem a construção de valores e atitudes; construção coletiva de normas de conduta e, engajamento dos estudantes nos trabalhos de equipe.

---

<sup>3</sup> Conforme Ausubel (2000) a aprendizagem significativa ocorre quando a informação nova ancora-se nos conhecimentos prévios do indivíduo.

Terceiro, as características profissionais são: a reflexão sobre a prática; o reconhecimento da capacidade intelectual do estudante; a incitação à construção de conhecimentos; o exercício da função docente com profissionalidade e responsabilidade; o domínio do conhecimento específico da disciplina e dos aspectos didáticos e pedagógicos; o aprender a aprender para tornar-se um professor pesquisador, mostrando-se aberto às mudanças e ao envolvimento nos processos de formação continuada.

Quarto, os saberes teóricos não são suficientes para a ação profissional do professor, sendo necessária a mobilização de uma gama de *saber-fazer*, de saber-agir e de saber-ser. Esses saberes fazem parte da “Competência afetiva na relação educativa”, são elementos que estão interligados aos sentimentos e às emoções: o vínculo entre docentes e discentes; a oportunidade de expressão dos sentimentos dos estudantes em sala de aula; a comunicação verbal que revela a disposição para respeitar, estimular e ajudar aos alunos a construir conhecimentos; a escuta ativa, compreensiva e empática; a comunicação não-verbal, mediante o contato visual, etc. que encoraja a aprendizagem dos estudantes; abertura ao diálogo e o esforço para a compreensão das necessidades dos estudantes; respeito à dignidade própria ou alheia; apoio na construção dos conhecimentos e no suporte emocional para ajudar os discentes a encontrarem o equilíbrio na resolução de seus problemas pessoais; capacidade de inclusão que se exprime na abertura e tolerância à diversidade; finalmente, a capacidade de gerenciar conflitos na sala de aula.

Para Barnett (2001), a educação de qualidade que atenda às demandas do mundo globalizado e necessidades humanas precisa propiciar estratégias que desenvolvam nos futuros profissionais a “Competência afetiva na relação educativa”. Tal competência é assumida neste trabalho como importante no desenvolvimento profissional de graduandos, pós-graduandos e professores, pois favorece a autonomia e a criatividade na construção e elaboração de soluções para os problemas de convivência pessoais e do seu grupo social.

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) busca entender os fenômenos nas perspectivas sociais, econômicas, ideológicas, políticas e culturais. Moscovici, em 1961, a partir da publicação de *Psychanalyse: son image et son public*, retomou e ressignificou os estudos iniciados por Durkheim com as representações coletivas e trouxe grandes contribuições que abarcaram toda a área das ciências sociais e humanas. Essa teoria valoriza o

papel do simbólico na orientação dos comportamentos do indivíduo, constituindo um novo paradigma na Psicologia Social, conforme Alves-Mazzotti (2008).

Por valorizar as construções cognitivas do indivíduo, a partir do senso comum, é uma teoria que enfrenta alguns preconceitos, o que não invalida a sua legitimação. As representações sociais se constituem em um processo dinâmico e movente, enraizado na consciência do indivíduo e funciona como orientadora das ações e relações sociais dos sujeitos no mundo, tornando o não familiar em familiar, por meio da comunicação nos processos de influência, normalização e conformidade que acompanham as crenças particulares das pessoas que podem ser objeto de consenso ou dissenso, condutas desejáveis ou admitidas para os grupos sociais (MOSCOVICI, 2003; RATEAU ET AL, 2012; FARR, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Para Moscovici, as representações sociais interligam os universos internos e externos. Assim, o sujeito, ao representar um objeto, não o reproduz passivamente, mas o reconstrói, constituindo-se como sujeito, visto que ele próprio se situa no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Vale acrescentar, em resumo, que as representações sociais não são somente opiniões ou imagens de algo, mas teorias grupais sobre a realidade, que possuem uma lógica e uma linguagem particular e se baseiam em valores que regem as condutas compartilhadas nos grupos sociais.

