

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JOÃO PATRÍCIO DE CARVALHO

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR–ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE:
Contribuições à Coordenação Pedagógica e ao Processo de Ensino-
Aprendizagem**

SÃO LEOPOLDO

2020

JOÃO PATRÍCIO DE CARVALHO

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR–ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE:
Contribuições à Coordenação Pedagógica e ao Processo de Ensino-
Aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

Área de Concentração: Gestão Escolar e Universitária

SÃO LEOPOLDO

2020

C331r Carvalho, João Patrício de.
O relacionamento professor–aluno no ensino médio em análise: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem / por João Patrício de Carvalho. – São Leopoldo, 2020.

139 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2020.

Área de concentração: Gestão Escolar e Universitária.

Orientação: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus, Escola de Humanidades.

1.Ensino – Metodologia. 2.Professores e alunos.
3.Professores – Atitudes. 4.Professores de ensino médio.
5.Manejo de classe. 6.Ensino. 7.Aprendizagem. 8.Psicologia educacional. I.Jacobus, Artur Eugenio. II.Título.

CDU 371.3
37.064.2
37.02

JOÃO PATRÍCIO DE CARVALHO

**O RELACIONAMENTO PROFESSOR–ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE:
Contribuições à Coordenação Pedagógica e ao Processo de Ensino-
Aprendizagem**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 30/10/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus (Orientador) – UNISINOS

Profª Drª Daianny Madalena Costa – UNISINOS

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes – UNIPAMPA

Dedico este trabalho a Deus, que me sustentou até aqui com mão forte. Aos meus pais, minha querida esposa, Edna, e nossas filhas, Lorena e Lara, que, de maneira madura e paciente, suportaram os momentos árdus e difíceis dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ebenézer! Até aqui *me* ajudou o Senhor! I Samuel 7.12

Primeiramente a Deus, autor de minha fé, que me fortaleceu e deu forças para realizar este mestrado e pesquisa.

À minha esposa, que de maneira benevolente me auxiliou e fortaleceu em tudo, me dando o subsídio emocional necessário para prosseguir.

Às minhas filhas, meus amores, que são inspiração para que eu venha dar sempre o meu melhor.

À Direção do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, que, de maneira compreensiva e empenhada, tem me possibilitado realizar esta pós-graduação.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus, que sempre me deu o suporte necessário, além de compreensão e motivação para não desistir.

Aos professores do Mestrado, que foram magistrais em todo o conhecimento que compartilharam.

Aos amigos do Mestrado, que foram braço forte durante o estudo das disciplinas e ainda durante a produção deste trabalho. Tornaram a caminhada mais leve e agradável.

Ao meu grande amigo Lucas Vilarinho, que muito me auxiliou nas correções e leituras dos textos.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram direta ou indiretamente para esta etapa de formação acadêmica tão fundamental em minha vida. A todos, o meu muitíssimo obrigado!

A tarefa magna do educador é ajudar o educando a conhecer a si mesmo e a capacitar-se para participar na construção de um mundo melhor.

Gustavo Alberto Corrêa Pinto

RESUMO

A presente pesquisa discute a relação professor-aluno e seus impactos na aprendizagem, no Colégio São Francisco de Sales (Diocesano), localizado em Teresina (PI), e integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Nesse sentido, este trabalho foi realizado com o objetivo de identificar aspectos dessa relação que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa realizada teve natureza qualitativa, utilizando-se do método de estudo de caso. Foram utilizadas duas formas de coletas de dados: a pesquisa em documentos norteadores do ensino na RJE e no Colégio Diocesano; e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores do colégio, no segmento do Ensino Médio. Diante da análise de dados documentais e das entrevistas, foi possível compreender que a relação professor-aluno, tal qual se apresenta no Colégio Diocesano, tem, de modo geral, contribuído para a aprendizagem dos alunos, na visão de docentes e discentes. Todavia, foram destacados aspectos que podem ser melhorados na gestão desse processo, a exemplo da maior disposição para o diálogo por parte dos professores e uma maior inserção de metodologias ativas, a fim de fomentar o interesse dos alunos às aulas. Quanto aos documentos analisados, estão aquém do necessário quanto à orientação dos docentes, no tocante à relação professor-aluno, razão pela qual se sugere que sejam revistos de forma a incluírem direcionadores mais específicos sobre o tema. O estudo também evidencia que se faz necessária uma mudança de perspectiva quanto a alguns aspectos da gestão pedagógica, incentivando-se maior proximidade da coordenação com os docentes e uma formação continuada dos professores que os auxilie a compreender e se aproximar mais de seus alunos. A pesquisa ainda apresenta um conjunto de proposições de intervenção para a escola, objetivando a melhoria das relações entre professores e alunos, ampliando as situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Perspectiva Socioemocional. Ensino Médio. Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

This research discusses upon the teacher-student relationship and its impacts on the learning process at Colégio São Francisco de Sales (Colégio Diocesano), located in Teresina (PI), and member of the Jesuit Schools Network (RJE). This work was carried out aimed on identifying aspects of the teacher-student relationship that contribute to a more integrative learning between the socioemotional and academic dimensions. By doing so, we intend to support the pedagogical coordinators in developing dialogical and reflective actions, in order to improve the teaching-learning process. This research is qualitative in nature, using the case study method. Two forms of data collection were used: the study of the teaching guidelines from RJE and Colégio Diocesano; and semi-structured interviews with high school students and teachers. Analyzing data from documents and interviews, it was possible to understand that the teacher-student relationship, as it happens at Colégio Diocesano, in general, has contributed to the learning process of students, accordingly to teachers and students themselves. However, there is aspects that could be improved in the management of this process, such as a greater willingness for dialogue on the part of teachers and greater use of active methodologies in classes, in order to foster students interest in classes. As for the documents analyzed, they fall short of what is necessary with regard to the guidance of teachers, with regard to the teacher-student relationship, which is why it is suggested that they be revised in order to include more specific drivers on the topic. The study also shows that there is a need for a change of perspective in relation to some elements of pedagogical management, as encouraging closer proximity among the pedagogical coordinators and teachers and a continuous training of teachers, helping them to understand and get closer to their students. The research also presents a set of intervention proposals for the school, aiming to improve the relations between teachers and students, expanding the learning situations.

Keywords: Educational Management. Socioemotional Perspective. High School. Teacher-Student Relationship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Projetos Educacionais Adotados pelo Colégio Diocesano em Teresina – Piauí	33
Quadro 2 – Atribuições da Coordenação Pedagógica	40
Quadro 3 – Relações Escolares.....	53
Quadro 4 – Artigos Selecionados.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

ASAV	Associação Antônio Vieira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Centro Alternativo de Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CSFS	Colégio São Francisco de Sales
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
OCA	Oficina Cultural Anchieta
PEC	Projeto Educativo Comum
PIEA	Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Ensino
S.J	Sociedade Jesuíta

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Tema	15
1.2 Problematização	15
1.3 Objetivos	17
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	17
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	17
1.4 Justificativa	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.1 Os Jesuítas	20
2.2 A Relação dos Jesuítas com a Educação	21
2.3 O PEC	24
2.4 Em Teresina – O Colégio Diocesano	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	35
3.1 Gestão Educacional	35
3.1.1 <i>A Coordenação Pedagógica e o Processo de Ensino-Aprendizagem</i>	39
3.2 O Que é o Ensino Médio?	43
3.3 A Relação Docente–Discente e o Processo de Ensino e Aprendizagem: Interações	47
3.3.1 <i>A Aula no Ensino Médio</i>	62
3.3.2 <i>O Fazer Docente na Aula do Ensino Médio</i>	65
4 ESTADO DA ARTE	67
5 METODOLOGIA	74
5.1 Paradigma de Pesquisa	74
5.2 Método de Pesquisa.....	74
5.3 Coleta de Dados.....	75
5.4 Análise de Dados	76
5.5 Intervenção.....	76
5.6 Considerações Éticas.....	77
6 ANÁLISE	79
6.1 Análise Documental.....	79
6.2 Análise das Entrevistas	89

6.3 Proposições.....	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE (AOS DISCENTES).....	131
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (AOS PAIS).....	133
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (AOS DOCENTES)	135
APÊNDICE D – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES DIOCESANO: CARTA DE ANUÊNCIA	137
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES	138
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES	139

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a escola convive com mudanças que a contemporaneidade lhe impõe, necessitando passar de um modelo conservador para um modelo mais interativo, impulsionado por inúmeras redes de comunicação, gerando, desse modo, uma cultura ubíqua e interligada; esta, freneticamente, envolvida por lógicas que aguçam a competição, o individualismo e o consumo respondendo assim aos interesses do mercado. Tal mudança exige uma adequação e um alinhamento das práticas pedagógicas com as necessidades que paulatinamente vão se apresentando em uma sociedade cada vez mais líquida e imediatista. Nesse sentido, estudantes, famílias, docentes e, por consequência, boa parte da sociedade sente a necessidade de uma revisão do próprio modo de proceder em relação à escola.

A escola privada, por excelência, sobretudo a escola confessional, sofre a pressão mercadológica dos grandes centros educacionais e precisa dar conta de um novo cenário em meio a essa competição.

Conseqüentemente, para se manter no mercado, cada escola sente-se desafiada a qualificar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem, buscando com isso novos meios para responder às presentes inquietudes. Nesse sentido, as escolas da Rede Jesuíta no Brasil têm no Projeto Educativo Comum (PEC) o seu norteador:

É próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar. Contamos com amplas condições para enveredar por um caminho de mudanças, pois somos um corpo de profissionais qualificados, temos uma sólida tradição educativa, dispomos de vasta experiência educativa e construímos uma proposta coletivamente, atentos às propostas pedagógicas atuais e às possibilidades advindas do contexto atual. (RJE, 2016, p. 14).

Os gestores das escolas também são desafiados a repensarem as formas de lidar com a competição mercadológica e a questão da qualidade docente, que, por um longo espaço de tempo, foi uma marca dos centros de ensino tradicionais confessionais, especialmente por serem pioneiros. Esses direcionadores estão ligados especialmente às noções de gestão e liderança dentro da escola, influenciados pelas hierarquias de gestão e ainda na relação com os alunos.

Destaca-se na pesquisa o valor de influência que possui a coordenação pedagógica para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, pois o profissional que exerce essa função atua como um incentivador, um influenciador, alguém que tem a função de promover, facilitar, impulsionar práticas pedagógicas bem-sucedidas e aulas respeitadas e dialógicas. É nesse sentido que se justifica a importância desse profissional para a gestão das práticas pedagógicas da escola.

Pensar uma educação de qualidade, em consonância com o *MAGIS*¹ inaciano, é um grande desafio para educadores e gestores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fato comum nos colégios da Rede Jesuíta de Educação – RJE, no Brasil, requerendo uma busca contínua de adequação e alinhamento ao Projeto Educativo Comum – PEC da Rede Jesuíta em todos os colégios envolvidos.

O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas. Buscamos, em 2020, ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade. (RJE, 2016, p. 14).

Isso posto, a pesquisa visa realizar uma análise da aula como espaço de interação e aprendizagem entre docentes e discentes, considerando a perspectiva socioemocional destes, e assim estudar o funcionamento das aulas no ensino médio, em diversas áreas de conhecimento, construindo uma análise de como se dá essa interação.

O PEC, documento que rege o modo de proceder das escolas jesuítas, deixa clara sua visão de que é necessária uma excelente relação entre educadores e alunos, pois é para estes que o trabalho é feito, com o objetivo de contribuir com sua formação. Nesse sentido, a pesquisa assume o tom de um de seus fatores motivadores, a preocupação com o distanciamento que ocorre muitas vezes entre professores e alunos, fato observado por este pesquisador em sua atuação na coordenação, e que estimulou em muito este trabalho, por reconhecer que tais situações não estão de acordo com o projeto pedagógico do Colégio Diocesano.

¹Magis é um termo em latim que significa o mais, o maior, o melhor. Essa palavra, muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, quer dizer que sempre podemos nos doar mais em relação àquilo que já fazemos ou vivemos (INVENTUM, 2020).

Os relatos dos atores diretamente envolvidos são de suma importância, pois é por meio deles que docentes e coordenadores podem receber um retorno em relação à construção de uma educação de qualidade. Dessa maneira, a presente pesquisa vem ao encontro de muitos questionamentos de pesquisadores sobre a educação como uma tentativa de explicar melhor o uso de alguns elementos que promovem a interação socioemocional entre alunos e professores em sala de aula.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o desenvolvimento da dimensão socioemocional é imprescindível na escola, pois é a partir dele que a formação individual e coletiva do cidadão se torna mais completa (BRASIL, 2018). Compreende-se, desse modo, o valor da perspectiva de que o desenvolvimento socioemocional seja entendido na escola com o objetivo de auxiliar a maturação do indivíduo enquanto ser social, em sua relação para consigo e para com o outro.

A perspectiva socioemocional na educação se trata de uma nova forma que tem sido considerada no processo educativo visando a uma maior amplitude do ensino, sendo pensada a dimensão social como fator fundamental na formação de pessoas (ALZINA, 2003). Fica claro que a dimensão cognitiva não é mais o único foco do processo educativo escolar, pois se percebeu que somente isso não forma pessoas melhores para a sociedade.

Assim, esta pesquisa busca promover uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem a partir da concepção da aula como espaço de interação e aprendizagem, sem perder de vista a necessidade de formar cada vez mais homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos para com os demais e para com o mundo.

Tamanho desafio levou a RJE a construir coletivamente o PEC, no qual as intenções, e, mais que isso, os direcionadores e propostas de inovação de mudança e inovação estão expressos nos diversos eixos definidos como prioritários para uma oferta de educação com equidade e com a qualidade orientada e almejada pela rede.

Nesse sentido, é preciso desenvolver uma educação com técnicas de ensino inovadoras, acompanhando de perto as práticas desenvolvidas, estando atentos aos processos pedagógicos, propondo alterações no currículo escolar de modo a tornar nosso fazer pedagógico mais cuidadoso, humanizado e intencional, deixando evidente que, como afirma Ponce (1989, p. 77), a “aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos”. Desse modo, salta-nos aos

olhos o impulso de um contínuo ardor pela melhora das práticas pedagógicas na escola.

Entende-se que é buscando desenvolver novos olhares e proporcionar aulas mais dinâmicas, com intencionalidades e sentido para a vida e formação integral do estudante, que alunos e educadores constroem espaços de interação, buscando equilibrar saberes para que a relação de construção do conhecimento aconteça, respondendo, assim, aos desafios do processo de ensino-aprendizagem almejado pela comunidade escolar e pela Rede Jesuíta de Educação.

Para isso, devemos lançar mão de abordagens mais atuais, dialogando com os docentes e discentes, ouvindo seus anseios, posto que eles precisam construir ou desenvolver as competências e habilidades necessárias aos diversos componentes curriculares.

