



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E56	<p>Enfoques epistemológicos na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-995-0 DOI 10.22533/at.ed.950201402</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Coletânea de dez capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, **Enfoques Epistemológicos na Formação Docente – Vol. II** corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área da Educação e diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do conhecimento.

Assim sendo, a presente contribuição tem um olhar multifacetado. Um entendimento plural porque parte, num primeiro momento, de lançar discussões sobre a formação docente em si e alcança, em momentos posteriores, análises pormenorizadas da educação, do pensar o ensino, do formar o profissional docente a partir das particularidades em áreas do conhecimento. O pensar docente acompanha as transmutações sociais e, desse modo, está preocupado em inserir na discussão formativa e pedagógica as tecnologias, instrumento cada vez mais frequente na vida do sujeito social contemporâneo.

E assim, contemplando os muitos temas que englobam o ser / fazer docente, a presente obra é iniciada com as discussões de Rafael Silveira da Mota e Maurício Aires Vieira, em **FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO**, que evidenciam os dilemas enfrentados pelo docente, estes iniciados já na sua formação e que se desdobram no exercício de suas atividades. A didática e a relação pedagógica correspondem a atenção destinada por Lindaura Marianne Mendes da Silva e Luciana Cristina Porfírio em **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA**. Já **PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA**, de Ana Lúcia Carrijo Adorno, Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva, Eduardo Martins Toledo, Haydée Lisbôa Vieira Machado, João Silveira Belém Júnior, Leandro Daniel Porfiro, Pollyana Martins Santana, Rhogério Correia de Souza Araújo, Rogério Santos Cardoso e Wanessa Mesquita Godoi Quaresma, retrata a tutoria como importante instrumento para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE, de Warley Carlos de Souza, Mauro José de Souza e Egeslaine de Nez, possibilita refletirmos sobre o caminho de construção do docente, este que deve ser solidificado não apenas na intelectualidade do docente que está em formação, mas sobretudo na realidade escolar, ambiente no qual esse futuro profissional desempenhará as suas funções. As tecnologias encontram cada vez mais espaço no ambiente escolar, visto que possibilitam uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender como apresentam **INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE**

INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS), de Luciana Vieira Queiroz Labre, Marcio Marques de Oliveira, Rubia de Pina Luchetti, Viviane Antônio Abrahão e Allyson Barbosa da Silva, e **USO DO APLICATIVO QR CODE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA**, de Emerith Mayra Hungria Pinto, Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes, Mirela Andrade Silva, José Luís Rodrigues Martins, Kelly Deyse Segati, Leandro Nascimento da Silva Rodrigues, Luciana Vieira Queiroz Labre, Raphael Rocha de Oliveira, Rodrigo Franco de Oliveira e Rodrigo Scaliante de Moura.

Relacionando formação docente e outras áreas do saber, temos **PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO**, de Clarice Vaz Peres Alves, Marion Rodrigues Dariz, Márcia Teixeira Antunes e Aline Simões Peter, análise estabelecida com a linguística no momento que discorre sobre o gênero resumo como gênero escolar e/ou acadêmico; **CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ**, de Carla Guimarães Alves, Dayse Vieira Santos Barbosa, Julia Maria Rodrigues de Oliveira, Marcela Andrade Silvestre, Marluce Machado Martins e Priscila Maria Alves Useicius, que versa sobre o enlace entre ensino-serviço-comunidade como forma de construção de sentido e utilidades para todos os sujeitos envolvidos no processo de ação durante execução de projeto de saúde coletiva oriundo da Medicina; **NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE**, de Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges, Greice Helen de Melo Silva, Hugo de Andrade Silvestre, Mary Hellen da Costa Monteiro e Rúbia de Pina Luchetti, diálogo estabelecido com a nutrição; e, por fim, **UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA**, de Gabriel de Abreu Pfrimer, Débora Pereira Garcia Melo, Marcelo Sales Guimarães e Karine Soares da Silva, discussão pautada em relato de experiência que apresenta metodologias ativas no ensino de anatomia na Medicina Veterinária.

Convidados todos os interessados a dialogar com os estudos aqui reunidos.

Tenham excelentes leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO	
Rafael Silveira da Mota	
Maurício Aires Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.9502014021	
CAPÍTULO 2	22
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA	
Lindaura Marianne Mendes da Silva	
Luciana Cristina Porfírio	
DOI 10.22533/at.ed.9502014022	
CAPÍTULO 3	37
PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA	
Ana Lúcia Carrijo Adorno	
Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva	
Eduardo Martins Toledo	
Haydée Lisbôa Vieira Machado	
João Silveira Belém Júnior	
Leandro Daniel Porfiro	
Pollyana Martins Santana	
Rhogério Correia de Souza Araújo	
Rogério Santos Cardoso	
Wanessa Mesquita Godoi Quaresma	
DOI 10.22533/at.ed.9502014023	
CAPÍTULO 4	46
PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.9502014024	
CAPÍTULO 5	57
INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)	
Luciana Vieira Queiroz Labre	
Marcio Marques de Oliveira	
Rubia de Pina Luchetti	
Viviane Antonio Abrahão	
Allyson Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9502014025	
CAPÍTULO 6	65
USO DO APLICATIVO QR CODE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA	
Emerith Mayra Hungria Pinto	
Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes	

Mirela Andrade Silva
José Luís Rodrigues Martins
Kelly Deyse Segati
Leandro Nascimento da Silva Rodrigues
Luciana Vieira Queiroz Labre
Raphael Rocha de Oliveira
Rodrigo Franco de Oliveira
Rodrigo Scaliante de Moura