Embora as representações sociais tenham um conceito de difícil definição, Jodelet (2001, p. 36) consegue formulá-lo da seguinte forma: “É um saber socialmente elaborado e partilhado que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Partimos do pressuposto de que as novas configurações docentes do mundo emergente podem influenciar na modificação das representações sobre a relação entre docente e discente no contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula universitária. Destarte, a teoria das representações pode aclarar como os professores e estudantes constroem representações, como esses constructos orientam suas práticas, possibilitando, inclusive a reflexão e a mudança de tais representações.

No contexto de nosso trabalho, entendemos que na sala de aula universitária encontram-se dois sujeitos educativos: professor e estudante. Ambos possuem percepções e discursos singulares sobre o nosso objeto de estudo. O entrelaçamento destas variadas representações ao serem analisadas, revelam significados e significantes que permitem

compreender como os comportamentos humanos são construídos na dinâmica do ato de ensinar e aprender.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento desta investigação, mostrou-se pertinente a abordagem qualitativa, por permitir situar historicamente os indivíduos no mundo, considerando suas questões particulares que não podem ser quantificadas, tais como: opiniões, valores, crenças, representações, concepções, etc. (DEZIN; LINCOLN, 2005; MINAYO, 2007). Optamos, também, pela abordagem da Teoria das Representações Sociais - TRS, por ser uma via de acesso à compreensão de como estudantes de Engenharia Civil e sua professora criam e negociam relações na prática docente.

Além da TRS, consideramos pertinente para este estudo alguns princípios da teoria da complexidade (MORIN, 2007), visto que essa teoria concebe o indivíduo de forma totalizante e, no que diz respeito à construção do conhecimento, utiliza a razão aliada aos afetos, emoções, sentimentos, intuições e interações socioculturais.

Assim, para conhecer com maior profundidade como se dá a relação entre professor e estudante na prática educativa no curso de Engenharia Civil foi necessário lançar mão da entrevista semiestruturada com uso de questão estímulo a 12 estudantes do referido curso.

Após autorização pelo conselho de Ética – CEP, através do Parecer de nº 1.101.674, selecionamos os estudantes para entrevistas por apresentarem as seguintes características: dois repetem disciplinas; três trabalham na área; três participaram de intercâmbio internacional; dois se destacam na sala de aula pelas conversas paralelas e dois se destacam pela participação ativa.

A escolha pela entrevista semiestruturada com uso de questões estímulo se deu por possibilitar, de forma sutil, a interação de natureza social, possuindo um caráter similar a um diálogo, o qual exerceu uma influência recíproca entre a pesquisadora e os pesquisados, na perspectiva de ofertar uma visão da realidade como se apresenta, explorando a partir das historietas, baseadas em fatos reais, a opinião do entrevistado.

Os dados coletados foram analisados à luz da fundamentação teórica advinda do quadro teórico da pesquisa e segundo princípios da análise de conteúdos categorial e temática de Bardin (2010). Por fim, informamos que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios e foram os próprios participantes que os escolheram para serem identificados nesta pesquisa.

## **AS PRÁTICAS DOCENTES QUE AFETAM NEGATIVAMENTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA CIVIL**

A pesquisa nos permitiu conhecer as representações dos participantes no que se refere à relação que se trava entre professores e estudantes na prática do ensino-aprendizagem. Com base nas representações dos estudantes percebemos as seguintes práticas docentes adotadas na relação de ensino na sala de aula: inflexibilidade, dúvida da capacidade do estudante, prática da discriminação racial, desconsideração das condições psicológicas do estudante e dificuldade em gerir conflitos. Essas dimensões serão analisadas a seguir.

### **1 Postura de inflexibilidade**

Os participantes desta pesquisa sinalizam que a falta de diálogo, de escuta ao estudante e a visão do professor como soberano representam a postura de inflexibilidade do docente na sala de aula. Assim, ter flexibilidade é um requisito indispensável no mundo contemporâneo, o qual está imerso na pluralidade cultural que demanda do profissional docente a capacidade de pensar interpretações alternativas para uma mesma situação problema. Essa dificuldade de se abrir para novas formas de conceber o ensino-aprendizagem se evidencia nos discursos a seguir:

Eu acho que o professor, ele é soberano na sala de aula. [...] se fosse uma situação comigo, por exemplo, eu até ouviria o que os alunos teriam a dizer, mas eu dificilmente mudaria a minha forma de avaliar. (Estudante Carlos).