A realidade do processo de ensino-aprendizagem é dinâmica e suscita que, permanentemente, sejam desencadeadas novas ações que contribuam para a formação integral de um cidadão participativo, protagonista de transformações, sem perder de vista o horizonte da justiça social.

1.1 Tema

O relacionamento professor–aluno no ensino médio em análise: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem.

1.2 Problematização

Trabalhando há 15 anos no Colégio Diocesano da RJE, em Teresina, Piauí, e após assumir a coordenação pedagógica do ensino médio há seis anos, pude notar a constante comparação que os alunos fazem em relação à maneira como alguns docentes conduzem o modo de proceder na aula em relação a outros docentes, no tocante ao relacionamento socioemocional com os discentes.

Ao longo desse tempo, apesar de reconhecer a competência técnica da equipe docente, tenho me deparado com relatos que analisam a metodologia de ensino, ou seja, o fazer docente de boa parte do grupo.

Percebo que, muitas vezes, a falta de diálogo do professor com os discentes ocorre mais pela dificuldade de deslocamento em relação a um modo de proceder

cristalizado do que pela descrença na proposta pedagógica do projeto educativo da RJE.

Durante várias intervenções com docentes, senti a necessidade de propor o diálogo como forma de reduzir tensões em ambas as partes, e as barreiras que dificultam uma aula viva, ativa e com a verdadeira troca recíproca de saberes.

Presenciei situações em que alunos desdenhavam de professores desejosos de oferecer o que havia de melhor em seu componente curricular ou em seu modo de fazer docência, mas em cujas práticas não sentiam o acolhimento necessário para uma construção e uma troca de experiência saudável.

Ouvi, de muitos alunos e professores, queixas sobre o modo de proceder, com classificações atribuídas de: sala boa x sala ruim, aula boa, produtiva, dinâmica ou fácil de entender x aulas cansativas, sonolentas, descontextualizadas da vida etc. Tais comentários revelam uma realidade que se distancia das recomendações do PEC para garantir uma educação de qualidade, dentro do projeto apostólico educativo da Companhia de Jesus:

O clima institucional de um colégio jesuíta constrói-se a partir do que chamamos “modo de proceder” da Companhia de Jesus e observa-se cotidianamente na convivência e na interação entre os diversos membros da comunidade, assim como na realização das tarefas e no uso do poder. Implica considerar a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, o compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito entre ou para com os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa, porque ela é sempre o centro do processo, e, ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias (RJE, 2016, p. 65).

O clima afetivo que se verifica nas aulas torna o ambiente escolar um fator que influencia na qualidade acadêmica, e isso é uma preocupação para gestores e a comunidade como um todo. Tal clima é influenciado por diversos fatores, mas, em sala, o que mais fomenta essa situação é o posicionamento assumido por seus atores, especialmente o professor.

Nesse sentido, destaca-se o problema central desta investigação: Que ações podem ser realizadas pela coordenação pedagógica visando promover um

relacionamento mais próximo entre professores e alunos do Ensino Médio do Colégio Diocesano de forma a favorecer a aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocionais e acadêmicas?

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo Geral*

Identificar aspectos da relação professor-aluno que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

- Identificar o que favorece ou dificulta a proximidade na relação docente-discentes nas aulas no Ensino Médio no Colégio Diocesano e como se desenvolve o trabalho da coordenação pedagógica em relação a esse tema;
- Encontrar aspectos da relação professor-aluno que contribuem para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocionais e acadêmicas;
- Conhecer o ponto de vista de professores e alunos sobre as relações entre eles e o impacto dessas relações sobre a aprendizagem;
- Propor ações para professores e coordenadores pedagógicos que gerem maior integração das dimensões socioemocional e acadêmica, favorecendo a aprendizagem.

1.4 Justificativa

Inúmeros discursos que tratam da qualidade da educação no Brasil são oriundos de instâncias distintas, sejam elas públicas ou privadas. Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se tendo em vista surgir também na RJE essa preocupação com a qualidade de ensino, em especial enfocando a aula no Ensino Médio.

Todavia, as asserções a respeito, muitas vezes, não ultrapassam o mero discurso. A abordagem sobre a qualidade da educação necessita ser problematizada e entendida no coletivo, de modo que sejam encontrados caminhos para a sua efetivação. Isso implica a utilização de diferentes estratégias de ensino para que se efetivem práticas pedagógicas que assegurem uma aprendizagem de qualidade em todas as dimensões do ser, bem como também se faz necessária a continuidade de políticas públicas educacionais que não sejam vulneráveis a mudanças repentinas, especialmente de cunho eleitoral.

Freire (1980, p. 64) destaca que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando também”. Frente ao exposto, costumo dizer que escola é lugar de ser feliz. O referido autor destaca: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1981, p. 79). Esse processo de mediação para um mundo melhor deve ter o objetivo de colher resultados satisfatórios, garantindo não somente uma formação acadêmica, mas também uma formação em que homens e mulheres estejam a serviço dos demais.

Esse tema me despertou atenção, ao tempo em que resolvi ouvir, ver e sentir o que os alunos transmitiam em suas conversas, nos horários vagos ou em intervalos. Tornei-me ouvinte compulsivo, às vezes até indiscreto, não com o propósito de criticar, defender ou acusar quem quer que seja, mas com o intuito de desenvolver estudos, para propor novas abordagens, e assim possibilitar um fazer docente que venha a humanizar mais a aula no sentido de otimizar as relações humanas.

Desse modo, percebi que há necessidade de intervenções urgentes, para que docentes e discentes possam sentirem-se protagonistas de histórias bem-sucedidas.

Perante tais relatos, surgiu a ideia de estudar o funcionamento da aula no Ensino Médio, nas diversas áreas de conhecimento e, por conseguinte, construir uma análise de como se dá a interação entre docentes e discentes.

O campo da pesquisa é o Colégio Diocesano da Rede Jesuíta de Educação, localizado em Teresina/PI, local onde atuo há 15 anos. Entrei na Companhia de Jesus como professor do ensino fundamental; dois anos depois, fui convidado a lecionar no ensino médio; posteriormente, fui indicado à coordenação do departamento de Geografia. Concomitante à coordenação de departamento e às aulas no ensino médio, dirigi o ensino noturno, projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA, função

que exerci por três anos. Depois, deixei o ensino noturno e passei a coordenar o ensino médio diurno, atividade que exerço atualmente no Colégio Diocesano da RJE.

Rever nossa trajetória profissional é sempre uma oportunidade interessante. É um momento em que paramos para refletir sobre o caminho que viemos trilhando na direção, tanto da nossa contribuição na realização profissional, quanto da nossa contribuição para o desenvolvimento da instituição e da sociedade a qual fazemos parte.

Minha relação com a docência teve início aos 21 anos de idade, em 1991, quando ainda cursava o segundo período do curso de Licenciatura Plena em Geografia. Nesse ínterim, tive a oportunidade de conhecer diferentes realidades administrativas, tanto de escola pública quanto privada; por isso, entendo alguns dos desafios de desenvolver a prática docente na aula, especialmente no Ensino Médio.

Tendo em vista os muitos anos de atuação na escola, em especial no Ensino Médio, pude identificar, inúmeras vezes, a falta de proximidade entre docentes e discentes, e como esse distanciamento é nocivo para a aprendizagem. Por isso, busco compreender de onde parte esse distanciamento e como evitá-lo ou minimizá-lo a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja o mais prazeroso e eficaz possível.

Frente ao exposto, delinea-se como ideal, até aqui, um perfil de profissional que é corresponsável por uma formação integral com vistas no modo de proceder inaciano. Esse modo de agir deve afetar positivamente os alunos, pois ele pressupõe um bom relacionamento entre os atores envolvidos no processo.

Quanto à sua estrutura, este estudo apresenta uma contextualização sobre os Jesuítas bem como a sua relação com a educação, o PEC e com o Colégio São Francisco de Sales – Diocesano em Teresina. Delineia-se, a seguir, a apresentação das teorias que são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Em continuidade, apresenta-se o mapeamento do estado da arte encontrado, bem como as contribuições dessas publicações para este estudo. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico utilizado nesta investigação. O capítulo seguinte contempla a análise documental e a análise das entrevistas. A partir dessas análises, foram sistematizadas propostas de mudanças diante do exposto nesta pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do trabalho, evidenciando as respostas encontradas no percurso, bem como as contribuições do estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Os Jesuítas

A Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA) está constituída para que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. Art. 5º do Estatuto da RJE (2014).

Para além de uma visão distorcida que muitos têm de quem sejam os jesuítas, é preciso pensar sua origem pela perspectiva inaciana, pela qual foram realizadas as consagrações de jesuítas. Os primeiros jesuítas foram homens que dedicaram suas vidas em prol da igreja e da educação, e não por um projeto de poder ou de aculturação de um povo. É por meio dessa perspectiva que os jesuítas são vistos pela Rede Jesuíta de Educação, desde os primórdios, até os dias atuais.

São muitas as informações sobre esses homens, mas algumas são fulcrais para sua apresentação. Nesse sentido, de acordo com os sites oficiais da Rede Jesuíta de Educação, em especial, do Colégio Diocesano:

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549. Durante 210 anos, foram os responsáveis pelo sistema de educação do Norte ao Sul. Quando foram expulsos, em 1760, deixaram o País 500 padres e irmãos e foram extintos 17 colégios e 36 missões. Questões políticas e religiosas levaram a Ordem a ser perseguida no mundo e finalmente ser suprimida em 1773 pelo papa Clemente XIV. No entanto, seguiram com as missões somente na Rússia, fazendo com que o papa Pio VI autorizasse a existência da Companhia de Jesus por lá e na Polônia. Com as mudanças políticas pós-Guerra Napoleônica, o papa Pio VII instaura novamente a Ordem no mundo, mais precisamente, no dia 7 de agosto de 1814. No Brasil, os jesuítas retornaram em 1842. Há informações sobre os jesuítas no Piauí desde 1607, mas eram missionários de passagem rumo ao Maranhão. O governo de Pernambuco, na época, procurou a Ordem para a criação de uma missão em terras maranhenses (DIOCESANO, 2019a, p. 6).

A missão jesuíta data de séculos e cresceu de forma significativa, todavia, no final do século XX e início do séc. XXI houve uma contração em relação aos períodos da expansão de outrora. É evidente que há fatores políticos e de poderio que influenciaram na grande expansão desses missionários, mas não se resume a isso

sua atuação e crescimento, mas especialmente à grande dedicação dessas pessoas abnegadas, que se empenham em prol de um projeto de educação integral.

2.2 A Relação dos Jesuítas com a Educação

Tendo como objetivo máximo a educação integral, a Rede Jesuíta de Educação se expandiu em todo o globo de forma incontestável e está presente em muitas partes do mundo. Com o avançar do tempo e das mudanças políticas religiosas, entre outras, observa-se a grande força que a Rede Jesuíta de Educação ainda possui, o que demonstra a grande qualidade do ensino oferecido, pois nem mesmo o tempo e as adversidades puderam parar seu desenvolvimento.

No Brasil, a Rede Jesuíta de Educação é responsável por 17 escolas, colégios e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase 2 mil educadores. A Companhia de Jesus mantém ainda seis faculdades e universidades, além de atuar fortemente na área de Educação Popular, por meio de várias iniciativas, como Centro Santa Fé, Projeto OCA (Oficinas Culturais Anchieta), CAC (Centro Alternativo de Cultura) e Fundação Fé e Alegria, que atua em 14 estados, atendendo a mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens (JESUÍTAS, 2019, p. 1).

A Rede possui sua atuação por todo o mundo em grandes instituições que promovem um ensino integrado com a vida em sociedade, contextualizado, e de excelência, promovendo a formação humana de seus alunos.

Os jesuítas estão atualmente presentes em mais de 130 países. Proporcionam educação para mais de três milhões de pessoas em uma das maiores redes de educação do mundo, a Rede Jesuíta de Educação, que abarca mais de 180 colégios, 200 universidades e faculdades e 2.724 centros de Educação Popular (Fé e Alegria) (DIOCESANO, 2019a, p. 7).

A RJE possui ampla participação social na formação de educandos, de pessoas que levam consigo os valores que são fundamentos da Companhia de Jesus, os ensinamentos e doutrinas da Igreja Católica Apostólica Romana.

Nesse sentido, compreender um pouco mais desse início por meio da historiografia, inclusive de seus idealizadores.

A Companhia de Jesus (Societas Iesu, SJ) começou com uma amizade de três companheiros de quarto que estudavam na Universidade de Paris, em 1534. Guiados pelo basco Iñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola, Pedro Fabro e Francisco Xavier fizeram os Exercícios Espirituais. Ainda em 1534, o pequeno grupo era já formado por sete companheiros. O fruto do trabalho dos primeiros companheiros foi apresentado ao Papa Paulo III, que o aprovou oralmente, reconhecendo a Companhia de Jesus em 3 de setembro de 1539. Um ano depois, no dia 27 de setembro de 1540, o mesmo Papa Paulo III aprova oficialmente a Companhia de Jesus com a bula *Regimini militantis Ecclesiae*. Em pouco tempo, multiplicaram-se e espalharam-se por todo o mundo nas mais distintas e inimagináveis missões. São Francisco Xavier, no Oriente, e São José de Anchieta, no Brasil, são apenas dois exemplos do fervor apostólico e missionário da Companhia em seus primeiros anos. (DIOCESANO, 2019a, p. 7).

A origem da Companhia em muito esclarece o fervor e objetivos que a norteiam; é nesse sentido que foi criada e fomentada até a presente configuração como Rede Jesuíta de Educação - RJE.

Esse modelo de educação, fundamentado nos moldes da Igreja, foi uma das formas que Inácio de Loyola elaborou para manter suas contribuições com a sociedade e com a Igreja, como um projeto de vida, de missão, que ecoou e ecoa por séculos até o momento, com bastante vigor.

Para tanto, a educação jesuíta é e pretende ser uma educação de qualidade, que propõe o exercício da profundidade na busca da verdade, em contraposição à superficialidade analítica com que o mundo moderno trata de muitas questões. Uma educação de excelência humana e acadêmica, em diálogo com o mundo, integral e aberta para a grande experiência do amor e da esperança. Tudo isso tem como objetivo ajudar no processo de desenvolvimento dos alunos de tal forma que possam viver a experiência de estudante de forma prazerosa, vibrante e comprometida com os valores do humanismo cristão (JESUÍTAS, 2019, p. 10).

Esses moldes, não à toa, têm produzido significativos frutos, a exemplo dos resultados das escolas da RJE, os quais podem ser evidenciados, por exemplo, em números de aprovação e medalhas em competições, mas que de maneira nenhuma se resume a eles, mas, sim, advêm de uma formação integral que possui diversos aspectos contemplados. Nesse sentido, destaca-se a Pedagogia Inaciana, modo de proceder que norteia a educação das instituições de ensino da RJE.