DOI 10.22533/at.ed.9502014026

CAPÍTULO 7 70

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Clarice Vaz Peres Alves
Marion Rodrigues Dariz
Márcia Teixeira Antunes
Aline Simões Peter

DOI 10.22533/at.ed.9502014027

CAPÍTULO 8 82

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ

Carla Guimarães Alves
Dayse Vieira Santos Barbosa
Julia Maria Rodrigues de Oliveira
Marcela Andrade Silvestre
Marluce Machado Martins
Priscila Maria Alves Useicius

DOI 10.22533/at.ed.9502014028

CAPÍTULO 9 86

NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE

Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges
Greice Helen de Melo Silva
Hugo de Andrade Sivestre
Mary Hellen da Costa Monteiro
Rúbia de Pina Luchetti

DOI 10.22533/at.ed.9502014029

CAPÍTULO 10 93

UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel de Abreu Pfrimer
Débora Pereira Garcia Melo
Marcelo Sales Guimarães
Karine Soares da Silva

DOI 10.22533/at.ed.95020140210

SOBRE O ORGANIZADOR..... 99

ÍNDICE REMISSIVO 100

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA

Data de aceite: 12/02/2020

Lindaure Marianne Mendes da Silva

Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional
Jataí

<http://lattes.cnpq.br/0583022716793555>

Luciana Cristina Porfírio

Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional
Jataí

<http://lattes.cnpq.br/1925269291468143>

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida durante a graduação que se ocupou de investigar a Relação Pedagógica, entendida a partir de Cordeiro (2007) como sendo o conjunto das relações humanas, históricas e sociais que interagem na sala de aula mediada pelo conhecimento. Realizada a partir da junção de um estudo bibliográfico e de campo, de natureza a metodologia definida para a coleta de dados consistiu em realizar observações em uma Escola Municipal do município de Jataí, Goiás. A pesquisa se delineou como uma importante contribuição à formação docente porque trouxe elementos que resgatam a especificidade do seu trabalho, na perspectiva da atividade do ensino e do direito a aprendizagem. As leituras exploratórias iniciais contribuíram para estabelecer os conceitos

abordados e para a delimitação dos referenciais teóricos utilizados para a análise dos dados. Dentre estes conceitos, está o de campo, na definição dada por Bourdieu (1989); de Relação Pedagógica e suas dimensões, apresentadas em Cordeiro (2007) sobre o processo de escolarização de massa e seus impactos para o ensino no Brasil, sob a perspectiva sócia histórica encontrada em Cordeiro (2007) e de Patto (1999) e de ensino, como abordado por Passmore (1980).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Relação Pedagógica. Didática.

PEDAGOGICAL RELATIONS: A LOOK AT THE SPECIFICITY OF TEACHING AND THE LEARNING FROM A TEACHING PERSPECTIVE

ABSTRACT: This work is part of a research developed during the graduation that investigated the Pedagogical Relationship, understood from Cordeiro (2007) as the set of human, historical and social relations that interact in the classroom mediated by knowledge. Conducted from the combination of a bibliographic and field study, the methodology defined for data collection by nature consisted of making observations

in a Municipal School of Jataí-Goiás. The research was outlined as an important contribution to teacher education because brought elements that rescue the specificity of his work, from the perspective of teaching activity and the right to learning. The initial exploratory readings contributed to establish the approached concepts and to delimit the theoretical references used for data analysis. Among these concepts is the field, as defined by Bourdieu (1989); Pedagogical Relationship and its dimensions, presented in Cordeiro (2007) about the mainstream society schooling process and its impacts on teaching in Brazil, from the social historical perspective found in Cordeiro (2007) and Patto (1999), and teaching, as approached by Passmore (1980).

KEYWORDS: Teaching-Learning. Pedagogical Relationship. Didactics.

RÉSUMÉ: Ce travail fait partie d'une recherche développée au cours du cours de premier cycle qui a étudié la relation pédagogique, comprise par Cordeiro (2007) comme l'ensemble des relations humaines, historiques et sociales qui interagissent dans la classe en utilisant le savoir. En se joignant à une étude bibliographique et sur le terrain, la méthodologie définie pour la collecte de données par nature consistait à effectuer des observations dans une école municipale de Jataí, Goiás. La recherche a été présentée comme une contribution importante à la formation des enseignants car elle apportait des éléments permettant de sauver la spécificité de leur travail, du point de vue de l'activité d'enseignement et du droit à l'apprentissage. Les premières lectures exploratoires ont contribué à établir les concepts abordés et à délimiter les références théoriques utilisées pour l'analyse des données. Les premières lectures exploratoires ont contribué à établir les concepts abordés et à délimiter les références théoriques utilisées pour l'analyse des données. Parmi ces concepts, on trouve le champ défini par Bourdieu (1989); Relation et ses dimensions, présenté dans Cordeiro (2007) sur le processus de scolarisation en masse et ses impacts sur l'enseignement au Brésil, du point de vue des partenaires historiques de Cordeiro (2007) et de Patto (1999), et de l'enseignement, à l'approche de Passmore (1980).

MOTS-CLÉS: Enseignement-apprentissage. Relation pédagogique. Didactique

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de algumas inquietações surgidas durante a graduação, fruto de reflexões pessoais e profissionais conjuntas no espaço da sala de aula. Por meio da dialética entre ser aluno e tornar-se ou ser professora foi possível verificar no âmbito das práticas muitas das teorias estudadas. As vivências pessoais não costumam fazer parte das pesquisas acadêmicas, mas são estas importantes para o delineamento de como os sujeitos se constituem e analisam determinadas temáticas.