[...] o professor pode ouvir mais, se flexibilizar mais [...] a professora não escutou. A professora não quis saber. [...] – Eu vou passar isso aqui e pronto! Vocês vão ter que fazer. Não houve a relação... que é a relação de respeito, que eu acredito que exista (Estudante Valentina)

O primeiro excerto aponta uma representação construída na nossa cultura, que o professor deve ser um soberano, uma pessoa inflexível e que, portanto, não deve mudar sua forma de agir na sala de aula. Já outros estudantes expressam que o professor pode ser flexível em sua atuação didática em sala de aula, ouvindo a opinião dos estudantes e construindo com eles uma relação de respeito e reciprocidade, que não quer dizer ausência de conflito, mas busca de soluções conjuntas para os problemas que surgem na sala de aula.

A inflexibilidade costuma destruir a relação de respeito e amizade entre as pessoas, acarretando, muitas vezes, conflitos intermináveis. A pessoa inflexível tende a enxergar apenas as suas razões e não cede nem um pouco às ponderações do outro. Entre docentes e discentes não seria produtiva uma relação onde impera a inflexibilidade. É preciso discernir que existem diversas formas para a resolução dos problemas. O convívio social, profissional, familiar e acadêmico para ser bom requer flexibilidade. Nessa direção, Mariotti (2010) afirma que a inflexibilidade e o imediatismo são os primeiros passos para o subdesenvolvimento, seja ele pessoal, grupal ou cultural.

Portanto, os educadores precisam primar por práticas educativas que valorizem a interação biopsicossocial na produção dos saberes (MORIN, 2007), as quais possibilitarão compreender a complexidade humana e orientar a formação de pessoas flexíveis, criativas, críticas, descobridoras, autônomas e protagonistas da sua aprendizagem, capazes de intervir na realidade, transformando-a.

## **2 Dúvida da capacidade do estudante**

Os discursos dos participantes desta pesquisa revelam que muitos docentes constroem o estudante, duvidando da sua capacidade cognitiva. Esse comportamento, segundo os estudantes, é devido à falta de respeito, de ética e de profissionalismo por parte do professor:

É estranho... Porque, na verdade, como é que se mede a capacidade de uma pessoa? Duvidar que fosse dela! Porque é duvidar da capacidade de uma pessoa, o que é um absurdo e expor ela desse jeito. (Estudante Mariana).

[...] acho que o meu sentimento é indignação. [...] por ela duvidar da capacidade da colega... No caso, está desmerecendo a colega. (Estudante Antônio).

Ela foi super mal-educada, sem noção. Ela constrangeu a aluna. [...] A atitude dela foi equivocada, se ela estava duvidando do trabalho, da atividade, ela poderia até chamar a aluna em particular, em off, conversar, mas não constranger a aluna desse modo. [...] Ela foi completamente antiética. [...] Além de antiética vem a falta de respeito com a pessoa. [...] muitos deles, pelo que eu percebi não têm respeito com o aluno. (Estudante Lucas).

Essa não é uma professora... Uma pessoa que constrange o aluno dessa forma! É uma falta de respeito com o ser humano, muito grande. Eu acho que ela não foi preparada profissionalmente para fazer isso. (Estudante Lock).

Eventos em sala de aula que envolvem constrangimento e humilhação podem ser classificados como assédio moral, o que pode evidenciar falta de ética profissional. Os indivíduos não pensam de forma isolada, suas representações são tecidas nos relacionamentos sociais, envolvendo sua vida afetiva-emocional e cognitiva, o que influencia na sua forma de agir em sala de aula. Sabemos que as relações humanas, apesar de serem complexas são fundamentais na realização pessoal e profissional do indivíduo. Então, podemos observar que o relacionamento entre professores e os estudantes envolve interesses e intenções que podem desenvolver comportamentos que possibilitam a construção de valores. Nesta direção, a postura de confiança e respeito mútuo, cultivada pelo docente em sua prática de ensino pode contribuir com o desempenho dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Os estudantes demonstraram que o ato de aprender se torna mais interessante quando se sentem capazes, por isso a atitude do professor em valorizar o conhecimento e a produção dos discentes, acompanhando suas ações no desenvolvimento das atividades e facilitando a aprendizagem beneficia na formação de sua cidadania. Sendo assim, uma postura de confiança e de respeito por parte do professor em relação à capacidade dos estudantes pode contribuir para que os discentes aumentem sua autoestima e se sintam mais comprometidos com o processo de produção de conhecimentos.