O propósito da Pedagogia Inaciana é ajudar a formar o ser humano, através do processo educativo, a reconhecer a sua dignidade, a sua filiação divina e a sua vocação. Empenha-se em estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade (JESUÍTAS, 2019, p. 1).

Esse modo pedagógico é mencionado em outros documentos que organizam a atuação da rede. É importante destacar o trecho do texto da Coleção Documenta S.J que diz:

A Pedagogia Inaciana inspira-se na fé. Todavia, mesmo aqueles que não compartilham esta fé podem descobrir neste documento expectativas válidas, já que a pedagogia que se inspira em Santo Inácio é profundamente humana e, por conseguinte, universal (S.J. 1993, p. 18).

Fica evidente que a proposta da Pedagogia Inaciana não está implícita em um ideal de fé, mas sim fundamentada e exposta de maneira explícita em relação à sua interdependência com o ideal cristão. É preciso ainda explicitar que o referido modo de proceder na educação, a Pedagogia Inaciana, não se limita aos espaços do ensino regular formal, mas se estende a qualquer forma de educação que possa ser dada, em qualquer lugar. Sua origem está vinculada às experiências e reflexões de Inácio de Loyola:

Desde o começo, a pedagogia inaciana foi eclética na seleção de metodologia de ensino e aprendizagem. O próprio Inácio de Loyola adotou o “modus parisiensis”, sistema pedagógico usado na Universidade de Paris em sua época. Este método foi enriquecido com um conjunto de princípios pedagógicos previamente desenvolvidos por ele ao dar os Exercícios Espirituais. É natural que, no século XVI, os jesuítas não dispusessem de métodos formais, cientificamente comprovados, que hoje em dia se propõem, por exemplo, na psicologia pedagógica. A atenção individual prestada a cada aluno tornou esses professores jesuítas sensíveis ao que realmente podia concorrer para a aprendizagem e a maturidade humana. Compartilharam suas descobertas em numerosas partes do mundo, e comprovaram a validade universal de seus métodos pedagógicos. Estes métodos foram integrados na Ratio Studiorum, código de educação liberal, que chegou a se converter em norma para todos os seus colégios. (S.J., 1993, p. 19).

Então, o que se pode depreender é que não se trata de um conjunto de metodologias soltas, ou mesmo de um ideal isolado de apenas uma pessoa, mas sim

de um conjunto de valores que foram integrados em um modo de fazer a educação acontecer, com o objetivo de contribuir socialmente por meio de uma educação fundamentada na fé.

Um dos preceitos que balizam a forma de promover a educação da RJE está contido no Paradigma Pedagógico Inaciano, o PPI, que, consoante Klein (2015, p. 9), “[...] não é um método, mas um estilo integrado por cinco elementos: contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação, aplicável em qualquer evento educativo”. Destaca-se assim que pilares como os citados são os fundamentais para o desenvolvimento da ação escolar na RJE, que prima pelo oferecimento de um serviço e missão de educação de maneira planejada e consciente.

2.3 O PEC

A Rede Jesuíta de Educação básica foi criada em 2014, com o objetivo de promover o trabalho integrado entre as unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil a partir de desafios e identidade comum, buscando sempre o sentido de corpo apostólico. Nesse intento, lançou, em 2016, o PEC, um documento que integra e unifica os objetivos das suas instituições de ensino. É com base nele que os documentos específicos de cada instituição devem ser criados e alimentados. É nesse documento que as ações de todos os colaboradores devem ser baseadas. É por meio dele que acontece a organização do modo de proceder da RJE.

Ele tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje. É, portanto, uma oportunidade única de juntos edificarmos uma educação de excelência, capaz de contribuir eficazmente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Os trabalhos foram iniciados em 2013, quando todas as Unidades Educativas da Rede passaram à jurisdição do Provincial do Brasil. No ano seguinte, foram construídas as condições para um trabalho participativo e colaborativo em Rede. Em seguida, já em 2015, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), composto por profissionais de diferentes Unidades da Rede. (JESUÍTAS, 2016, p. 9).

Nesse sentido, o PEC constitui-se num documento criado para corresponder às expectativas de guiar a educação escolar da Rede Jesuíta de Educação. Esse documento adquire a centralidade nos planejamentos escolares da RJE, e possui uma

significativa força no modo de proceder escolar em consonância com um projeto comum.

De maneira pedagógica, integrada com os ideais da igreja, em especial os da companhia de Jesus, o PEC se estrutura por meio de apontamentos e direcionamentos holísticos que esclarecem a visão de uma educação integral católica apostólica romana.

A metodologia desenvolvida para a elaboração do PEC objetivou envolver o maior número de colaboradores da Rede, a fim de consolidar e intensificar, nos próximos anos, a identidade da RJE, além de implementar e atualizar sempre mais a Pedagogia Inaciana. Para tanto, registro ser necessário que todos, Jesuítas e profissionais, assumam com grande ânimo e generosidade esse Projeto Educativo Comum. O mesmo se diga dos alunos e seus familiares que compõem conosco as comunidades educativas. É importante que todos conheçam o projeto e ajudem a realizar o que nele é sonhado. Todos juntos transformaremos Escolas e Colégios da Rede em verdadeiros centros de aprendizagem, compromissados com uma educação de qualidade, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 11).

O PEC segue a tradição da educação jesuítica, mas também apresenta inovações, tendo em vista o detalhamento, a especificidade das orientações, do modo de proceder. Assim:

O PEC ora apresentado é resultado, portanto, de um percurso pedagógico que teve por base a discussão, a reflexão, a consulta e o discernimento coletivo. A escrita contempla e detalha, após a introdução e os pressupostos, as quatro dimensões do processo educativo, em consonância com o sistema de Qualidade da FLACSI: currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local. Tudo, enfim, está orientado para a formação integral da pessoa humana. A sua leitura nos estimula a melhor compreender os princípios pedagógicos ali expressos, com o desafio e propósito de torná-los realidade a partir das Unidades Educativas da Rede (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 11).

Nesse documento, o modo de proceder da companhia é exposto, com orientações para cada área que precisa de uma atenção especial. Essas orientações abarcam os relacionamentos da escola para com o aluno, dos docentes para com os discentes, da escola para com os funcionários, e desses colaboradores para com os alunos e para com a comunidade escolar como um todo.

2.4 Em Teresina – O Colégio Diocesano

O estado do Piauí, localizado na porção Centro e Oeste do Nordeste brasileiro, faz parte, juntamente com o estado do Maranhão, da sub-região geográfica do Meio Norte.

Teresina desenvolveu-se à margem direita do Rio Parnaíba, rio que divide o Piauí e o Maranhão de norte a sul, sendo a primeira cidade planejada do Brasil. Passou a ser, desde 1852, a capital do estado, título que até então pertencia a Oeiras. Circundada pelos rios que banham a capital (rio Poty e rio Parnaíba), Teresina cresceu imponente, sendo a única capital nordestina que não se localiza no litoral. Atualmente encontra-se conurbada com Timon, no vizinho estado do Maranhão, formando assim uma região integrada de desenvolvimento denominada de Grande Teresina.

Conforme o IBGE (2018), Teresina é a 21ª maior cidade do Brasil e a 17ª maior capital de estado, sendo a 7ª capital mais populosa e a 7ª capital mais rica do Nordeste.

Atualmente é conhecida pelo codinome Cidade Verde, denominação dada pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de ter ruas e avenidas entremeadas de árvores. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Capital conta com quase 900.000 habitantes, é um município em processo de crescimento, possui área de 1.673 km². Destaca-se atualmente no setor de prestação de serviços, comércio intenso, rede de ensino avançada, eventos culturais e esportivos, congressos, além de um complexo e moderno centro médico, que atrai pacientes de vários estados do Brasil, especialmente do Maranhão, Pará e Tocantins.

Socialmente, consoante o IBGE (2009), Teresina possui o melhor IDH do Piauí, mas também um dos maiores níveis de desigualdade e concentração de riqueza do Brasil. É notável, nos últimos 20 anos, um crescimento desordenado da periferia, com aumento substancial do número de invasões e favelas (popularmente as vilas), culminando com uma forte especulação imobiliária, o que cria vazios de urbanização dentro do sítio urbano.

Nesse contexto de Piauí, tem-se a origem de uma das instituições educacionais mais tradicionais da cidade:

Segundo registros, a Companhia começou a desenvolver suas atividades missionárias em 1696 na região, a partir da comunidade fixada na Serra da Ibiapaba. A herança deixada pelo sertanista

Domingos Afonso, o Mafrense, ajudou, então, os jesuítas a se fixarem terras piauienses, em 1711. O Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, pertencente à Companhia de Jesus - Jesuítas, tem como base a pedagogia inaciana e esta, por sua vez, tem na espiritualidade inaciana a inspiração, forma e conteúdo. Assim, o trabalho educativo no Colégio São Francisco de Sales busca contribuir na formação de mulheres e homens capazes de dialogar com o mundo na sua mais ampla diversidade, nos seus desafios, nas suas contradições, nas suas riquezas e, principalmente, na sua capacidade de transformação (DIOCESANO, 2019b, p. 6).

O colégio possui representatividade na capital do estado do Piauí, em vista do reconhecimento da população ao Colégio, bem como diante das contribuições filantrópicas que a instituição promove. A forma de conduzir o Diocesano está de acordo com os propósitos da RJE, tendo em vista que obedece aos padrões estruturais do modelo de formação integral católico detalhado pelo PEC, bem como pelos documentos que regem o funcionamento da escola. É nessa base que se formam os documentos norteadores da escola.

Hoje, a Companhia assume o desafio de formar homens para os demais, discernimento para o *magis*, num contexto marcado pelo individualismo, pela competição exacerbada, pela ganância e corrupção, pelo uso insólito das tecnologias que reduzem o homem a mero objeto. Assim, o Colégio São Francisco de Sales, imbuído desse propósito, propõe formar integralmente, com competência acadêmica e humana, seus alunos, educando-os na fé, no testemunho de liderança cristã e no espírito de serviço aos outros. A história secular do Colégio ²São Francisco de Sales, mais conhecido como Colégio Diocesano, começa no início do século XX. (DIOCESANO, 2018, p. 26).

A escola parte então da mesma base há mais de 100 anos e se mantém firme em seu propósito, adequando o ensino e a formação às necessidades básicas do ser humano na sociedade do seu tempo.

Nesse sentido, sobre suas nuances históricas, destaca-se a cronologia de sua gestão. A saber:

Em 1924, ao ser nomeado bispo, Dom Severino Vieira de Melo teve como uma das suas metas principais a reabertura do colégio. Em 1º de fevereiro de 1925, a instituição foi reaberta em regime de internato, semi-internato e externato. Em 1959, novas mudanças: o padre

² A denominação São Francisco de Sales corresponde à verdadeira razão social do Colégio Diocesano, que passou a ser assim denominado por pertencer inicialmente à diocese de Teresina.

Deusdedith Craveiro – último diretor do colégio sob a administração da Diocese – decidiu encerrar com o regime de internato e semi-internato. No início da década de 1960, em 13 de março, a instituição foi entregue aos padres jesuítas que regressavam ao Piauí. O Colégio Arquidiocesano São Francisco de Sales passava agora a integrar as obras da Companhia de Jesus. O Colégio Diocesano Infantil, por sua vez, foi inaugurado em 2003, atendendo a estudantes entre dois e seis anos de idade. O ingresso de alunas no quadro de discentes do Colégio Diocesano aconteceu a partir de 1968 com a experiência de cursinho preparatório para o vestibular. Em 1974, após um ano de experiência com algumas alunas matriculadas no ensino regular, o colégio deixou de ser constituído somente por alunos do sexo masculino e passou a aceitar mulheres (DIOCESANO, 2018, p. 16).

A parte física da escola também apresenta um diferencial: tal qual sua qualidade de ensino, verificada pelos mais diversos testes nacionais a que os alunos são submetidos, bem como à resposta da sociedade em relação à formação dos alunos. A qualidade estrutural do Diocesano não deixa a desejar, mas, mesmo assim, está em contínua reforma, adaptação e desenvolvimento. Destaca-se que “o atual prédio foi erguido em 1907, ocupando todo o quarteirão entre as ruas Olavo Bilac e São Pedro”. Já ocorreram mudanças estruturais diversas, mas “o Seminário Diocesano funcionou no mesmo prédio até o final de 1914, quando as atividades foram interrompidas por falta de recurso financeiro” (DIOCESANO, 2019a, p. 4). Mas a escola não para de mudar, pois está sempre em adaptação às necessidades atuais:

O Colégio, em 2019, conta com duas unidades: O São Francisco de Sales - Diocesano (ensino fundamental e médio | Rua Barroso/Praça Saraiva, 363), funciona com turmas do ensino fundamental e médio. O Diocesano Infantil (R. Benjamim Constant, 699), funciona com a educação infantil, nos turnos manhã e tarde. O Colégio Diocesano atende um público de classe média, oferecendo, à sociedade teresinense, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atendendo no seu conjunto alunos em dois prédios, localizados no centro da capital. As instalações incluem 42 salas de aula, duas bibliotecas, laboratórios de arte, de ciência e biologia, de linguagem, de física, de robótica e de matemática, duas salas de eventos e um auditório com capacidade para 300 pessoas. As bibliotecas têm 26 mil exemplares para empréstimo e consulta, são informatizadas, são espaços multiculturais e estão dotadas de estrutura para estudo, contação de histórias e lançamento de livros. O Colégio dispõe de uma infraestrutura capaz de oferecer à comunidade escolar a efetiva prática de diversas atividades próprias para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos seus membros (DIOCESANO, 2018, p. 16).

O modelo de ensino da escola, como já mencionado, está baseado no PEC, mas a formatação de oferecimento desse ensino foi mudando mediante a passagem do tempo e necessidades sociais, bem como demandas. Essa grande estrutura atende, em 2019, a 1.677 alunos, com uma equipe de 152 professores e auxiliares. São números expressivos, que revelam a força da escola na capital piauiense.

Mesmo diante das mudanças sociais e culturais e das pressões sociais, a escola nunca perdeu de vista o seu foco principal e primordial, a formação integral.

Nesse sentido, destacam-se alguns projetos que a instituição, por meio de seus alunos, promoveu ao longo dos anos de serviços prestados à educação do estado do Piauí, em específico em Teresina, no colégio Diocesano.

Um exemplo é o Projeto "Bullying", que envolve crianças e adolescentes, com o objetivo de sensibilizar alunos, educadores e famílias para a existência do fenômeno *bullying* e suas consequências, buscando despertá-los para juntos intervirem nessa problemática, reconhecendo o direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes, que respeitem a pessoa humana e suas diferenças.