As histórias de vida e suas trajetórias constituem identidades pessoais e

profissionais e são essenciais para se compreender os lugares de onde os sujeitos partem e de onde seus “pés pisam”. A partir de conjecturas e registros práticos sobre o ensinar e de pensar as relações em uma sala de aula no momento em que acontecem envolve um conjunto de conhecimentos com os quais o profissional da educação tem que lidar. Conjecturas estas esboçadas aqui: o aluno idealizado e aluno problema e a especificidade da escola.

2 | A IDEALIZAÇÃO DO ALUNO

A rememorar as muitas infâncias existentes na educação básicas de escolas públicas, chega-se a idealização dos alunos. O perfil de aluno valorizado ainda é aquele que corresponda ao objeto de desejo da escola e seus professores. Perfil esse de um sujeito com características específicas, possuidor de “bom” comportamento compreendido como o indivíduo que realiza tudo aquilo que lhe é determinado (copiar todo o dever, fazer e levar a tarefa de casa para escola, não andar pela sala, não conversar, não perturbar o colega, família presente, tirar boas notas, etc.).

A característica descrita acima corresponde ao ideal de uma pessoa inteligente e dedicada, um comportamento idealizado pelos agentes escolares que tendem a adjetivar e classificar alunos em “bons” e “maus”. Quando fazem tudo que a escola quer ou deseja que faça, é “bom”, mas caso não, esse aluno é “mau” ou não “adequado”. Trajetórias escolares em instituições e locais diferentes, em lembranças permitem afirmar que os mesmos discursos sobre “problemas” e “dificuldades” dos alunos direcionados para as crianças pobres, ainda são ouvidos, em especial, para àquelas que desafiam a ordem estabelecida. Frases recorrentes são muito comuns de serem ouvidas: “Eu não preciso disso aqui, independente de dar essa aula meu salário cai dia 30, eu já sei tudo que está nesse livro”; “Desse jeito você não vai ser nem gari, pois para isso precisa passar em um concurso e você não sabe nem ler”; ou ainda “Não vai ser nem cobrador de ônibus, pois não sabe matemática, te vejo no supermercado embalando minhas compras”.

Em muitas ocasiões, viu-se e ouviu-se alunos considerados exemplares validarem estes discursos em concordância com falas desta natureza. Frases como as supracitadas legitimavam (e ainda legitimam) a ideologia comum no meio educacional, muito discutida pelos estudiosos do fracasso escolar, e que consiste na culpabilização dos alunos, seja pela sua apatia (falta de vontade em aprender), carência econômica, cultural, afetiva, desestruturação familiar, dentre outras justificativas para explicar o não sucesso escolar. A culpa pelo insucesso escolar quando transferidas aos indivíduos serve para legitimar ideologias e isentar as instituições e as políticas públicas a elas destinadas.

Parte destas colocações pode ser encontrada nos estudos de Patto (1997) quando discute as teorias da carência econômica e social para responsabilizar as famílias pobres pelos fracassos de seus filhos na escola e de como esta e seus agentes contribuem para reproduzir, fazer circular e materializar estes discursos. O fato de pensar a escola de ontem e de hoje, imergindo nesse ambiente é que tornou possível rememorar os discursos professados, essa menção buscou confrontar a naturalização da violência presente nestas narrativas dos professores e demais agentes escolares sobre os alunos.

Constatar ainda que nem sempre a inteligência que muitos classificados como bons presumem ter se esfacela diante da constatação de não se ter pleno domínio do instrumento básico de comunicação que possibilita ao aluno ter mais fluidez a aprendizagem, a leitura e a escrita. Muitos reconhecem que ser “bom” é não dar problema e não com o maior ou menor domínio do conhecimento. Estas observações permitiram levantar reflexões sobre a influência da Relação Pedagógica (RP) que se constrói na sala de aula em suas muitas dimensões para a obtenção do sucesso. Dentre estas, duas foram determinantes para o estudo: o perfil social, econômico, comportamental pode determinar quem é o aluno? Pode a relação deste aluno com os agentes escolares, seus professores, seus colegas e com os conteúdos apresentados ser determinante das adjetivações a eles atribuídas?

Cordeiro (2007) concorda que não é possível ignorar os aspectos macros da educação, mas do ponto de vista da Didática é a sala de aula e o ensino, tal qual como se manifesta no momento da aula que mais diretamente interessa para quem se preocupa com a aprendizagem e a qualidade do ensino. Por isso mesmo, é a RP que importa para qualquer interação pautada por critérios de conhecimentos. A RP como pauta educacional é importante porque a má formação oferecida nas escolas não parece, ao longo da história, ser tão mal vista como a reprovação e a evasão, já que ser aprovado e aprender parece ser figura distinta dentro do processo educacional.

Ranghetti (2005) define relação pedagógica como algo que se reveste intencionalidade na ação de ensinar e de aprender, de forma contínua e dialética, tendo como ponto em comum à aprendizagem ou a obtenção do conhecimento em um determinado espaço formal para isso. Cordeiro (2007) assinala ainda que quando a escola de massas começou a se expandir, mais problemas foram surgindo e somando-se aos já existentes para a educação. A má qualidade da escola pública e o ensino nela ofertado, as dificuldades de aprendizagem, a cultura da reprovação, a evasão escolar, dentre outros, foram se agravando e acabou sobrando para os professores à busca por soluções para eliminar ou minimizar problemas de natureza complexa.