Apesar da importância da afetividade, da confiança, da empatia e do respeito entre professores e discentes para que se desenvolva a aprendizagem significativa e a autonomia estudantil, a pesquisa mostra que as atitudes que ofendem, humilham os estudantes, podem acarretar prejuízos morais, psíquicos, orgânicos, dentre outros. As ações de agressão verbal aos estudantes podem ser classificadas como assédio moral, na medida em que ameaçam aumentar o nível de dificuldade das provas, advertem com ironia que vai reprovar a turma caso não estudem etc., acusação agressiva e sem provas, como alegar que o estudante copiou o trabalho ou está colando, bem como situações de favorecimento como melhorar a nota de um estudante para que este não fique em recuperação, apenas por amizade, dentre outras. Essas atitudes de desconfiança e favoritismo presentes nas posturas de alguns docentes podem afetar a relação estabelecida entre professor e estudante, influenciando negativamente em seu desenvolvimento acadêmico.

Diante de tais situações consideradas antiéticas, os estudantes demonstram indignação e se colocam contrários à atitude do professor, considerando-o desrespeitoso e sem preparo profissional. Ribeiro (2004) e Siqueira (2005) abordam que o professor não pode permitir que

seus sentimentos interfiram no cumprimento ético do seu dever de professor, reconhecendo o potencial do estudante e atuando profissionalmente com responsabilidade.

### 3 Discriminação racial

De acordo com os participantes, mesmo no ambiente universitário, existem professores que praticam discriminação racial ao privilegiar, no processo pedagógico, mais o estudante branco, de classe média e alta do que o negro e o da classe desfavorecida financeiramente. Todavia, a atitude discriminatória por causa da raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social, etc., viola os direitos fundamentais do ser humano, reduzindo e limitando seu acesso e oportunidade de usufruir seus direitos em pé de igualdade com qualquer outro sujeito. A discriminação é fruto de um preconceito enraizado na estrutura mental do indivíduo (SANTOS, 2001). No que se refere ao tratamento de discriminação racial, por parte de docentes, um estudante revela:

[...] mas, com relação à discriminação racial existe sim, tem professores de Estrutura que eles discriminam. Entendeu? Teve aqui uma aluna negra e uma aluna branquinha, as duas estão no mesmo nível, mas o professor fez questão de deixar a aluna branca aprovada, sendo que a aluna fez uma prova para ser reprovada e a aluna negra que fez a prova exatamente igual ele quis jogar na final (Estudante Lock).

[...] Tive um colega que me relatou que estava sofrendo de preconceito racial e discriminação por ter origem da escola pública por parte de um professor (Estudante Lucas).

A atitude de discriminação racial praticada por alguns docentes reforça a manifestação de preconceitos na sociedade. A universidade, como promotora da liberdade e da emancipação, local que educa o cidadão para a vida, precisa coibir a segregação racial, e refrear o imaginário sobre a superioridade branca, fator que desfavorece a população negra, estigmatizando-a por sua aparência. As pessoas que sofrem com esse tipo de violência têm consequências físicas e psíquicas duradouras, tais como: ansiedade, depressão, baixa estima, dificuldade de concentração nas atividades diárias, humilhação, hipertensão, timidez excessiva, irritabilidade, obesidade, fobias diversas, dentre outras (NOGUEIRA, 1985).