Já o Projeto "Habilidades sociais e acadêmicas da criança e do adolescente" busca desenvolver, no ambiente escolar, as habilidades sociais e acadêmicas dos alunos, tendo em vista o fortalecimento de suas bases emocionais e a ampliação das suas competências sociais.

O Colégio Diocesano também incentiva seus alunos, de acordo com o Projeto "Liderança Estudantil", a utilizarem as suas habilidades para que, por meio do apoio, da colaboração, da compreensão das diferenças e o se fazer um com o outro, possam promover o serviço aos outros. A escolha para representante de turma é o exercício para a cidadania e comprometimento com o outro para o bem comum e exercício da democracia.

Por sua vez, o Projeto "Ser e Conviver" envolve a comunidade educativa, bem como pais de alunos, com o objetivo de provocar reflexões sobre a leitura de mundo que cada um de nós faz da vida, tanto em contato consigo como em contato com o outro e descobrir estratégias pessoais e coletivas para desenvolver a capacidade de liderança, de escolha, de decisão e de iniciativa.

A escola concebe o processo educativo como uma perspectiva inclusiva, valorizando a dimensão humana, respeitando os fundamentos legais e considerando

a importância de atender às diferentes necessidades dos alunos. Nesse sentido, adota os procedimentos elencados a seguir, como forma de subsidiar o planejamento do atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, por meio do Projeto de Inclusão Escolar.

Os estudantes do Colégio Diocesano sempre desenvolveram projetos, como: a revista Gente Nova, no início dos anos 40, criada com o objetivo de dar espaço de comunicação entre os alunos; e o Cine-Clube Teresinense, idealizado pelo padre Carlo Bresciani, SJ, então diretor geral do Colégio Diocesano, onde eram feitas projeções de fita e, em seguida, eram discutidas questões técnicas e temáticas. Há mais de um século de existência, o Colégio São Francisco de Sales-Diocesano cumpre a função de educar homens e mulheres comprometidos com a fé e a justiça social, princípios fundamentais da espiritualidade inaciana. Hoje, compreendemos que educar supera a mera condição de transmissão de conhecimentos, tidos como prontos e verdadeiros. Esta compreensão enfoca uma nova condição para a escola formar sujeitos críticos, trabalhadores competentes, pessoas capazes de liderar ações de mudanças, sempre conduzidos pela orientação cristã humanista. (DIOCESANO, 2018, p. 30).

Observam-se, então, algumas das contribuições da instituição enquanto formadora social e responsável pelo desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos. Destacam-se ainda, nesse sentido, as muitas áreas de conhecimento congregadas pela escola no atendimento ao alunado, podendo, assim, falar-se em uma formação integral, tendo em vista um atendimento integral.

Para garantia do atendimento aos diferentes atores do processo educacional, o colégio oferece ainda os serviços de Coordenação Pedagógica, Serviço de Orientação Educacional, (Psicólogos e Psicopedagogos) Serviço de Pastoral, e Serviço de Convivência Escolar. A função substantiva dessas instituições de ensino é oferecer uma educação de qualidade, que assume as finalidades estabelecidas para a educação em nível nacional; dentre elas, está o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. (DIOCESANO, 2018, p. 18).

Destaca-se que a Proposta Pedagógica do Colégio Diocesano está alinhada aos pressupostos do Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 20), documento que foi fruto de consulta ampla e construção coletiva entre os Colégios e escolas jesuítas do Brasil. A Proposta Pedagógica se assenta em quatro dimensões, a saber: Curricular; Organização, estrutura e recursos; Clima institucional; e a Relação com a família e com a comunidade.

Quanto aos aspectos de gestão, é importante destacar:

O Colégio São Francisco de Sales - Diocesano atualmente é mantido pela Associação Antônio Vieira - ASAV, instituição de direito privado sem fins lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial e beneficente, com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS, nas áreas de educação e assistência social. Na área de educação, desenvolve o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA, oferecendo bolsas de estudo e benefícios complementares, para os níveis de educação básica e superior, garantindo o acesso, permanência e conclusão. Na área de assistência social, desenvolve serviços, programas e projetos nas categorias de atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos, de acordo com o Art. 3º da Lei Orgânica de Assistência Social. A ASAV atua em conformidade à legislação vigente por meio da Lei nº 12.101/2009, Lei nº 12.868/2013, Decreto nº 8.242/2014 e Portaria Normativa MEC nº 15/2017(DIOCESANO, 2018, p. 25).

Desse modo, tem-se uma contextualização holística da instituição e das contribuições dadas à sociedade piauiense, evidenciando-se, assim, suas propostas e metas educativas.

Especificamente em relação ao ensino médio, o Colégio Diocesano considera que, nele, se consolida e se amplia o conhecimento adquirido no ensino fundamental, enfatizando o desenvolvimento das habilidades e competências próprias do ensino médio, previstas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, há uma ampliação da carga horária dos componentes curriculares das distintas áreas para que se possa garantir a excelência da formação acadêmica, sem descuidar dos demais aspectos da formação integral. (DIOCESANO, 2019b).

Orientada pelo Projeto Educativo da Companhia de Jesus, a perspectiva de formação integral presente no currículo do ensino médio incorpora componentes práticos relacionados aos valores éticos e ao protagonismo do estudante no enfrentamento dos problemas de sua realidade. Desse modo, o conhecimento é explorado pelos professores de diferentes formas (individual e coletivamente, com diferentes recursos e metodologias) e em espaços diversificados, sendo instrumento efetivo de formação, fundamentado na fé, na prática da justiça, no diálogo inter-religioso e no cuidado com as pessoas e com o ambiente (DIOCESANO, 2019b).

A proposta de Ensino Médio do Diocesano visa ao desenvolvimento da capacidade de ler a realidade de maneira crítica, à luz da visão cristã e inaciana de

mundo, buscando a formação de pessoas que tenham, na justiça e no serviço, seus principais compromissos (DIOCESANO, 2019b).

Segundo as informações da assessoria geral do colégio, no Colégio Diocesano, em 2019/2020, o Ensino Médio conta com nove turmas de aproximadamente 40 alunos cada, funcionando no turno da manhã, com uma carga horária de 39 aulas semanais (segunda a sábado), mais revisões opcionais aos domingos para os alunos de 1ª e 2ª séries. Para os alunos da 3ª série, a carga horária é de 47 aulas semanais (segunda a sábado, além de duas tardes), mais revisões opcionais aos domingos (DIOCESANO, 2020).

Na escola, todas as disciplinas têm professores regentes em sala e algumas, como Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química, contam com professores monitores no contraturno, uma forma de acompanhar a resolução de questões e tirar dúvidas, para os interessados. (DIOCESANO, 2020).

Trimestralmente, um conselho de classe, formado por representante de turmas eleito pelo voto direto dos colegas, se reúne por série com corpo docente e gestão para propor possíveis intervenções no sentido de qualificar práticas pedagógicas em cada segmento, analisando inclusive a evolução acadêmica de cada turma e dando aos docentes uma devolutiva por escrito de seu desempenho em cada turma (DIOCESANO, 2019b).

Segundo o site principal da instituição: Diocesano Online³, o Colégio Diocesano preserva o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada de processos formativos que contribuam para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e de sua aplicação na realidade, e de um protagonismo relacionado à busca de soluções para problemas que afetam a qualidade de vida das pessoas. Além disso, também enfatiza novos modos de mediação da aprendizagem, através da interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes e da utilização de processos, recursos e tecnologias em permanente atualização. Para tanto, desenvolve práticas pedagógicas nos diferentes espaços de aprendizagem, bem como vivências e participação de projetos interdisciplinares.

Os projetos interdisciplinares e transdisciplinares são constantes nos planejamentos do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano. São estratégias

³ DIOCESANO. **Diocesano Online**. Site Institucional. Disponível em: <http://diocesano.g12.br/diocesano-online>. Acesso em: 22/11/2019.

previstas no PEC, bem como na proposta pedagógica da escola, e que costumeiramente são adotados com o fito de uma aprendizagem cada vez mais real, com protagonismo dos alunos e significativa socialmente (DIOCESANO, 2019b).

Nesse sentido, destacamos os que são citados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1– Projetos Educacionais Adotados pelo Colégio Diocesano em Teresina – Piauí

DIOVEST	É um ciclo de revisões para estudantes do ensino médio, com foco nas habilidades e competências mais relevantes no Exame Nacional do Ensino Médio.
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL	Constituída por palestras com profissionais e com ex-alunos da instituição, visitas a instituições de ensino superior, além de um atendimento personalizado do Serviço de Orientação Educacional, permitindo que a escolha da profissão seja uma experiência gratificante.
APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	Aulas no contraturno com exploração de questões específicas para estudantes que pretendem prestar vestibular em instituições como ITA e IME;
USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	Com a utilização de ferramentas como Moodle e Plurall, os professores diagnosticam dificuldades dos estudantes e providenciam intervenções pedagógicas, com o objetivo de melhorar a proficiência nas diversas áreas do conhecimento.
ESTRATÉGIA DIFERENCIADA NAS OFICINAS DE REDAÇÃO	Aulas regulares de redação desenvolvidas no modelo de oficinas semanais de 100 minutos, mediadas por dois professores em cada turma, com a otimização do tempo de discussão da temática e orientação da proposta de produção e acompanhamento do processo de escrita dos estudantes.

Fonte: Diocesano (2019b).

O quadro não esgota todas as atividades realizadas na escola, todavia são bastante significativas quanto ao processo que é desenvolvido no Colégio Diocesano, pois retratam a fidelidade que há com a competência social, espiritual e cognitiva de cada aluno.

Com o objetivo de assegurar um acompanhamento efetivo do processo de ensino-aprendizagem e um melhor atendimento e apoio aos estudantes, famílias e professores, além de garantir o cumprimento de sua missão e a formação integral dos estudantes (cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa), o colégio conta com cinco equipes multiprofissionais, compostas, cada uma, por um Coordenador Pedagógico, dois Auxiliares de Coordenação, um Psicólogo Educacional e um Pastoralista. Cada equipe atua junto aos professores, estudantes e famílias de seus respectivos segmentos (2º e 3º anos, 4º ao 6º ano e 7º ao 9º ano do ensino fundamental; 1ª e 2ª séries e 3ª série do ensino médio), todos liderados pela Diretoria Acadêmica do

Colégio, com o objetivo de garantir o acompanhamento próximo e frequente dos processos pedagógicos e o cuidado com as pessoas (*cura personalis*).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa é o seu ponto de apoio referencial. Nesse sentido, o presente capítulo possui significativo valor para este estudo, tendo em vista que nele são evidenciados os conceitos basilares que fomentam a discussão.

A saber, são destacados, neste capítulo, três tópicos essenciais. O primeiro refere-se à gestão educacional, e nele são apontadas as nuances que envolvem o papel do coordenador pedagógico frente a uma Gestão Democrática, eficiente, não deixando de lado, especificamente, a RJE.

O segundo tópico volta-se à discussão inerente ao Ensino Médio, com atenção ao perfil do aluno e às finalidades dessa etapa do processo básico de ensino-aprendizagem. E, por fim, o terceiro momento do texto aborda o cerne da discussão da pesquisa, a relação professor–aluno, visualizando-a como relevante ao processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Gestão Educacional

Aspecto basilar na presente discussão, a gestão educacional possui centralidade na escola, pois, a partir de sua atuação, as metodologias e rumos do fazer docente podem ser qualificados.

Em se tratando da discussão dos aspectos específicos à gestão, Lück (2015) explica que, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, portanto, a partir das escolas.

A gestão educacional deve estar alinhada com um pensamento de construção de novas abordagens que solucionem as recentes problemáticas, e não apenas que cumpram com o que está estabelecido pelo modelo clássico, que pode não surtir o efeito de outrora, não atendendo às metas de aprendizagem e engajamento dos alunos com o conteúdo e ambiente escolar. Nesse sentido, a referida autora destaca que o redirecionamento no sistema educacional brasileiro é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira, tendo em vista que se propõe a melhorar a qualidade de ensino como um objetivo permanente, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem

promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido no Brasil (LÜCK, 2015).

Em acordo com a supracitada escritora, é fundamental que a gestão seja participativa e não apenas administrativa. Assim, a cultura organizacional deve ser encarada como participação e envolvimento de todos os atores envolvidos. Ainda na mesma abordagem, a competência pedagógica deve ser orientada para a gestão de processos sociais de aprendizagem em cada unidade com suas peculiaridades e direcionamentos proativos no enfrentamento dos desafios educacionais, dando vitalidade a suas comunidades educacionais, acreditando-se no princípio de que pequenos núcleos mobilizados para a transformação e melhoria, quando conectados em rede, promovem transformações.

Considerando a relevância da gestão para a escola, Lück (2015) destaca que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais, comprometido com os princípios da democracia, condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento de decisões e efetivação de resultados, autocontrole e transparência. No entanto, esse conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto vertical.

Destaca-se aqui o papel do gestor pedagógico, enfocando a gestão pedagógica. Especificamente sobre essa questão, discussões têm sido realizadas no sentido de apontar para uma prática cada vez mais vinculada a um planejamento estratégico que advém de uma reflexão:

[...] a gestão do processo pedagógico necessita ser perpassada por um processo crítico-reflexivo, envolvendo todos os atores da escola, especialmente os docentes. É imprescindível que na escola o serviço pedagógico seja realizado em parceria com o quadro de professores, primando por ações colaborativas e participativas (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 195).

Compreende-se a relevância do indivíduo “gestor” para a contínua melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A intervenção desse profissional deve estar constantemente pautada na ampliação e potencialização das ações desenvolvidas na escola a fim de consolidar o ensino, dando apoio aos docentes.

Assim, é relevante a intervenção do orientador educacional como um gestor educacional dentro do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino médio, pois isso vai ficando mais claro frente à atuação de uma gestão presente ou ausente, que visa interagir ou não com o alunado. Para os alunos do Ensino Médio, a imagem e presença do gestor é fundamental, por isso sua relevância, entendimento alcançado mediante o diálogo constante com o corpo discente, enquanto coordenador.

Intervir não significa interferir, mas sim agir em transformação. Essa transformação que o gestor possibilita deve ser realizada em conjunto com o docente, ajudando-o a potencializar os ganhos no ensino. Consoante Sartori e Pagliarin (2016), isso só pode acontecer mediante o diálogo e colaboração entre gestor e docentes. Essa relação é deveras benéfica para toda a comunidade, pois influencia diretamente no ensino, tendo em vista que a ação do gestor impacta docentes e discentes. Desse modo:

A ideia de parceria está relacionada ao “fazer com o outro”, o que implica comunicação e diálogo franco e aberto entre coordenador e coordenados. O coordenador que assume a postura de mediador toma como ponto de partida e de chegada para suas ações as questões vinculadas ao campo pedagógico, sem desconsiderar questões administrativas e organizacionais da instituição. Contudo, é fundamental reforçar que o propósito principal da atuação do coordenador deve centrar-se na busca da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. O coordenador pedagógico, nesse sentido, exerce suas funções em dois níveis distintos entre si, porém inter-relacionados: exerce influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e, ao mesmo tempo, exerce influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que esse professor ensina. (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 195).