Como forma de contribuição aos estudos da Didática utilizou-se também o

emprego da palavra campo, na concepção de Bourdieu (1989) como sendo um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo, um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento.

Assim o campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, como uma possibilidade de se pensar novas formas de ensinar que pudessem (e talvez possam) garantir o aprender, mas observou-se, sobretudo que os conflitos predominantemente surgem desta idealização do aluno pelos agentes institucionais das escolas e aquele real que ali está e que, muitas vezes, mantém resistência à determinadas imposições institucionais que não condizem ou não fazem para ele muito sentido.

3 | A FABRICAÇÃO DO ALUNO PROBLEMA

O conceito de aluno “problema” é decorrente do aluno idealizado e atribuído a todos aqueles cujas características não se enquadram no rol das “boas condutas” esperadas pela escola. A tensão e as polarizações surgem quando o professor ignora esse aluno e este, por sua vez, não reconhece o sistema como algo que ele possa valorizar, já que se mostram indiferente as suas expectativas ou a falta delas. A partir daqui pode se exemplificar como esse aluno é fabricado no ambiente escolar. Um aluno inicia sua escolarização em uma determinada escola que o reprovou no primeiro ano. A família, após a reprovação, retirou-o da instituição e o colocou em outra. Porém, ele já chega à nova escola com o seu histórico de reprovação e lista de antecedentes que teriam motivado o seu insucesso escolar. Sua escolarização segue o fluxo, sempre sendo relatado ser esse aluno, já reprovado, ser sempre um repetente potencial, a despeito de seus esforços. Quando inicia o fundamental II é direcionado à mesma escola da irmã considerada “boa aluna” pelos agentes escolares da nova escola. Sob os olhares comparativos dos profissionais que atuavam na instituição esse sujeito passou a enfrentar alguns problemas por, além de não figura no perfil de aluno idealizado também não ter o mesmo desempenho e sucesso da irmã.

O comportamento do aluno, o seu enfrentamento perante as regras estabelecidas pela escola, tais como a chamada “boa” conduta, comparações e a cobrança dos familiares levava à escola “sugerir” que os “problemas” deste tipo de aluno é o fato de, provavelmente ele ser portador de algum tipo de doença, como o Transtorno do **D**éficit de **A**tenção e **H**iperatividade (**TD**AH) chegando a pedir aos familiares a busca por um tratamento adequado para que a escola pudesse realizar

seu trabalho e que, mesmo assim, não poderia garantir sua aprendizagem.

Entende-se que a prática de medicalizar o comportamento dos alunos e inferir patologias como obstáculos a sua aprendizagem é também uma forma de transferência de culpa pela incapacidade dos profissionais de lidar com esta ordem de questões. Os argumentos utilizados são comuns, ora reforçando a questão médica e a necessidade de um laudo para oferecer o apoio especializado e ora pela ausência do apoio, ou ainda, a alegação dos profissionais não terem formação para lidar com estes problemas.

Transcorridos dois anos entre a aquisição do laudo e poder contar com o envolvimento da escola com a aprendizagem do aluno, constatou-se que não havia nenhum tipo de TDAH ou coisa similar que comprometesse sua aprendizagem, o que invalidava as afirmativas feitas até então pela escola para justificar a não aprendizagem desse aluno.

A rememoração da situação comum na escola pode ser associada à crítica tecida por Meira (2012) quando destaca que tem ocorrido na educação brasileira uma patologização da aprendizagem, na maior parte das vezes, pautados em suposições ou impressões, sem um diagnóstico multiprofissional que tem servido apenas para justificar o fracasso escolar daqueles alunos que não conseguem aprender os conteúdos ensinados. Atribuir às dificuldades de natureza pedagógica a fatores orgânico-biológicos além de ocultar os aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais envolvidos no processo de escolarização também trazem sequelas para a trajetória escolar e para outras esferas da vida dos sujeitos.

4 | OS DETERMINANTES DO SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR

Após a explanação dos conceitos de aluno ideal e problema pode-se chegar ao terceiro, o de sucesso ou fracasso escolar. Durante anos a escola fez uso de teorias que estereotipavam alunos colocando suas condições estruturais familiares, emocionais, neurológicas, econômicas, culturais e até de linguagem como obstáculos a aprendizagem e a adequação ao processo de escolarização existente.

Alguns autores como Cordeiro (2007), Patto (1997), Bourdieu e Passeron (2009) permitem entender algumas estruturas e cultura enraizadas no sistema educacional e auxiliam na reflexão de que apesar dos muitos estudos e avanços, a escola ainda reflete as desigualdades sociais e a exclusão. Isto porque o aluno ainda hoje é visto como um indivíduo não portador de conhecimento já que o que ele sabe não tem valor para a escola. A expansão da escolarização de massas trouxe junto consigo a falsa ideia de que o ponto de partida é o mesmo para todos quando estão na escola, mas o ponto de chegada, no caso do sucesso é mérito pessoal e do fracasso, culpa do sujeito.

Assim, a culpa pelo fracasso ou sucesso na escola concentra-se ora no próprio aluno ora no professor, mas a culpabilização tinha que ser disseminada para legitimar os mecanismos de exclusão criados pela escola a fim de torná-los válidos. A forma encontrada foi à criação de teorias que tentavam explicar o fracasso escolar. Foi inserido em um contexto social mais amplo de tensões e conflitos decorrentes da luta de classes e poder que a escola ainda hoje tem servido como palco das afirmações das desigualdades existentes e o campo da Didática pode ajudar com pesquisas que se ocupem de compreender como isso ocorre.