Nos dias atuais, em que as políticas afirmativas buscam equalizar os direitos negados por séculos a negros, mulheres, etc., o preconceito racial constitui-se em um grave problema. Presente em toda a sociedade, a discriminação racial de um modo geral e, conseqüentemente, no espaço da educação superior, não está ausente desse grave problema. É um assunto

polêmico e complexo, pois, geralmente o preconceituoso não assume que tem qualquer espécie de preconceito e quando pratica algum ato discriminatório, as suas formas de expressão aparecem de forma “camuflada”. Por esses e outros motivos, se faz necessário uma reflexão no espaço universitário para analisar a influência da discriminação racial ou qualquer outro tipo de discriminação no comprometimento da autoestima do estudante no processo de construção do conhecimento, uma vez que o espaço acadêmico visa formar indivíduos capazes de intervir nos problemas da realidade, elaborando, de forma coletiva, propostas para minorá-los ou solucioná-los.

Assim, a relação docente com o estudante, quando permeada de profissionalismo contribui para a formação de cidadãos que respeitam as diferenças. Vale ressaltar que o docente precisa estar atento em potencializar o aprendizado integral (não só do conteúdo programático), inclusive o de respeito à diversidade étnica, social, religiosa e política dos estudantes.

#### **4 Desconsideração das condições psicológicas do estudante**

Segundo as representações dos estudantes, outro fator que se caracteriza como postura indesejável, adotada por docentes é a falta de conhecimento das condições psicológicas dos estudantes. Temos, por exemplo, a incompreensão diante de um estudante que acabou de sepultar um ente querido, conforme revela o participante a seguir:

Meu pai é um idoso. Então, praticamente sou eu que sou o pai dele, tenho que cuidar dele e fiz uma prova final [...] e fui alegar ao professor: - Professor eu não passei [...] Minha mãe faleceu recentemente e eu estou com a cabeça cheia, tenho que resolver as questões do enterro, aí o professor falou: - É, sinto muito... E me reprovou (Estudante Lock).

E lembro-me de um caso de um colega que teve que fazer a prova com o braço engessado, o professor não quis esperar ele se recuperar e o orientou a colocar um atestado no colegiado. Segundo o meu colega, os médicos não emitiram atestado por braço engessado. Ele foi falar com o professor e o professor disse: "aprenda a escrever com o braço esquerdo, então". Teve uma colega que foi fazer uma prova final com febre porque o professor dizia que não fazia segunda chamada de final. Esse foi meu professor e ele dizia isso na sala (Estudante Lucas).

As pressões psicológicas pelas quais os estudantes de Engenharia passam no curso podem acarretar ansiedades, muitas vezes, difíceis de serem controladas sem a ajuda de um profissional especializado e a compreensão dos docentes. Os estressores são de ordem pessoal, intelectual, curricular, pedagógica e socioeconômica. E acarretam nos estudantes um

sentimento de incapacidade para dar conta das inúmeras demandas do curso, podendo causar até quadros depressivos agravantes.

A falta de capacidade para lidar com a questão de idealização do curso, a redução do lazer e do contato com amigos antigos, namorada(o), perdas familiares, conscientização dos problemas do curso e a personalidade exigente de docentes e discentes causam problemas na relação desses discentes com seus colegas, com professores e até com a família. Além de que, alguns estudantes provenientes de outras cidades e Estados sofrem com a adaptação à cidade nova, a adaptação à universidade, no que se refere ao tipo de aula e métodos utilizados pelo docente, dúvidas vocacionais e problemas no relacionamento com a equipe de estágio ou no grupo de trabalho em sala de aula, bem como a intensa competição existente entre os discentes por melhores notas e vagas em estágios.

Desse modo, se faz necessário que o docente compreenda as angústias e os conflitos pessoais e cognitivos pelos quais os estudantes passam em sua formação acadêmica. Assumir-se como docente requer clareza de saber o quê se vai ensinar, como vai ensinar, por que ensinar e conhecer os sujeitos a quem ensina. Partindo dessa premissa, o docente tende a ter compromisso e responsabilidade com a pessoa do estudante em seu processo de aprendizagem, se importando com a situação do discente e compreendendo os problemas que lhe afetam psicologicamente e emocionalmente, os quais lhes impedem de realizar suas atividades acadêmicas com tranquilidade e segurança. Ter cuidado com a linguagem que usa para não “emperrar a prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 55).