Nesse sentido, o gestor faz-se imprescindível pelo caráter da visão holística que possui em relação ao ambiente escolar, possuindo uma responsabilidade pedagógica ímpar. Aliada ao peso da responsabilidade, o gestor possui a possibilidade de alterar positivamente ou negativamente o fluxo de ensino, estimulando e potencializando, ou estagnando e travando o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Ostrower (1996) destaca o papel do gestor ao pontuar aspectos holísticos da visão desse importante componente do processo. Observa-se que o pensador

destaca o gestor educacional como um guia, uma pessoa que conduz ao equilíbrio e fundamenta de forma lógica as atitudes a serem tomadas:

A dimensão técnica tem seu significado empobrecido quando é considerada desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando a sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. O gesto de fazer guarda sensibilidade. Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da realidade. A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade. (OSTROWER, 1996, p. 12).

Quando nos deparamos com um pensamento posto dessa forma, é possível inferir muito sobre o processo de ensino-aprendizagem, e sobre a necessidade de reiteradamente refletir sobre ele. De outra forma, a prática do docente será em muito limitada, e o resultado completo da educação escolar não será alcançado. Nesse sentido, a presença do gestor faz-se de suma importância.

Talvez o conteúdo seja tratado em aula, mas não terá surtido o efeito reflexivo para o qual ele é ensinado caso não haja o engajamento necessário. Nesses casos, o papel do gestor pode ser o de um facilitador, propondo ajustes nas ações que não estão eficazes. Nesse sentido, Sartori e Pagliarin (2016, p. 195) esclarecem as possibilidades de intervenção que o gestor tem sobre a escola.

O ato de coordenar a ação pedagógica na escola representa muito mais do que envolver-se com o dinâmico processo de ensinar e aprender, o que envolve relações interpessoais entre coordenador-professor e professor-aluno. Relações que, por sua vez, requerem condições organizacionais que favoreçam a objetivação e o desenvolvimento do ato pedagógico. Sem dúvida, o exercício da coordenação pedagógica traz exigências, apontando para inúmeros desafios, o que implica um olhar atento, uma escuta apurada, firmeza de posições teórico-metodológicas, a persistência, a utopia, o devir. Ou seja, o coordenador, longe de ser um “super-homem” ou uma “supermulher”, mesmo sujeito a falhas, necessita constituir-se em elo, em construtor e dinamizador de grupo(s), conectando os diferentes setores da sua unidade escolar. A abertura ao grupo de professores para a manifestação de dúvidas e angústias fortalece a construção da mútua confiança, tão cara entre coordenador e docentes. É imprescindível ao coordenador ter em mente que o corpo docente é constituído por seres humanos singulares, todos na condição de inacabados, mas com potencialidades, qualidades e, também, limites. Nesse processo, é essencial apostar nas potencialidades latentes

entre os membros do grupo docente como forma de provocar e motivar o crescimento pessoal e profissional, pois a provocação e a motivação geram ansiedade, angústia, medo, remetendo ao desafio de unir pensamento e ação, de tornar coerente discurso e prática.

Relevantes são as possibilidades de um coordenador/gestor, pois, em sua atuação, pode influenciar docentes e discentes ao orientar e gerir o processo, promovendo a resolução de questões essenciais e a orientação sobre aspectos nevrálgicos do processo. Cabe ao gestor manter o equilíbrio no processo. Para isso, faz-se imprescindível uma ação responsável e envolvida com o processo e seus componentes, é necessário comprometimento. Também é imprescindível que haja empatia e sensibilidade para que essa importante função seja exercida.

Esse profissional deve estar munido de diversos conhecimentos para mediar relações escolares e promover ações pedagógicas eficazes, bem como gerir as ações pedagógicas a serem realizadas na escola. Todavia, é preciso mencionar que o coordenador não é o responsável pelo processo como um todo, não repousa exclusivamente sobre ele a responsabilidade do êxito ou fracasso do processo de ensino, entretanto ele pode em muito contribuir para ambas as vertentes, positiva ou negativa.

3.1.1 A Coordenação Pedagógica e o Processo de Ensino-Aprendizagem

A escola é um todo constituído por vários componentes e, como toda instituição, a gestão possui caráter ímpar. A forma como os processos são conduzidos diz muito sobre a forma como os resultados acontecem. Cada componente do ensino possui suas singularidades e competências, mas quem organiza e dirige possui responsabilidades que implicam maior impacto nos resultados.

É importante então destacar quais são as atribuições da coordenação pedagógica, do coordenador pedagógico, consoante Libâneo (2018, p. 180). Mediante essa definição, pode-se ter um panorama para a visualização das atribuições dessa função:

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com

estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

As atribuições desse profissional são, desse modo, centrais para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, mas não respondem pelo fracasso quando não existe o êxito. Assim, as funções do referido profissional estão diretamente ligadas à condução do modo de proceder dos docentes, implicando no relacionamento destes com os alunos. Assim, destaca-se a importância da gestão escolar, para o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A fim de tornar mais clara a listagem sistemática de atribuições de um coordenador pedagógico, citadas por Libâneo (2008), trazemos aqui um quadro com uma síntese dessas atribuições.

Quadro 2 – Atribuições da Coordenação Pedagógica

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas da escola visando níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo ensino e aprendizagem.
Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do planejamento pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo.
Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos. O desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.
Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover a inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino, e outras formas de avaliação institucional.
Realização de projetos conjuntos entre os professores.
Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre família e escola.
Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino.
Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores.
Contribuir com a direção, diretamente na gestão.

Fonte: Libâneo (2008).

Nesse sentido, ficam visíveis que são diversas e amplas as funções de um coordenador, ficando claro que não se trata de uma tarefa fácil ou que não seja importante para a escola. Infere-se que tantas demandas sejam exaustivas devido ao grande fluxo de atividades e funções que estão direcionadas a esses profissionais.

Entre os aspectos citados, o acompanhamento do processo de avaliação de aprendizagem, pensando na superação das dificuldades, bem como as ações que assegurem o estreitamento das relações entre família e escola são elementos que influem diretamente na dimensão socioemocional dos discentes, pois se trata da construção de relacionamento entre escola e família.

Se o Coordenador Pedagógico possui uma visão mais ampla e de diálogo, o processo de organização do ensino poderá ter mais fluência, mais êxito, pois contará com uma participação da coletividade mais acentuada e fortalecida. Desse modo, observa-se o valor que esse profissional pode trazer à escola, tendo em vista que é responsável por promover e ampliar o diálogo da construção do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Macedo (2016, p. 33) descreve a noção atual que se tem de coordenação pedagógica:

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação.

Sendo assim, entende-se que o coordenador pedagógico tem como mais um desafio construir uma relação de cordialidade, parceria e confiança com o corpo docente com o qual se relaciona, pois lhe cabe conquistar a confiança e o reconhecimento por parte do corpo de professores, exercendo de forma madura e equilibrada sua autoridade, o que influencia diretamente na forma como o relacionamento escolar deverá acontecer. Essa tarefa, se adequadamente realizada, pode trazer benefícios para o processo de ensino, através de uma ação integrada e participativa dos docentes com a coordenação, como a criação de oportunidades para a formação continuada dos docentes.

Para Placco, Almeida e Souza (2011, p. 47), a atuação diária do coordenador é demasiadamente exaustiva, por isso é preciso grande planejamento e organização e capacidade de reflexão para que alcance êxito em suas atividades:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

É preciso que exista a reflexão no centro do trabalho do coordenador pedagógico, pois é a partir das considerações realizadas sobre a prática que a coordenação, juntamente com os demais, organiza as demandas e necessidades escolares, atendendo de maneira responsável aos anseios da educação contemporânea. Destaca-se, assim, que o coordenador é um dos principais componentes para o bom desenvolvimento desse processo.

Mesmo diante das muitas tarefas e responsabilidades que tem, a coordenação não é a responsável por tudo, como já foi dito. Assim, quanto à adoção de uma postura de não responsabilização do fracasso acadêmico à coordenação, Oliveira (2018, p. 135) detalha:

Articular essas análises à compreensão do papel da escola e do currículo requer o debate coletivo do Projeto Político-Pedagógico em função do projeto de sociedade que se quer fortalecer. Essa é a essência do trabalho coletivo nas escolas, que é sempre formativo e exige liderança, coordenação. Mas essa responsabilidade não pode ser assumida pelo professor-coordenador ou coordenador pedagógico isoladamente. É preciso formar coletivos para a coordenação das escolas, superando a organização hierárquica definida nos cargos de direção, vice direção e coordenação. As equipes que se convencionou chamar de 'equipes gestoras' podem refletir, juntamente com as equipes docentes, para que se construam outras relações escolares, constituindo uma coordenação compartilhada (e não mais cargos hierarquizados), configurando a equipe docente como corresponsável.

Mesmo o empenho individual deve ser compreendido de maneira que seja motivador para o bem-estar coletivo e motivação do grupo, pois sozinho o coordenador não pode cumprir seu papel. Assim, "coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador

não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho” (FRANCO, 2008, p. 128). Ainda que cada um deva individualmente exercer sua função, atribuições e deveres, a responsabilidade e completude do processo de ensino são coletivas.

E como se sente o coordenador? Pesquisas revelam que esses profissionais, em grande parte, estão aflitos com as problemáticas da função, e por vezes se sentem desmotivados com a falta de mudanças, mesmo diante do muito trabalho. O estudo de Franco (2008, p.123) ratifica esse pensamento.

Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas por dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder como produtos de seu trabalho. A maioria considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia. Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas professores eventuais.

Ainda assim, diante dos muitos problemas, situações adversas, esses profissionais podem contribuir em muito com a educação, através de sua atuação, tendo em vista que possuem o instrumental e autoridade necessários para organizar a movimentação das ações escolares, incluindo, por exemplo, a formação de professores e a efetivação dos projetos político-pedagógicos de cada escola.

3.2 O Que é o Ensino Médio?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os conteúdos e competências a serem desenvolvidos na educação básica no país. Nela é possível encontrar a divisão das etapas de ensino, a saber, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (EM), bem como a pormenorização das áreas do conhecimento, das competências específicas de área, e as habilidades esperadas para cada etapa de ensino. Nesse sentido, por meio da BNCC, é possível

compreender a extensão e noções gerais das projeções para o Ensino Médio no Brasil.

Tendo em vista as referidas projeções, a BNCC (2018) descreve o Ensino Médio como a última fase da educação básica, que é um direito público, e ainda aponta os desafios que envolvem essa etapa do processo de ensino.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461).

Nota-se que são demasiadamente grandes os problemas a serem enfrentados no Ensino Médio, e, devido à conjuntura da educação nacional, que tem sofrido descaso por muito tempo, os envolvidos no processo têm tido dificuldade em alcançar êxito.

Segundo o MEC (2018), o alunado do Ensino Médio possui idade prevista entre 15 a 17 anos, a partir do ponto de entrada, que é a educação infantil, com 4 anos, e o ensino fundamental com 6.

Frente ao exposto, é preciso ainda destacar o que seja o Ensino Médio, e o que dele se espera. Nesse sentido, observa-se a relevância de pensar os sujeitos dessa etapa, pois é para o desenvolvimento deles que o processo de ensino e aprendizagem é idealizado e planejado. Os objetivos dessa etapa não se referem apenas aos aspectos cognitivos desses sujeitos, mas aos seus aspectos sociais também. Assim, sobre esses sujeitos-alvo e suas metas quanto ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares destacam que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2011, p. 167).

Observa-se, pois, que o público do Ensino Médio, até mesmo nas escolas particulares, é composto por um grupo múltiplo, com as mais diversas demandas e necessidades, tendo em vista suas diferenças sociais e econômicas, principalmente em um país com dimensões continentais como o Brasil.

Os jovens que são o público dessa etapa muitas vezes são desconsiderados em suas reais necessidades, através da adoção de modelos criados há 50 anos, tendo em vista que, pela lógica, tais formatos já não possuem a mesma eficácia com a atual juventude. É preciso então considerar a nova geração e suas especificidades. Quanto a essas considerações a respeito de um novo perfil da juventude, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 463) explica que é imprescindível que sejam consideradas as nuances do novo grupo:

Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Urge, portanto, que a escola, em consonância com as programações gerais da educação, visualize esse jovem e se planeje para a manutenção e oferecimento de uma educação cada vez mais de acordo com sua realidade. Uma educação que contemple o meio em que os alunos estão envolvidos.

Nesse sentido, pode-se compreender que essa etapa é de fundamental valor, ainda que menor, em tempo, que as demais, mas com maior possibilidade de desenvolvimento de criticidade dos alunos. Afirma-se isso tendo em vista a maturidade do aluno do ensino médio em relação ao do ensino fundamental.

Consoante Mesquita e Lelis (2015, p. 822), as demandas do Ensino Médio do Brasil na contemporaneidade são diversas frente à grande pressão da sociedade, tendo em vista as necessidades do presente momento.

Dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

É preciso, todavia, não se perder diante das demandas e visualizar o jovem apenas como ferramentas de um processo de trabalho engendrado como em uma máquina social em que o alunado é moldado para ser uma peça, talvez uma engrenagem que faça a máquina continuar girando.

Mesmo sabendo que a sociedade é um constructo social e que todos devem contribuir, a visão técnica tem, muitas vezes, deixado de lado a visão humana, e esse aspecto pode ser solucionado por meio de uma reflexão que gere ações já no planejamento do Ensino Médio. Esse planejamento deve considerar a opinião dos agentes que mais possuem responsabilidades nesse processo, os professores. Isso porque é o docente que está em contato mais direto de mediação do conhecimento com o discente, observando as particularidades e agindo de maneira a contemplar todos. Conforme Tomazetti e Schlickmann (2016, p. 35), os docentes possuem uma visão objetiva para os alunos do EM, que está voltada à formação do cidadão e do futuro profissional. Assim:

Os professores, por sua vez, quando indagados acerca dos objetivos principais do ensino médio, indicam em primeiro lugar a opção “preparar o aluno para a vida”, seguida da opção “preparar o aluno para o mercado de trabalho” e como terceira opção mais assinalada a “preparação para o curso superior”.

Os professores possuem significativa função no processo de ensino, mas não estão sozinhos com toda a responsabilidade existente. Gestão e alunado também possuem suas responsabilidades, sem as quais não é possível ter êxito no processo.