As teorias da Reprodução na década de 1970 pelos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (2009) e fortemente divulgada no Brasil a partir da década de 1980 denunciaram as explicações dadas para o fracasso escolar de alunos e alunas da rede pública de ensino. A dicotomia existente entre escola-sociedade configurava-se como um campo de tensão em que a escola também reproduziria as desigualdades sociais. A escola e seus profissionais, nem sempre estão aptos para lidar com a pluralidade e a multiplicidade de sujeitos que nela se inserem.

As características singulares sejam individuais ou coletivas até interfere na forma como se aprende, mas não impossibilita. Cumprir a tarefa de ensinar é algo que exige uma formação para além do senso-comum e que veja a Didática como um instrumento de transformação que reconfigura a relação triádica (ensino, conteúdo, aprendizagem) indissociáveis durante as aulas.

5 | A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA: ENSINAR E PROMOVER APRENDIZAGEM

A partir da experiência *in loco* em uma sala de aula buscou-se os elementos necessários para fundamentar a problematização encontrada: como ocorre a Relação Pedagógica (RP) neste micro espaço? A RP torna-se um elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos porque esta relação tem como objetivo principal a aquisição do conhecimento, como destacou Cordeiro (2007). Refletir sobre a postura profissional do professor frente à formação dos seus alunos com vistas a garantir o direito deles à aprendizagem levou a questão: Qual a importância da Relação Pedagógica (RP) para o ensino?

O trabalho partiu da constatação de que existem muitas coisas sendo ditas sobre a escola e seu papel, mas nem sempre se considera a sua especificidade que é a de ser uma instituição social pensada para formação de sujeitos considerados como seres históricos e sociais Cordeiro (2007). Disso decorre que as práticas educativas e as relações estabelecidas em uma classe, sejam as interpessoais ou pedagógicas mostraram-se importantes para o processo comunicativo que possibilitam - ou não, o desenvolvimento intelectual na sala de aula.

Estrela (2002) afirma que Relação Pedagógica, em sentido restrito, consiste na interpessoalidade da relação que acontece num espaço e tempo delimitados, durante o ato pedagógico, portanto, entre alunos e professores, ou professor-grupo de alunos. Para Freire (1996) ela só existe quando o professor é faz com que o aluno interaja com seu próprio pensamento em busca de conhecimento. Ensinar e aprender, de acordo com Passmore (1980) são coisas que só podem ser feitas mediante a intervenção do outro, processo este que se desenvolve por meio de relações, com o mundo, com o outro e com o conhecimento que este outro apresenta, como sinalizado por Cordeiro (2007).

Para Cordeiro (2007) a RP é o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento, não podendo ser interpretada de modo restrito porque engloba muitas dimensões igualmente importantes para decifrar a complexidade do processo ensino e aprendizagem. Para o autor, a construção dessa relação pode ser analisada sob os mais diversos pontos de vista, mas considera três delas particularmente relevantes: a linguística, a pessoal e a cognitiva, discutindo cada uma delas.

Em relação à *linguagem*, Cordeiro (2007), mas também Soares (2001) trazem relevantes considerações, ainda que com perspectivas distintas, mas importantes por se tratar do ponto de convergência de todas as outras. Em suma, eles apontam que a dimensão linguística tem sido um dos fatores que promovem o fracasso escolar, já que é a partir dela que o homem apropria-se dos conhecimentos e com eles estabelece relações. Soares (2001), por exemplo, afirma que a linguagem é excludente porque desde o seu nascimento o ser humano lança mão dela para se comunicar, entender o mundo e as coisas que o cercam, porém a escola lida com outros parâmetros, muitas vezes, divergentes daquelas que os alunos possuem linguística e culturalmente, estabelece-se assim, uma primeira forma de exclusão e, não raro, violências simbólicas de natureza linguística.

Cordeiro (2007) entende que a linguagem, um dos primeiros instintos humanos e que se estabelece por meio dela. Pode-se compreender que ela é estruturante da Relação Pedagógica (RP), exercendo influência significativa na garantia da aprendizagem dos alunos. Pelas perspectivas apresentadas, infere-se que a linguagem é um componente importante para garantir a aprendizagem, já que sem a valorização linguística e cultural do aluno não será possível atingir resultados satisfatórios, já que ela é o primeiro elo entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Cordeiro (2007), ao tratar dessa questão, afirma que é na sala de aula que as crianças vão se transformando em alunos pelas práticas discursivas dos seus professores. Nesse sentido, é a partir da concepção linguística que os alunos aprendem as regras e os comportamentos desejados na sala de aula e vai percebendo como o professor se dirige a eles seja individual ou em grupo, é a

fala e como se fala que possibilita ao aluno compreender o que é mais ou menos importante.

Já a *dimensão pessoal* da Relação Pedagógica (RP) é um assunto que vem sendo explorado pela literatura e pesquisadores à luz da Psicologia que tem atribuído ao tema conotação interpessoal na perspectiva da afetividade em sala de aula. Sem menosprezar essa perspectiva, essa dimensão foi aqui analisada na ótica da Didática, a partir das contribuições de Cordeiro (2007) e do campo da Psicologia Social amparando-se nas leituras de Patto (1997) a fim de ressaltar como as relações interpessoais estão marcadas por questões de natureza ética, moral, social, econômica, gênero e de como afetam a efetivação da correspondência linear entre o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem.