Ora, se fazer uma prova já é um fator estressante, imaginemos quando fatores exteriores, como doenças, morte de um ente querido e outros problemas pessoais, ou até mesmo a falta de preparo do estudante, perturbam o seu psíquico-emocional? Nesse caso, é crucial que o docente tenha sensibilidade e procure dialogar com esse discente, a fim de encontrar uma solução para o seu problema, visto que a função primordial da docência é a promoção da aprendizagem.

## **5 Dificuldade em gerir conflitos**

A dificuldade em gerir conflitos em sala de aula se constitui, para os participantes da pesquisa, uma “postura indesejável” adotada pelo docente universitário. A falta de mediação e de liderança do professor na sala de aula faz com que os estudantes percebam o

distanciamento desse profissional em relação a um dos papéis primordiais que é gerir os conflitos. A esse respeito, vejamos as representações:

Na minha cabeça, ela pode estar só se livrando da tentativa de buscar um ponto em comum para ajudar. Então – se virem aí e depois, a gente vê como é que fica! Então, estranho porque ela está ali para ajudar (Estudante Mariana).

Mas, eu acho que ela está errada em tirar o corpo fora, pra mim ela deveria dizer como... – Não! Vocês fizeram um grupo. Não foram vocês que quiseram esse tema? Então, agora vocês se virem para trabalhar em grupo. Nessa situação, ela deveria ser mais firme, e não dizer: - Não! Não quero saber. (Estudante Pedro).

Ela como líder da turma deveria entrar num consenso e ver qual era o assunto que estava tendo mais debates entre eles, e, escolher um deles, deixasse um tema melhor que abrisse mais discussões para toda a turma [...] Porque ela tirando o corpo fora e deixando a discussão entre eles, acaba perdendo a liderança da turma. (Estudante Lock).

[...] professor, muitas vezes, tem que servir como mediador, mediador de debates, mediador de discussão. Ele é um líder na sala de aula. [...] o que eu vejo é isso, que ela se omitiu e então ela não tinha capacidade para estar à frente da sala de aula. Ela não tinha capacidade de liderar uma turma (Estudante Júlia).

Nos excertos anteriores fica evidente que o professor é um líder na sala de aula, e como tal deve ajudar os estudantes na solução de conflitos entre os estudantes. Assim, eles vão aprendendo a trabalhar em equipe, que é uma habilidade cobrada a todo profissional, na atualidade.

A relação mediadora entre professor e estudante para a construção dos conhecimentos é abordada nos trabalhos de Vygotsky (2005) e de Tassoni (2013). A mediação implica em compreender que os processos psicológicos superiores são mediados pela conduta cultural estabelecida por signos e instrumentos. Nesse processo, a linguagem exerce um papel importante ao ajudar os estudantes na resolução de problemas complexos, através dos contatos verbais (TASSONI, 2000). Assim, a qualidade da aprendizagem está vinculada à qualidade da mediação docente.

Nessa direção, compreendemos que é função do docente mediar os conflitos em sala de aula, pois a experiência acadêmica e profissional do professor, por ser mais vasta, lhe confere condições de orientar os estudantes em seus conflitos cognitivos e pessoais em sala de aula. Somente uma atuação conjunta do docente supervisionando e orientando os trabalhos individuais ou em grupo caminham de forma reflexiva e questionadora, pois lidar com a

complexidade humana requer um pensamento abrangente para compreender as mudanças ocorridas na realidade e conviver melhor com as constantes incertezas.

## **REMATANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa nos permitiu conhecer as representações de estudantes do Curso de Engenharia Civil de uma universidade pública da Bahia, sobre algumas práticas docentes adotadas por professores universitários em sala de aula, aquelas que afetam de forma negativa a aprendizagem dos estudantes. A fim de apresentarmos as nossas últimas considerações, relembremos o objetivo geral desta investigação: compreender como se dá a relação entre professores e estudantes na prática educativa no curso de Engenharia Civil.

Toda decisão pedagógica tomada pelo docente está impregnada pelos aspectos cognitivos e afetivos. O sucesso da aprendizagem deve-se, em grande parte às características da mediação do professor e à conduta adotada em sala de aula na relação do discente com o conteúdo abordado. Tal relação dependerá de muitos fatores, entre eles, a relação com os professores mostrou-se fundamental.