Faz-se fundamental destacar que existem muitas situações e aspectos problemáticos ao Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, Mesquita e Lelis apontam alguns dos problemas do EM no país e esclarecem os objetivos dessa relevante e indispensável etapa no processo de ensino.

[...] os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos alunos. Associam-se ainda as deficiências no processo de formação dos professores, marcadas pela falta de domínio sobre os conteúdos específicos a ensinar, as dificuldades para gestão de classe e o pouco acesso aos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do mundo dos jovens. E, por fim, não se pode esquecer da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e garantia aos mesmos estudantes do ingresso no ensino superior (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 822).

Diante do exposto, percebe-se que o Ensino Médio necessita de atenção especializada frente às grandes demandas contemporâneas. Cita-se, como exemplo, a grande pressão da sociedade em relação aos vestibulares, concursos e demais avaliações a que são submetidos os alunos ao final dessa etapa do processo de ensino.

Desses alunos espera-se então um engajamento mais que apenas cognitivo quanto aos conteúdos das disciplinas, mas também quanto à formação do indivíduo enquanto cidadão. Tal postura e objetivo é ainda mais requerida dos alunos do ensino médio da RJE, tendo em vista a grande quantidade de atividades e planejamentos ativos de intervenções que visam essa formação humana holística.

3.3 A Relação Docente–Discente e o Processo de Ensino e Aprendizagem: Interações

O ponto nevrálgico da discussão que aqui se apresenta é a relação entre docentes e discentes. Não consideramos que ela suplante todos os demais aspectos que envolvem o processo de ensino. Entendemos que existem muitos aspectos a serem considerados, aspectos técnicos que são fundamentais e basilares, concordando assim com Charlot (2019), mas não partimos de um raciocínio que exclua o aspecto emocional, considerando apenas a cognição e aspectos usuais técnicos e objetivos.

Acreditamos que é fundamental a boa relação entre docentes e discentes, excedendo inclusive a noção de hierarquia, e assim envolvendo a empatia e o gostar. Para pontuar como é relevante essa relação, é preciso de antemão analisar os

problemas que envolvem o processo de interação entre docente–discente, para assim compreender a situação e agir mediante a reflexão sobre as problemáticas e acertos averiguados.

Um dos fatores que pode influenciar qualquer relação é a forma como os sujeitos se relacionam, por isso destacamos que o docente e o discente necessitam de um contato individual que seja amistoso. Nesse ínterim, destacam-se as competências socioemocionais como fundamentais para a fundamentação dessas competências na vida escolar do aluno.

E assim entende-se que:

Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar (URIBE, 2015, p. 240)⁴.

Essa relação tornará o ambiente escolar mais completo quanto à integralidade do processo educacional e, assim, poderá gerar um espaço com maior aprendizado devido aos ânimos estarem positivamente voltados para a boa convivência e o respeito mútuo.

Assim, é preciso considerar a situação de empatia no ambiente escolar. Quanto a esse aspecto, Soares (2012) destaca ser importante que haja investigações que possam sugerir medidas a serem adotadas quanto ao espaço escolar, o que inclui as relações estabelecidas dentro dele.

Na educação para a superação da igualdade artificial, da falsa cordialidade e da liberdade ilusória, é importante que a escola e seus professores identifiquem e investiguem dificuldades existentes para que o espaço escolar seja reconhecido como espaço efetivamente

⁴ As ações sociais e emocionais dos sujeitos se referem de maneira ética a diferentes contextos e situações problemáticas. A competência socioemocional inclui a identificação, interpretação, argumentação e resolução de problemas socioemocionais, integrando valores, conhecimentos e habilidades sociais e emocionais, mobilizadas para atuar na realidade. Como qualquer competência, ele coloca em ação e de forma integrada o saber ser, o saber conhecer e o saber fazer, nas diversas interações e nas diferentes áreas em que os seres humanos atuam, incluindo o ambiente escolar (Tradução Livre).

público e que atenda, de fato, aqueles que o frequentam. Entre tais dificuldades, encontra-se a oposição construída entre polos – campos – extremos: a escola é vista ora como lugar de plena liberdade, semelhante à rua do bosque onde as crianças brincam; ora é vista como lugar de imposições e de grades, semelhante à cela de uma cadeia; ora é confundida com a casa, espaço da subjetividade pura; ora é identificada com o Estado, espaço da racionalidade pura, da legalidade positiva e da lógica formalizada. (SOARES, 2012, p. 845).

A forma como a escola é vista é um aspecto que pode ser alterado mediante as ações advindas de uma pesquisa que busque identificar os problemas do ambiente escolar. É nessa vertente que se faz relevante a realização de pesquisas, a fim de que os agentes da escola entendam que há necessidades em relação à melhoria do ensino, e que, se ações resolutivas forem realizadas nesse sentido, as referidas necessidades podem ser supridas. Entre os aspectos que podem e devem ser qualificados em relação à melhoria do espaço escolar, está a noção da escola junto à comunidade, tanto pelos alunos quanto demais participantes do ambiente escolar. Por meio de metodologias de enfrentamento aos problemas encontrados, será possível mudar a dinâmica das atividades e resolver os problemas que podem estar causando uma visão negativa da escola aos participantes do processo de educação. Assim, o ensino será beneficiado cada vez mais.

Em complementaridade à discussão, a abordagem de Alzina (2003, p. 8) sobre a perspectiva socioemocional no ensino esclarece o porquê de sua importância.

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados. La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas. Se procura aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas.⁵

⁵ O desenvolvimento da competência emocional, considerada uma competição básica pela vida, leva à educação emocional. É necessário definir objetivos, atribuir conteúdos, planejar atividades, estratégias de intervenção, etc., a fim de projetar programas de intervenção que serão experimentados e avaliados. A avaliação de programas de educação emocional é um aspecto fundamental para passar da intervenção à pesquisa. A novidade do sujeito obriga a construir instrumentos e propor estratégias

Observa-se que, para desenvolver essa perspectiva, é preciso planejar atividades que enfoquem as competências e habilidades a elas associadas, pois assim haverá a ampliação dessas nuances na vida dos alunos, implicando diretamente na sociedade.

Especificamente na RJE, percebe-se que, para que haja o cumprimento da missão idealizada pelo grupo, o pressuposto basilar é a disposição e comprometimento da rede, em cada escola, de observar, pensar e agir de forma holística e contextualizada com a realidade de cada comunidade em que está inserida, podendo assim contribuir com a realidade de seus alunos e do meio em que estão inseridos. Isso está diretamente ligado à autoanálise, que parte da avaliação do processo como um todo.

Entende-se que a escola pode funcionar como uma voz de orientação atenta aos sinais e apontando para a direção certa, guiando quem nela está. A escola será relevante se for constantemente reflexiva em relação aos seus processos e às expectativas dos discentes. Para isso, é preciso considerar os mínimos aspectos que compõem esse espaço, que devem ser pensados a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no geral. Entre esses aspectos, destaca-se o fomento das competências socioemocionais, que são fundamentais para a formação integral do aluno. Nesse sentido, Uribe (2015, p. 251) detalha o valor dessa mediação para o aluno, intermediada pelo professor.

Entender la educación socioemocional vinculada a la educación en valores como práctica social, le exige al docente conocer y valorar la realidad en que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en este contexto, además actuar con autonomía, con sentido crítico y con creatividad. Con respecto al estudiante, el maestro debe conocer en profundidad su desarrollo integral, sus motivaciones y condiciones socio-culturales, con el fin de que pueda organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se hace necesaria una comunicación dialógica con los estudiantes que favorezca el pensamiento crítico. El ser humano es un ser social, que para formarse necesita de la presencia del otro, y además de una cantidad de vínculos afectivos y sistemas de interacción. Pero cada uno piensa de forma diferente, y en esa particularidad se encuentra con ese otro, con el cual confronta sus opiniones, dándose entonces cierta rivalidad o enfrentamiento. Por tanto, se requiere de una relación

de avaliação em educação emocional. Esses instrumentos serão utilizados na avaliação de competências emocionais e também na avaliação de programas. Procura aplicar uma complementaridade metodológica entre técnicas quantitativas e qualitativas. (Tradução livre).

de respeito y de un ambiente democrático como parte de esa comunicación dialógica⁶.

Assim, as competências socioemocionais assumem centralidade na formação do corpo discente, devido a sua relevância para a sociabilidade humana e o entendimento de si próprio e do outro, bem como a relação com o meio em que o aluno está inserido. Em relação a esse aspecto, a BNCC (2018, p. 481), que possui caráter normativo, vincula também o fomento das competências socioemocionais à formação integral do aluno, pois:

[...] prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.

A escola deve funcionar, então, como um lugar acessível a todos. Essa acessibilidade poderá mudar a ideia que a comunidade tem sobre ela. Assim, cada indivíduo poderá refletir nesse espaço e conhecer a si mesmo, o meio em que está e assim valorizar o espaço escolar.

Soares (2012, p. 845) destaca o lugar da escola na sociedade e entende que ela não ocupa uma posição fixa, mas mutável.

Assim, a escola fica no meio do caminho entre a rua – lugar de todo trânsito livre, e a cadeia – lugar de nenhum trânsito livre; entre a casa – lugar do recolhimento pessoal por excelência, e o Estado – lugar da exposição pública por excelência. De fato, a escola não é a rua, a cadeia, o lar, o Estado. A escola habita todos os mundos e nenhum deles. Ela é e não é ao mesmo tempo. Ela vive suspensa em um pêndulo que nunca para de oscilar entre um lado e outro. Entretanto, o movimento da escola entre tais polos – campos – opostos não é mecânico. Ele é instável e contraditório. Embora não possa deixar de

⁶ Compreender a educação socioemocional ligada aos valores da educação como prática social exige que o professor conheça e valorize a realidade em que se desenvolve, e compreenda o significado do trabalho nesse contexto, entendendo que também atuam de forma autônoma, crítica e com criatividade. Com relação ao aluno, o professor deve conhecer em profundidade seu desenvolvimento integral, suas motivações e condições socioculturais, para que possa organizar processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a comunicação dialógica é necessária com os alunos, pois favorece o pensamento crítico. O ser humano é um ser social, que para se formar precisa da presença do outro, além de uma quantidade de vínculos afetivos e sistemas de interação. Mas todo mundo pensa diferente, e nessa particularidade encontra-se aquele outro com o qual ele confronta suas opiniões, entregando-se a certa rivalidade ou confronto. Portanto, exige-se desses componentes uma relação de respeito e um ambiente democrático como parte dessa comunicação dialógica (Tradução livre).

existir, às vezes esse deslocamento é quase imperceptível para quem não se dispõe a observar, a problematizar, a investigar.

Poder-se-á pensar e contemplar uma escola viva e ativa quando os ideais de um espaço plural e participativo forem efetivados, saindo de um lugar comum de teorias e chegando a um posicionamento empírico, experimentado cotidianamente, desde o planejamento até a construção de atividades, projetos de intervenção e ações diárias de reformulação do ensino e enfrentamento das dificuldades encontradas. Esse lugar supracitado é aonde se espera chegar.

Em diálogo com a escola, a figura do professor é central para que se estabeleça uma nova cultura na escola, uma cultura de correspondência. Correspondência a quê? Às expectativas e necessidades dos alunos, da sociedade, do meio e do contexto em que estão inseridos. De acordo com Tomazetti e Schlickmann (2016), o docente está em um contínuo estado de mudança, principalmente no presente momento.

Quando afirmamos que a figura do professor se encontra em crise, tomamos como expressão da palavra crise a condição de transformação e a possibilidade de novas configurações. Por isso, podemos dizer que as antigas formas de atuar do professor já não garantem os resultados esperados e tentar amparar-se ainda naquela representação de professor tem sido uma atitude pouco eficaz; muitos professores acabam buscando a coerção como solução imediata quando se veem na impossibilidade de lograrem sucesso em sua prática docente. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 340).

Desse modo, torna-se imprescindível redimensionar as reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e sobre seus componentes, tendo em vista a constante necessidade de transformação frente às necessidades vigentes. Urge, então, que se discuta em conjunto e se faça cumprir o quanto antes o que for mais célere e eficaz para a educação, pois os alunos estão à espera.

A educação é um direito de todos garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Todavia, não somente é um direito assegurado pela lei, mas uma necessidade para a melhoria de vida do indivíduo. Pensando nessa tão importante parte da vida em sociedade, é que se desenvolvem estudos acerca de questões específicas do processo de ensino, pois é através da análise e de investigações que se favorece a construção de conhecimentos.

Assim, um dos aspectos mais centrais no processo de ensino-aprendizagem é a relação de respeito do professor em relação com o aluno. Desse modo, podemos identificar a potencialidade dessa relação como instrumento de interação. Freire (1996, p. 59) destaca, sobre a interação entre professor-aluno, que:

[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Diante das postulações dos teóricos e ainda das vivências docentes, percebe-se que a sala de aula é um ambiente em que se verificam formas diversas de interação aluno/professor. Nesse jogo de relações, observamos que várias estratégias são utilizadas, consciente ou inconscientemente, tanto por docentes quanto por discentes, para promoverem a interação e, através dela, atingirem ou não seus objetivos.

As estratégias mudam consoante a abordagem utilizada no ensino, consoante a ideologia que o modelo fomenta. Assim, fica evidente a necessidade de pontuar quais sejam as diferentes abordagens que têm constituído a história da educação no Brasil mais recente.

Quanto aos aspectos relevantes para compreender as abordagens do processo de ensino, é relevante observar a forma como a relação professor-aluno acontece, em cada sistema, dependendo da abordagem. O quadro 3, de Mizukami (1986), traz essas abordagens e especificidades.

Quadro 3 – Relações Escolares

Abordagens	Relação professor-aluno
Tradicional	É vertical, cabendo ao professor informar e conduzir os alunos em direção a objetivos que lhe são externos. As relações são longitudinais e estão ligadas à transmissão de um conteúdo predefinido, cabendo ao aluno repetir os dados e informações. A sala de aula permanece intelectual e afetivamente dependente do professor, sem interação com o aluno.
Comportamentalista	Também centrado no professor, o sistema de ensino-aprendizagem visa a maximização do desempenho do aluno, considerando-se fatores como economia de tempo, esforços e custos. Analista das contingências, ao professor cabe planejar as atividades em função das respostas previamente desejadas.

Humanista	O professor é um facilitador da aprendizagem, fazendo com que o aluno entre em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Para isso, deve-se aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui, de forma que se responsabilize pelos objetivos referentes à aprendizagem.
Cognitivista	Ao professor cabe criar situações e condições que levem os alunos a estabelecer uma reciprocidade intelectual e uma cooperação moral e racional. Propondo desafios e provocando desequilíbrios, o professor deve orientar o aluno, concedendo-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia, sem oferecer a solução pronta. “Que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados”. (PIAGET, apud: MIZUKAMI, 1986, p, 78).
Sociocultural	É horizontal, de forma que aluno e professor desmitifiquem e questionem a cultura dominante, criando as condições para que a consciência ingênua seja superada e percebam as contradições da sociedade e do grupo em que vivem. É baseada no diálogo e os conhecimentos científicos são analisados como um produto histórico.