Para entender a RP, Cordeiro (2007) orienta fazer um recuo no tempo buscando os elementos que compõem esse vínculo entre o professor e o aluno para compreender que na sociedade ocidental moderna esses vínculos foram se alterando ao longo do tempo e conforme a sociedade, como aqueles existentes entre mestres e discípulos, cujos vínculos eram instaurados para que os discípulos alcançassem melhor compreensão de si próprio e um conseqüente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Uma relação baseada na autoridade pessoal e na imitação, cujo papel era inscrever no aluno, tal como quem escreve em uma folha em branco e a partir daí o reconduzir continuamente para o conhecimento interior.

Para a consideração destes vínculos, resgataram-se os estudos de Patto (1997) sobre o fracasso escolar. Para ela, o fenômeno decorre de diversos fatores, sendo eles políticos, históricos, socioeconômicos, ideológicos e institucionais, bem como da própria dimensão pedagógica que se articulam nas práticas do cotidiano escolar. Dentre as variáveis que levam ao fracasso apresentadas nos estudos desenvolvidos por essa autora, a RP é importante porque se reporta as especificidades da escola e do trabalho docente e a sua essencialidade para a práxis pedagógica, a pesquisa, os debates educacionais e a formação de professores. Acerca da essência da RP, Cordeiro (2011) explica como ocorre essa construção:

[...] a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, a partir da tríade entre professor, alunos e conhecimento e não por mestre e discípulo. (p. 75)

A reflexão sobre o significado dos saberes ensinados na escola e o que eles representam para os sujeitos envolvidos no ensino as suas representações idealizadas nem sempre dialogam com a realidade e necessidades dos alunos. Cordeiro (2007) afirma que foi na metade do século XIX que a educação sofreu uma grande transformação. A escola que até então era excludente ampliou seu acesso

à população, mas sem levar em conta a real necessidade da classe trabalhadora, transformando a escola em algo obrigatório e a necessidade de padronização do ensino. Mas foi no século XX é que se consolidaram as características comuns a todas as escolas e seus processos, o que autor denominou de gramática escolar.

A gramática escolar, na ótica de Cordeiro (2007) é um modelo de escola homogênea, na qual se estabeleceu uma idade obrigatória para o ingresso, organização do ensino ora por seriação, ora por ciclos, a duração e metodologia das aulas, divisão das turmas e a forma de seleção dos alunos, a quantidade de profissionais em cada sala e os currículos padronizados e obrigatórios que são organizados por disciplinas isoladas sem valorizar a pluralidade existente.

Entre os elementos que passou a compor e a escola está o currículo obrigatório que guia a ação pedagógica no interior da escola, determina quais conteúdos serão ensinados, mas que se desenha como fruto de escolhas arbitrárias que não condiz com a real necessidade da escola que promover o ensino e garantir que seja aprendido. Bourdieu e Passeron (2009) ao referir-se aos aspectos curriculares e linguísticos da escola afirma que ela se impõe com tradição de erudição e conservação social, mantendo-se, independente do seu público a violência simbólica legítima, assegurando no processo de comunicação os arbítrios culturais na seleção do currículo e nas formas de comunicar-se.

A relação pedagógica não é uma mera relação de comunicação, na medida em que, a autoridade pedagógica conferida pela instituição impõe uma definição social do que merece ser transmitido. A linguagem magistral cria muitas distâncias e serve de instrumento encantatório que impõe a autoridade pedagógica. O único meio de comunicação permitido é a dissertação, ou a exposição, que mitigam os mal-entendidos entre professores e alunos, assim como entre os professores entre si. Apesar de todo este problema comunicativo, segundo os autores, o professor vive na ilusão de ser compreendido e de compreender. A ação de professores e de alunos não faz mais do que obedecer às leis do universo escolar como um sistema de regras e de sanções. Também consideram que a linguagem universitária não é língua materna de ninguém, nem mesmo das classes privilegiadas. Consideram que a linguagem universitária é acrónica e está desajustada das línguas faladas pelas diferentes classes sociais. (p. 18)

Sabendo-se a escola não é fruto do acaso, mas foi se construindo no decorrer dos anos, pode-se inferir que ela opera com uma falsa democratização da educação, pois permite o acesso, mas mantendo a mesma estrutura elitista que não considera as classes populares, como destacou Patto (1997, p.149) ao afirmar que no passado eram excluídos os que não tinham acesso a escola, mas atualmente a exclusão ocorre de forma dissimulada, uma vez que há índices elevados de evasão nos primeiros anos de escolarização e cujo acesso “[...] não produziu, de fato, consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes”.

Nesse sentido, os professores ou futuros professores necessitam ressignificar

seus saberes e lançar mão de metodologias que permitam efetivar o ensino, buscando nas relações que estabelecem com os saberes que ensina e com os modos de adquiri-los e de como operacionalizá-los com seus alunos, a fim de tentar superar as exclusões que partem do currículo e de toda a estrutura escolar.

As dinâmicas sociais refletem diretamente na escola, estas mudanças vão trazendo novas demandas à profissão docente. Pode-se destacar alguma delas, como às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que seriam ferramentas valiosas para impulsionar a aprendizagem na escola, mas que exigem em contrapartida políticas públicas e investimentos nessa área. Assim como o benefício das TDIC, há também questões de agravamento por inúmeros fatores de ordem social, como são o caso de temas ligados à saúde pública, doenças epidêmicas, como a dengue, campanhas de vacinação, cárie, piolho, gravidez na adolescência, sexualidade, que passam a figurar como conteúdos e questões a serem tratadas também pela escola.