Apesar dessa reconhecida importância na aprendizagem, a dimensão afetiva ainda tem sido desprezada nas práticas de alguns docentes, talvez por falta de formação, ou por terem uma representação de que a afetividade se restringe ao professor que lida com crianças, ou ainda a falta de reconhecimento do papel dessa dimensão no processo ensino-aprendizagem.

Ficou evidenciado nesta pesquisa, a partir das representações dos estudantes de Engenharia Civil entrevistados, que muitos dos seus docentes apresentam uma série de posturas indesejáveis que dificultam as relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos curriculares: inflexibilidade, falta de diálogo com os estudantes; dúvida da capacidade intelectual dos estudantes, constrangendo-os e desrespeitando-os em público; prática da discriminação racial ao privilegiar mais o discente branco e favorecido financeiramente do que o estudante negro e pobre; desconsidera as condições psicológicas do estudante, ignorando os seus sentimentos e emoções diante das fatalidades da vida e demonstra fragilidade e negligência na mediação dos conflitos em sala de aula.

Evidentemente, a docência é complexa, pois são muitos determinantes que interferem na aprendizagem dos estudantes. No caso de Engenharia Civil, é evidente a necessidade de verificar de que forma o coletivo pode contribuir para minorar o problema da falta do domínio dos conteúdos básicos, por parte dos estudantes provenientes da escola pública. Também,

verificamos a falta de preparação didática e pedagógica dos professores para lidar tanto com as relações afetivas na sala de aula, quanto com a mediação dos conteúdos, o que revela que os docentes não podem ser responsabilizados sozinhos pelas dificuldades da prática educativa.

Assim, fica evidente a falta de uma política de desenvolvimento profissional na educação superior que venha minorar tais problemas e contribuir para a mudança das relações em sala de aula e, conseqüentemente, as representações sociais sobre o ensino, a aprendizagem e o papel do professor na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Layola, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**. Vol. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARNETT, R.. **Los límites de la competencia**. El conocimiento, la educación superior y la sociedade. Barcelona: Gedisa, 2001 (edición original de 1994).

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **CNE: Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 24/julho/2014.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **PCN: Parâmetros Curriculares para o Ensino Superior**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: MEC; UNESCO, 2010.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas de Thomaz Tadeu. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.), **Henri Wallon, psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARTIN, B. L.; BRIGGS, L. J. **The affective and cognitive domains**: integration for instruction and research. New Jersey: Educational Technology, 1986.

MARIOTTI, H. **Pensando diferente**. Como lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NETTO, A. G. de M.; VEIGA, J. J.; BARBOSA, L. N. de H.; ROLIM, M. I.; MAGALHÃES, M. L. L. V. de; BRANDÃO, R. M. M. **Dicionário de ciências sociais**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

NOGUEIRA, O.. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

QUADROS, A. L. de; LOPES, C. de M.; SILVA, F. A. B. da; CORREA, J. M. M.; PIO, J. M.; TORRES, N. de O.; PINTO, P. L.; NOGUEIRA, R. K.. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J.-C. Teoria das Representações Sociais. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Orgs.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012, p. 477 -497.

RIBEIRO, M. L.. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. 2004. 200f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke, Canadá, 2004.

\_\_\_\_\_. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 27 (3), p. 403-412, julho/setembro, 2010.

SANTOS, H.. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. (Orgs.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA, Célia dos Santos. **As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro**. 2011. 101 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Rede de Bibliotecas da Unoeste, 2011. Disponível em: [http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=268](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=268). Acesso em: 11/Abril/2015.

SIQUEIRA, D. de C. T.. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. 2001. Disponível em: [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/97\\_33.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf). Acesso em 20 de maio de 2016.

STRATTON, P.. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Pioneira, 1994.

TASSONI, E. C. M.. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 524-544, 2013.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 232 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S.. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago., 2013.

TAVARES, J.. **Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais**. Portugal: Porto Editora, 2006.

TORO, R.. **Inteligencia afectiva: la unidad de la Mente com el Universo**. 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005.

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