Fonte: Mizukami, 1986.

Tendo em vista as especificidades de cada tipo de relação e cada abordagem, é possível perceber que existem abordagens educacionais diversas e que desencadeiam resultados diferenciados. Compreende-se, então, que, nas últimas quatro décadas, têm havido mudanças de paradigmas quanto ao lugar do docente e do discente, bem como o processo de conhecimento compartilhado, que em muitas escolas têm assumido a centralidade, como acontece nas escolas da RJE, que estão fundamentadas na Pedagogia Inaciana, que prioriza o protagonismo do discente em colaboração com o trabalho do docente.

O quadro, apesar de caracterizar diferentes abordagens, não define a imutabilidade das mesmas; pelo contrário, nas teorias, sempre pode haver alterações, por isso destaca-se a possibilidade de outras abordagens. É importante ainda dizer que, no processo de ensino, nem sempre se adota somente uma abordagem dentre as referidas. Uma mesma instituição pode adotar mais de uma abordagem simultaneamente, mesclando-as, evidenciando que se podem encontrar instituições que não se prendem a apenas um dos modelos existentes. De qualquer forma, o diálogo entre os personagens do processo é indispensável, para que a educação venha a ser cada vez mais estruturada, e não vazia, como destaca o PEC, valorizando a formação integral do aluno.

Na questão das relações, a hierarquia não pode ser esquecida, mas ela não deve estar ligada ao autoritarismo e sim a uma autoridade advinda de uma relação de respeito. Nesse sentido, Dubet e Martuccelli (1998, p. 38) explicam que as relações estão diretamente ligadas aos conceitos de autoridade, mas que estes não devem ser confundidos ou mesclados com o autoritarismo.

[...] na escola primária a experiência é definida como fortemente estruturada por uma preocupação de integração institucional e individual, em que predomina a autoridade do professor e o desejo dos alunos de com ele e com o grupo identificarem, constituindo-se, então, forte correspondência entre as regras da objetividade e da subjetividade escolar presente nos alunos. No ensino fundamental, a socialização tem precedência sobre a subjetivação que não emerge, mas que, de maneira pontual, produz a forma de subjetivação. Ou seja, os alunos estão mais dispostos a acatar aquilo que os professores propõem como trabalho em sala de aula, apresentando pouca ou nenhuma resistência. O desejo de integração motiva tão fortemente os alunos que a experiência de subjetivação não emerge penosamente, senão pela desviação em relação a modelos de grupo. Os autores indicam que tal processo significa que a escola primária é, ainda, sob a importância dos papéis, uma instituição no sentido clássico do termo, como mostra também a experiência dos professores.

Vale ressaltar que o contexto é determinante nas análises dos dados obtidos, pois as metodologias encontradas nas aulas são distintas, e ditam o tipo de construção feita na aula, a postura dos docentes e dos discentes, bem como a interação entre eles, devendo assim corresponder ao que se denomina no modo inaciano de proceder de *cura personalis*⁷, que, no contexto da Pedagogia Inaciana e dos exercícios espirituais de Santo Inácio, caracteriza-se como sendo um ato de transmissão e de recepção de tal modo como ocorre na relação de educação escolar, na relação do Mestre com o estudante.

Nesse sentido, as posturas dos teóricos quanto à visão de autoridade e autoritarismo podem ser consideradas como parcialmente distintas. Dubet e Martuccelli esclarecem a noção de autoridade, podendo ser entendida como estando associada à imagem do docente na escola; ou como ela é posta no ensino fundamental, sendo essa autoridade técnica um possível fator que reduz as

⁷ “Cura Personalis”, no contexto dos exercícios espirituais, significa o ato humano de dar e receber, um ato personalizado de transmitir e receber cuidados. Tradicionalmente, entende-se a cura pessoal como uma característica do acompanhamento espiritual, e às vezes minimizamos a força que ela tem como elemento constitutivo de formação e Educação jesuíta.

resistências dos alunos frente ao docente. Já Freire traz uma abordagem na perspectiva de uma visão de autoridade adquirida não somente pela estrutura, mas pela ação de conquista ao aluno, dando ao docente uma autoridade angariada por meio de ações empáticas, mas reconhece que a função de professor traz consigo também esse respaldo de reconhecimento.

Nesse processo, é relevante e indiscutível pontuar os tipos de relação entre professor-aluno, pois essas em muito são fundamentais para o andamento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a centralidade desses sujeitos do processo e a importância que a relação entre eles tem para o ensino e para a aprendizagem.

Frente a essa discussão no tocante à relação professor-aluno, destaca-se a noção de autoridade postulada por Tomazetti e Schlickmann (2016, p. 338), que refletem sobre a construção da imagem de autoridade do professor desenvolvida ao longo da história.

Ancorar-se na autoridade parece não ser mais um elemento que sustente a prática docente em seu cotidiano. Há algumas décadas os professores, amparados por modelos educacionais amplamente compartilhados por seus colegas e adotados por unanimidade, possuíam a certeza de que suas práticas estavam assentadas sobre uma convergência social de valores e de saberes que deveriam ser transmitidos. Diante disso, a função simbólica da autoridade do professor, apresentada essencialmente por intermédio do discurso, carregava consigo todo um universo imaginário de transmissão das narrativas para a formação da geração seguinte. Diante disso, a função simbólica da autoridade do professor, apresentada essencialmente por intermédio do discurso, carregava consigo todo um universo imaginário de transmissão das narrativas para a formação da geração seguinte.

Mas há de se destacar que a mudança ocorreu com o passar das décadas, e o formato de proporcionar a educação foi sendo modificado. Assim, os referidos autores complementam que:

[...] a narrativa clássica traria sabedoria prática de vida. No entanto, essa sabedoria prática já se modificou. Hoje, talvez, os jovens tenham mais sabedoria prática de vida, pois lidam com os recursos tecnológicos com maior destreza que os adultos. [...] De outra sorte, hoje, essa prática está sendo cada vez mais colocada de lado e o tempo dedicado a essa atividade passou a ser, a cada vez, menor. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 338).

Desse modo, delinea-se uma noção de construção que deve ser compartilhada, pois do contrário não haverá sustentação na prática docente, se apenas for considerada a visão e autoridade do professor e não os outros aspectos, como o valor da contribuição dos alunos. Nesse sentido, os referidos autores propõem que se deva pautar o trabalho do ensino na construção compartilhada, por meio da valorização dos conhecimentos de todos que fazem parte do processo de ensino, e não apenas do professor, como autoridade única e absoluta.

Assim, parte-se do princípio de que há de se considerar os aspectos inerentes ao processo de convivência e respeito entre os participantes do ambiente escolar. Para isso, é fundamental que haja a empatia de uns pelos outros e isso está diretamente ligado aos métodos que são efetivados na escola e que podem possibilitar uma relação harmoniosa e respeitosa.

Consoante Santos e Henning (2014, p. 13) não se pode, todavia, desconsiderar que não apenas docente e discente são responsáveis pela relação que possuem, tendo em vista que existem diversos fatores e sujeitos, externos a esses dois, que influenciam diretamente em sua forma de interagir.

Embora os professores e alunos sejam os personagens principais da relação que se estabelece na sala de aula, há outros personagens que influem sobre o relacionamento entre os dois. Por exemplo, o trabalho do professor, mesmo que indiretamente, depende do apoio da direção da escola, dos seus colegas de trabalho, das secretarias de educação, do sistema burocrático educacional, assim como, também, do apoio e da interação das famílias, da comunidade e da sociedade. De forma geral, as pessoas que estão envolvidas nessas esferas sociais influem, mesmo que indiretamente, nas atitudes e reações de professores e alunos na sala de aula. É nesse sentido que a escola, quer queira ou não, reproduz em si os valores e ideologias construídos na sociedade.

De acordo com as leituras, discussões e pesquisas acerca do tema, vai ficando cada vez mais clara a necessidade de uma boa relação entre os sujeitos que são a base do processo de ensino, a saber, docentes e discentes. A esse respeito, Carvalho (2015, p. 28) explica a influência da “amizade” nesse processo.

Podemos pensar algo relacionado à educação. A amizade como virtude e como prática sábia (phronesis) poderia nos dar indicações de uma epistemologia e de uma ética e de uma política renovadas e concretas que repõem saberes, valores e atitudes e que problematizam, no mínimo, os acontecimentos e desafios que surgem

no ambiente escolar. A ideia que podemos sobrelevar da concepção aristotélica é a de que na base da amizade está a igualdade. Quando as relações tornam-se perversas, instaura-se a tirania, impossibilitando as afeições recíprocas. Experimentar a amizade é considerar a possibilidade de uma vida justa e virtuosa, fundada no compartilhar do que é agradável, no desejo de fazer bem ao outro e de se exercitar na direção de atitudes não baseadas nos interesses individuais, fonte de conflitos permanentes, mas nos colocando como membros de uma comunidade, como pertencentes a uma coletividade, a uma pólis. E não há lugar melhor para se viver essa experiência do que a sala de aula, que pode nos levar a uma existência feliz e virtuosa, compartilhando a prosperidade e suportando as adversidades.

De maneira clara, vai se evidenciando a relevância de uma relação proximal entre os sujeitos do processo, e que essa pode em muito beneficiar o sistema de ensino, favorecendo a aprendizagem. É instigante a reflexão sobre a necessidade de se pensar a tirania, trazendo para o centro da questão o valor que tem a igualdade e como esta é singular e eficaz para beneficiar as relações.

Percebe-se, assim, que a escola, em especial a sala de aula, por meio da relação professor-aluno, pode e deve ser um lugar de amizade: “Em suma, a amizade nos faz imaginar a possibilidade de romper com uma educação egóica que, centrada no sujeito, acredita que tudo pode fazer, pensar e sentir.” (CARVALHO, 2015, p. 29). Os sentimentos figuram, na visão do autor, como fundamentais, destoando assim da visão de Charlot (2011), que não os considera tão relevantes no processo, tendo em vista que não seriam o foco do ensino, pois, para este, o professor não precisa ser amado, ele precisa ser respeitado, pois ele não tem função de ser amigo, ele deve ser professor.

De acordo com Santos e Henning (2014, p. 13), o docente, e não apenas o aluno, é beneficiado com o respeito e afetividade no bom relacionamento entre ambos, pois há crescimento de ambas as partes. Assim sendo:

O relacionamento entre alunos e professores é marcado e influenciado por todas as dimensões da experiência vivida no processo de ensino-aprendizagem, e até mesmo da formação humana como um todo. Deste modo, para poder ensinar bem, o professor também precisa aprender com seus alunos, aprender com eles novas perspectivas de mundo, novos hábitos, novas ideias, novas atividades etc. Assim, por meio de tais aprendizagens, o professor vai ampliando seus conceitos, ideias e perspectivas de mundo, e se tornando um professor melhor.

Não somente benefícios e boas práticas envolvem essas relações; há também aspectos que, de forma negativa, integram e fazem parte corriqueiramente da realidade quanto à relação professor-aluno. Ainda existem diversos problemas nesse quesito, e esta pesquisa é sobretudo uma resposta às inquietações causadas pela observação de tais problemas.

Tomazetti e Schlickmann (2016, p. 339) postulam que muitos problemas advêm da má condução do processo de ensino, principalmente em aspectos referentes às noções de autoridade:

Algumas pesquisas acerca da relação do jovem aluno com a escola de ensino médio [...] apontam que os alunos identificam uma pobreza de experiências que são comunicadas na escola e, por conseguinte, a informação parece estar sendo o centro do processo de ensino. Recebem destaque, também, as reclamações dos professores de que os alunos não escutam mais e, por consequência, poderíamos pensar que, se não escutam, também não falam mais. Decorrem de tal situação dificuldades no estabelecimento de um diálogo integrado por um discurso que esteja organizado, em que cada um participe ativamente, diferente de uma situação em que há apenas alguém que fala e alguém que escuta.

Fica evidente a necessidade de um novo pensamento e posicionamento, que envolva todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem, mas especialmente aqueles que fazem a gestão e ação do processo, como gestores e docentes, respectivamente.

Nesse sentido, consoante Carvalho (2015, p. 29), destaca-se que é necessária cada vez mais uma atitude reflexiva diante do processo de ensino, pois isso irá possibilitar o esclarecimento sobre a situação e poderá desencadear ações de melhoramento da vida, por meio de uma educação que considera o dia a dia dos alunos.

Problematizar a subjetividade, de base egocêntrica, e vislumbrar uma intersubjetividade, pode ser o caminho que nos leva a edificar maneiras novas, inclusive de ação pedagógica, trazendo bons frutos para a didática. Compreender o outro como fenômeno original não pode ser uma relação de sujeito-objeto, porém é preciso dar lugar a um espírito de discernimento da situação em que o outro se encontra, senão o encontro não acontece, a amizade não ocorre e a relação professor-aluno se reveste de um mecanicismo autoritário, vertical ou de uma horizontalidade “espontaneísta” e em grande parte orientada pelos conteúdos que devem ser transmitidos, visto que na sala de aula haveria apenas seres dotados da capacidade de conhecer, excluindo-

se a pluralidade e multidimensionalidade do conhecimento e da vida humana.

Dessa forma, a intersubjetividade do alunado não é “apenas” um detalhe que deve ser considerado no processo, mas sim um aspecto que deve estar sempre sendo valorizado e centralizado no processo de planejamento do trabalho escolar. É nesse sentido que uma educação humanizada e humanizadora acontece, pois entende-se assim que as emoções positivas influenciam diretamente e de forma eficaz no aprendizado.

Não podem ser desconsiderados os aspectos socioemocionais dos componentes que envolvem a escola. Dessa maneira, uma forma de pensar a melhoria e manutenção da qualidade do ensino é focando em dois personagens basilares, o docente e o discente. Nesse sentido, é fundamental pensar as nuances que envolvem os aspectos inerentes ao binômio professor–aluno.

Quanto à questão da natureza das experiências do professor e do aluno, seriam elas idênticas, próximas, diferentes? E, em que medida seriam assim consideradas? Como visto, o professor, por ser o adulto nesta relação, pressupostamente, tem uma construção de conhecimentos mais sólida em torno dos objetos de estudo, que decorre das experiências vivenciadas nos anos de sua vida. Nesse sentido, considerando o tempo, a mentalidade, o contexto social e as particularidades familiares e subjetivas de cada um, entre tantos outros fatores variáveis, as experiências não podem ser iguais e, por mais idênticas que sejam, são percebidas por cada um de maneiras e perspectivas distintas (SANTOS, HENNING, 2014, p. 8).