As demandas sociais como a violência, o *bullyng*, a discriminação, o preconceito, o atendimento aos portadores de necessidades especiais e a exclusão social são questões com as quais a escola se depara algumas oriundas do próprio universo escolar, como é o caso do *bullyng*, e que vão exigindo dos profissionais conhecimentos e habilidades para lidar com todas estas questões. Ao serem inseridas no universo escolar e do professor, por serem tantas as demandas, que o ensino se secundariza, promovendo alterações na identidade profissional e a perda da especificidade da escola que é o ensino-aprendizagem.

Ao realizar um levantamento bibliográfico em sites como o *Google scholar* usando as palavras-chave “Relação pedagógica”, “Ensino e aprendizagem”, “Relação professor e aluno”, “Conhecimento” e “Didática”, priorizando-se a expressão Relação Pedagógica, foram encontrados nos últimos 20 anos, 11 trabalhos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e monografias.

Ano	Autor	Título	Tipo	Fonte
2001	MANCUSO, Livia.	Discutindo articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e da professora para promover aprendizagens significativas.	Monografia	UFRGS
2010	FUHR, Liria Maria.	O processo relacional entre o professor e o aluno	TCC	UFRGS
2010	BAUER, Maria Cristina G. de Souza.	Autoridade na escola: uma relação pedagógica	TCC	UFRGS
2010	SANTOS, Bruna da Silva.	O movimento na realidade: desafios e perspectivas na relação família/escola	Monografia	UERJ
2010	SOUZA, Jamine Krause.	Escola: Espaço onde as relações interpessoais e pedagógicas acontecem	Monografia	UNB

2013	SOUZA, Cecília de	A importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem	TCC	UNB
2013	SILVA, Nelma Albino da	A Importância da afetividade na relação professor - aluno	Monografia	UERJ
2013	PRADO, Natalianne Lemos do.	Afetividade como fator de qualidade na educação infantil: visão de professores.	TCC	UNB
2014	GOMES, Cláudia Lima.	A importância da relação aluno-professor na aprendizagem.	TCC	UFRGS
2014	ALVES, Aracele Rodrigues.	A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem.	Monografia	UERJ
2015	GOMES, Cláudia Silva.	Tema de casa: relações e sentidos estabelecidos pela tríade professor-aluno-família	TCC	UFRS

Quadro 1. Levantamento das produções acadêmicas sobre o tema RP.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Mancuso (2001) estudou as relações entre o conhecimento dos alunos e do professor com a finalidade de atribuir significado ao educar/aprender na escola, entendendo assim o aluno como um sujeito sócio histórico e a escola como um local sociocultural. Fuhr (2010) ocupou-se de mostrar que a aprendizagem tem mais sentido quando há vínculos entre o professor e o aluno, despertando nestes a curiosidade para tornar o estudo mais prazeroso e eficaz.

Bauer (2010) buscou compreender as relações conflituosas e entre professor e aluno concluindo que a autoridade é construída na sala de aula nos mais diversos momentos, cujo foco foi identificar como essa autoridade pode ser construída na Educação Infantil. Souza (2010) investigou a importância do espaço escolar para as relações interpessoais e pedagógicas em um colégio específico, o qual se mostrou um espaço de oportunidades e limites, projetados para a prática de ensino-aprendizagem a partir de boas relações interpessoais.

Já Souza (2013) apoiando-se em uma perspectiva histórico-cultural, investigou os fatores que impactam no processo ensino-aprendizagem na relação professor e aluno em uma turma em fase de alfabetização a partir da observação *in loco* das relações que ali se estabeleciam. A análise dos dados coletados levou à conclusão de que a relação afetiva incentiva o interesse do aluno, deixando-o mais motivado e seguro, sendo as próprias estratégias pedagógicas mobilizadas motivadoras e facilitadoras da aprendizagem.

A afetividade na relação professor-aluno também foi o objeto de estudo de Silva (2013), tendo como premissa que o vínculo do afeto é importante em qualquer relação humana. Ela analisa que na atualidade as relações estão distanciadas e banalizadas, sendo essencial o resgate desse aspecto para desenvolver um

ambiente propício que pode motivar o aluno a aprender.

Prado (2013) buscou a visão dos professores de Educação Infantil sobre a afetividade como fator de qualidade através de entrevistas com professores da rede de ensino. Apesar de haver a presença dos Indicadores de Qualidade da Afetividade na prática pedagógica ela era vista a partir do senso comum. Gomes (2014) investigou a relação professor-aluno e como ela pode afetar a aprendizagem identificando nas ações do professor àquelas que impactam na aprendizagem do aluno. Ela conclui que a relação professor-aluno há que se ter o reconhecimento e a amorosidade recíproca para que as aprendizagens ocorram. Além disso, o olhar do professor para o aluno necessita estar isento de pré-conceitos e atento para explorar as potencialidades dos seus alunos.

Alves (2014) tratou da importância da afetividade e de como ela pode ou não auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Através de uma pesquisa de campo e questionário aberto para professores e alunos da rede pública, objetivou compreender as interações afetivas presentes no cotidiano escolar, chegando a conclusão de que o ser humano precisa ser considerado em sua totalidade, e por isso mesmo, a necessidade da afetividade para a construção de conhecimentos.

Gomes (2015) buscou analisar as implicações da tríade professor – aluno – família objetivando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e as relações que se estabelecem, a partir da demanda do tema de “tarefa de casa”. Para tanto, optou por um estudo de caso, de traços etnográficos, envolvendo seis participantes de cada grupo: professores, alunos e pais ou responsáveis das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí a pesquisa aponta para uma convergência na percepção do sentido do tema de casa na tríade envolvida, porém, estabelecida através de relações conflituosas, principalmente pela incapacidade de autonomia na resolução destas atividades por parte do aluno.

Dos 11 trabalhos selecionados, 10 discutiram a relação professor-aluno e conhecimento ou RP na perspectiva da afetividade e um deles na perspectiva da autoridade e do reconhecimento desta para impactar a aprendizagem. Porém, esse estudo de campo constatou que esta é consequência das interações que ocorrem no espaço da sala de aula.

A exploração bibliográfica permitiu mapear, no período de 2001 a 2015 diferentes trabalhos de conclusão de curso tal como listados no Quadro 01, mas também muitos outros artigos lidos que tratavam deste vínculo na perspectiva da afetividade. Nesse sentido, a RP, tal como foi ressignificada nesse estudo estabeleceu o conhecimento como o mediador do processo de ensino e aprendizagem – a RP, e a Didática como a ciência que permitiu pensa-la para além do campo da afetividade.

Este mapeamento apontou parte do que já foi dito sobre a RP e direcionou a pesquisa para não incorrer em repetições. Identificar que a afetividade foi o termo

mais recorrente quando o assunto é RP, serviu para destacar a importância do tema a partir de diversos olhares. Analisar a RP sob a perspectiva da Didática levou a compreensão de como ela influencia o ensino e a aprendizagem para além da afetividade.

6 | CONSIDERAÇÕES

Pensar os elementos envolvidos na relação ensino e aprendizagem no espaço concreto de uma sala de aula a partir da RP na perspectiva da Didática levou a constatações de que é ela que torna possível a correspondência entre o ensinar e o aprender, entendendo as nuances que ocorrem nesse processo.

A observação *in loco*, estar ali não mais como alunas, mas como pesquisadoras, levou a compreensão de que boa parte das tensões observadas nas práticas educativas ainda encontra-se vinculadas a ideologias enraizadas nos discursos e práticas de professores e outros agentes. Presenciar “as falas” durante um ano em uma sala de aula marcou pelo fato de ainda haver a divisão dos alunos em “bons” e “maus”, classificação esta arbitrária e descontextualizada que não expressa àquilo que o aluno é, mas ocorre pela tensão entre o que ele é e àquilo que a escola espera dele.

O professor quando rotula, compara ou divide sua classe está profetizando e determinando o fracasso ou sucesso dos seus alunos. Esse modo de agir representa a violência simbólica no ambiente escolar que permanece prática naturalizada na vida escolar. A RP tem sido comumente vinculada ao campo das relações afetivas, mas esta tem servido para escamotear negligências e omissões. Compreendê-la a partir da Didática permitiu analisar as dimensões que a compõe, como o currículo escolar, a mediação pedagógica pela via do conhecimento que caracteriza o ensino e a sua função que é garantir a aprendizagem, uma reflexão necessária para o resgate da especificidade do papel da escola, cuja natureza social é um campo ainda aberto há muitas possibilidades.

Este estudo da RP é relevante porque estrutura o que vem a ser o processo de ensino e aprendizagem. Porém, nem sempre a aprendizagem é alcançada e a RP pode ter influência direta sobre isso. O trabalho trouxe contribuições essenciais ao voltar seu olhar para essa especificidade da escola, do ensino-aprendizagem e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Covilhã, Pt: Lusosofia, 2009. (Recensão Ana Paula Rosendo)

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto 2007.

CORDEIRO, J. **A relação pedagógica**. In: Universidade Estadual Paulista. PROGRAD. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica**: Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto, Pt: Porto Editora, 2002.

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

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p.136-42, jan./jun. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PASSMORE, J. **O conceito de ensino**. London: Duckworth, 1980.

RANGHETTI, D. S. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores**: a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicativo 10, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Aprendizagem 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98

Aula Prática 93, 95

C

Contemporaneidade 1, 6, 8

D

Didática 13, 15, 22, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 68, 80

Discente 7, 10, 38, 47, 53, 59, 61, 63, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 95, 97

Docente 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 30, 32, 35, 47, 50, 56, 57, 59, 61, 82, 83, 86, 88, 91

E

Educação 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 68, 69, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 95, 98, 99

Educação Infantil 33, 34, 82, 83

Ensino 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Epistemologia 47

Escola 3, 6, 10, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 69, 99

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 30, 36, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 91, 97, 99

Formação Docente 1, 5, 13, 14, 22

G

Gênero Textual 70, 74, 75, 76, 78

I

Inovação 16, 57, 62, 63

Intervenções 82, 84

L

Ludicidade 86, 90

M

Metodologia Ativa 37, 38, 40, 41, 44, 82, 83, 94, 96, 98

P

Professor 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 58, 59, 61, 63, 64, 73, 75, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 99

R

Relação Pedagógica 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 36

Relato de experiência 37, 41, 42, 59, 67, 82, 83, 86, 88, 93, 96

Resumo 1, 22, 37, 46, 57, 65, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 86, 93

S

Socialização 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 73

T

Tecnologia 4, 52, 54, 57, 60, 61, 62, 68

Tecnologias de Informação e Comunicação 57, 58, 65

Tutoria 37, 38, 41, 42, 43, 44

U

Universidade 6, 7, 12, 19, 20, 22, 36, 37, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 63, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 86, 98, 99

 **Atena**
Editora

2 0 2 0