Entende-se então que o norte do processo está na atenção aos sujeitos do processo, em suas expectativas e necessidades mediante suas experiências e realidades. Só assim poderá se oferecer uma educação que seja ideal e real frente aos anseios do público que anseia pelo ensino.

Diferentes, mas não antagônicos, pelo contrário, complementares, assim são os sujeitos do processo de ensino–aprendizagem. Assim, a colaboração mútua e as necessidades desses componentes da educação estão no cerne da questão educativa, e somente por meio dessa colaboração é que esses componentes poderão crescer e fortalecerem-se. Esse fortalecimento passa pela atuação de profissionais comprometidos e, consoante Freire, profissionais amantes da ação de ensinar, pois depositam afetividade no ato de lecionar.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2002, p. 52).

A reflexão do citado educador revela que a atuação do docente deve incluir seus aspectos afetivos e que isso não interfere negativamente no processo, antes o potencializa, e não o diminui, pois não retira seu caráter de qualidade ou valor.

O professor é um ser humano e como tal desenvolve relações positivas em quaisquer lugares; com os alunos não deve ser diferente, aspecto que vai sendo positivo ao processo de ensino.

Freire (2002) desenvolve sua ideia e a conclui ao pontuar que não é possível distinguir o bom exercício da docência do sentimento de querer bem aos seus alunos. Nesse sentido, diz:

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2002, p. 52).

O docente que expressa sua afetividade não é menos capacitado, ou tecnicamente capaz do que aquele que não envolve o sentimento de bem querer no processo de ensino. O que se deve deixar exposto de maneira clara é que não se deve aceitar que a afetividade, ou falta dela, imprima desvios ao processo de ensino-aprendizagem.

A fala do inestimável educador e pensador é enfática quanto à consciência de que o sentimento de querer bem ao aluno não prejudica ou não deve afetar o bom trabalho do docente, antes contribui com sua tarefa.

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2002, p. 52).

Ainda que seja um trecho extenso em palavras, é sucinto na descrição do entendimento sobre o tema, resume e explica de forma pontual o sentimento em relação ao posicionamento do docente quanto aos alunos e à prática docente, tendo em vista o querer bem aos mesmos.

Assim, mediante o exposto, entende-se que o educador deve pautar sua prática em uma atuação eficaz, todavia essa atuação não exclui a afetividade; antes, esta contribui de maneira positiva com o processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1 A Aula no Ensino Médio

Ao se dialogar sobre como fazer a aula, o relato de Rios (2008, p. 89) é esclarecedor ao pontuar: “Não há receitas prontas e definitivas para fazer bem a aula. São muitos e complexos os elementos nela envolvidos. É preciso que os professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação.” Nesse sentido, a aula pode ser vista como plural e intransferível, não cabendo um modelo único, que possa ser aplicado em todos os lugares.

Compreender a aula como o momento de mediação de conhecimentos, como o momento de compartilhamento de conhecimentos é fundamental, mas existem questionamentos hodiernos sobre a atuação do professor no que se refere à aula. Nesse sentido, Rios (2008) postula sobre a ação do professor em relação à aula:

Certa vez fui chamada de “auleira”. Não, não era um elogio. Ao contrário, pretendia ser uma ofensa. Auleiro, para a pessoa que quis me ofender, seria o professor que “só dá aula”. Aquele que não faz pesquisa, que não escreve artigos, que não apresenta trabalhos em eventos científicos, que... é só professor! Embora me sentisse mesmo ofendida, procurava retrucar, indagando como ser chamado de professor sem *dar aulas*? (RIOS, 2008, p. 73).

Não se trata de a aula ser um problema, mas do fato de haver aulas que não são uma parte de todo um processo, e sim somente um momento isolado de outras partes que a envolvem. A referida autora, ao esclarecer e refletir sobre a questão proposta, postula que “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos” (RIOS, 2008, p. 75). Nesse sentido, envolve mais do que apenas um momento de trazer algo e repassar, mas de construir colaborativamente. A autora complementa: “Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.” (RIOS, 2008, p. 75). Fica evidente que professor e aluno possuem papéis complementares, mas diversos, sujeitos diferentes participando de um mesmo processo, tendo em vista as disparidades de conhecimentos que esses sujeitos possuem (PONCE, 1989).

Um destaque para o processo de ensino e aprendizagem é que nele ambos aprendem, não apenas o aluno; o professor também agrega conhecimentos com a situação de ensino, quando reflete sobre ela. “Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender.” (RIOS, 2008, p. 78).

O professor, entretanto, necessita ter uma visão clara dos papéis que cada um desenvolve nesse processo; assim, poderá agir de forma eficaz, pondo em prática os conhecimentos e práticas necessárias ao bom funcionamento do ensino. O processo é dialogado, corresponsável, colaborativo. Nesse sentido, Rios (2008, p. 79) explica:

O diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis do professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim instalada em uma perspectiva de dominação, de discriminação. O aluno é outro, diferente de mim. Junto com ele, na igualdade de sujeitos que somos, ambos, construímos algo que tem a ver conosco, mas nos ultrapassa: tem a ver com a escola, com a sociedade, com o mundo.

Vai ficando cada vez mais claro que essa discussão coaduna com a BNCC (BRASIL, 2018), que põe a aula como requerente de metodologias ativas, que refletem sobre a realidade dos alunos e a partir dela cria formas de, no planejamento e decorrer das aulas, trazer essa realidade vivida à discussão, ou à prática os conhecimentos da vida real, cotidiana. Essa realidade está diretamente ligada à promoção da educação escolar, que pode ser realizada não só na escola:

[...] isso nos remete à especificidade da educação que se realiza no contexto escolar. Como processo de socialização e contínua construção da cultura, a educação é algo que se encontra em todas as instituições sociais, mas na escola ela se reveste de características diferenciadas. A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor. (RIOS, 2008, p. 79).

Quanto ao exposto, compreende-se que a escola possui substancial valor na educação, tendo em vista não apenas o espaço físico, mas especialmente pelo fato de abrigar toda uma gama de pessoas capacitadas para promover o ensino, e gerir um espaço de mediação de conhecimento adequadamente. Um espaço que fomenta uma boa relação de colaboratividade, pensando no bem comum, mas voltado para a formação da autonomia do ser, conforme destaca Meirieu (2006).

É por essa dimensão mais humana que a escola representa, que não se pode pensá-la, ou mesmo pensar a aula como apenas um conjunto de técnicas bem realizadas, ou mesmo apenas como um momento de pôr em prática metodologias de ensino que visem à aquisição de determinado saber sobre algum tema específico.

Entendemos assim que a aula é um processo em que um conjunto de saberes está em construção e reconstrução. Assim, o docente precisa manter-se consciente de como a aula pressupõe inúmeras prerrogativas que antecedem e excedem ao momento, ou seja, é preciso que ele considere todo o contexto que envolve a aula, ponderando sobre o antes, o durante e o depois do momento prático da aula em sala. É necessário considerar o tempo e espaço em que ocorre, bem como o contexto desses aspectos. Sendo assim, a aula é uma construção cujos constructos se interligam em diferentes setores, momentos e áreas do saber, por isso a aula não pode ser realizada de maneira desconectada de toda uma perspectiva holística em que a mesma está inserida, e da qual ela é a culminância ou ponto de partida, e não um momento isolado.

Em concordância com o exposto, Rios (2008, p. 83) destaca:

O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo político no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética. Falar numa dimensão ética da docência, mais particularmente da aula, é, portanto, pensar na necessidade da presença dos seus princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo

na revisão e no reencaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual.

O fazer docente envolve uma costura constante de fazer-se e refazer-se continuamente, no sentido de refletir sobre o processo, para compreender as necessidades do mesmo e assim planejar para intervir de forma resolutiva, ou mesmo para, a partir dessa reflexão, interagir de forma que os referidos problemas não se sobressaíam.

3.3.2 O Fazer Docente na Aula do Ensino Médio

O papel do docente na escola é fundamental. O fazer docente é tão importante quanto a estrutura, quanto aspectos físicos, para não ser posto, de forma emocionada, acima de tudo. Em relação a esse papel no ensino médio, o Projeto Pedagógico dos Jesuítas, no Capítulo I, quanto ao Corpo Docente, diz:

Art. 176 – O corpo docente é constituído por professores devidamente habilitados ou autorizados a lecionar, segundo as exigências legais. Possuem a responsabilidade do desenvolvimento da consciência social dos estudantes, oferecendo-lhes possibilidades de experiência, reflexão e ação que favoreçam a formação de uma atitude consciente, compassiva, competente e comprometida diante da realidade (JESUÍTAS, 2008, p. 35).

Delineia-se o grau de importância desse profissional, a se destacar o perfil que o docente possui e, com base nesse perfil, o que esse profissional pode realizar. É fundamental compreender que esses profissionais são formadores de cidadãos, de seres sociais, que participam de uma vida em comunidade, a qual tem a orientação de ser baseada no respeito e na cooperação.

Não somente no ensino médio, mas desde a pré-escola e também no ensino superior, os valores sociais são postos em voga nos sistemas de ensino, mas, em se tratando de ensino médio, a proposta pedagógica da RJE detalha:

O ensino na escola é entendido como processo sistemático dirigido por educadores comprometidos que se põem a serviço de um projeto educativo baseado na formação integral do ser humano. A aprendizagem, por sua vez, compreende a resposta do sujeito aprendiz na forma de construção e reconstrução de saberes e dos significados das próprias experiências, que implicam na transformação

de si mesmo e das ações de cada pessoa. Tais concepções somente podem ser concretizadas no cotidiano da escola quando traduzidas por uma prática pedagógica coerente com os princípios que as embasam, nesse caso, aqueles fundamentados no Paradigma Inaciano (DIOCESANO, 2014, p. 11).

Dessa forma, compreende-se que o docente é mais que um funcionário; é exigido, sim, desse profissional, ainda que em pressuposto e não dito, um envolvimento pessoal com o fazer docente, com o ensino, com o processo, com os alunos, pois o posicionamento desse docente pode em muito mudar os rumos da educação. Não se trata de pôr sobre o docente toda a responsabilidade, mas não se resume aqui esse profissional a um “empregado” da escola, que tem que fazer um determinado serviço e acabou. Exige-se toda uma gama de envolvimento que leva a perceber e conduzir o ensino e a relação com os alunos a partir de uma visão e posicionamento sensível para com o mundo que rodeia os alunos e a escola.

Didaticamente, um alinhamento entre teoria e prática precisa acontecer para que de fato a teoria faça sentido. Rios (2008, p. 85) exemplifica ao dizer: “O gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende ensinar que ‘é importante respeitar as diferenças’, quando o gesto *ensina* a desrespeitá-las.” Pode-se destacar não só os aspectos citados, referentes às esferas cognitivas, mas muitos outros que sejam referentes ao comportamento, à atenção, ao foco, à pontualidade, entre outros aspectos mais.

4 ESTADO DA ARTE

Tendo em vista as atribuições de gestão escolar deste pesquisador, surgiu a necessidade de pesquisar uma problemática bastante importante que tem surgido nas escolas: a relação professor-aluno e seu impacto sobre a aprendizagem. Assim, buscou-se conhecer o que tem sido pesquisado a respeito desse tema, consultando-se artigos publicados em periódicos científicos nos últimos cinco anos.

Esse levantamento se deu no mês de setembro de 2019. A pesquisa se deu no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se esta combinação de palavras-chave: relação AND professor AND aluno. Foram considerados apenas artigos publicados em periódicos revisados por pares e escritos em português. Foram encontrados 1.912 artigos, todavia, para esta pesquisa, decidiu-se selecionar apenas 10 artigos. A seleção dos artigos aconteceu com base na leitura dos resumos, mas, quando houve dúvida sobre a especificidade da produção, aconteceu de ser necessária a leitura parcial ou integral de alguns dos textos.

Nesse processo de seleção, foram descartados, por exemplo, artigos focados no ensino universitário, na educação para pessoas com deficiência ou sobre o ensino de conteúdos específicos. Para realizar a seleção dos 10 artigos, seguiu-se a ordem de apresentação dos resultados da busca, escolhendo-se os 10 primeiros artigos que efetivamente tratassem do tema estudado neste trabalho. O Quadro 4 mostra informações a respeito dos 10 artigos selecionados.

Quadro 4 – Artigos Selecionados

Ano	Título	Autor	Revista
2019	AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO: CONTRIBUIÇÕES DESTAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO	Carminatti; Pino	Investigações em Ensino de Ciências
2018	O AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA	Jesus; Ristum; Nery	Revista Educação e Cultura Contemporânea
2017	O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	Bueno et al.	Temas em Educação e Saúde
2017	A RELAÇÃO ENTRE	Boutin	Currículo sem

	PROFESSOR-ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO		Fronteiras
2014	ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	Petrucci et al.	Avaliação Psicológica: Interamerican Journal Of Psychological Assessment
2017	A UTILIZAÇÃO DAS LINGUAGENS MUDIÁTICAS NA RELAÇÃO ALUNOS E PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR	Ortolan; Sainz; Nascimento	Revista Thema
2017	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO: PERCEÇÃO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA	Ferreira; Andrade	Psicologia Escolar e Educacional
2017	O PAPEL DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM	Medeiros	Política e Gestão Educacional
2016	A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL: AÇÃO COLABORATIVA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO	Pierre; Santana	Opción
2017	INDICADORES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ALUNO: UM ENSAIO A PARTIR DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL	Silva Jr.	Revista Thema

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A amostragem geral do mapeamento está delimitada a 10 produções, disponíveis no Catálogo de Periódicos da Capes. Cada uma das produções selecionadas tem suas referências explicitadas ao fim do trabalho. As discussões

presentes nesses textos estão em consonância com a ampliação do diálogo sobre a temática a que este trabalho se propõe.

Numa análise desse conjunto de artigos, percebe-se que os aspectos exteriores à técnica já têm sido percebidos pelos estudiosos da educação como fundamentais, como o fator humano, dialógico, e é nesse sentido que se desenvolve a perspectiva deste trabalho, buscando a valorização do todo que envolve o processo de ensino-aprendizagem na educação, em especial na aula.

Partindo da visão da amplitude do tema, e do valor que possui o fator humano para a educação, expõe-se aqui o valor da relação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem como uma das dimensões a serem consideradas quando se faz a educação. Entende-se, pois, que é a partir da colaboração entre todos, por meio da discussão e diálogo, que podem ser alcançadas novas possibilidades de enfrentamento a problemas que não são novos.

Nos artigos selecionados, foram encontradas reflexões acerca da relação professor-aluno, que é temática estudada no presente trabalho. Nesse sentido, destaca-se que estudos de revisão já têm sido realizados com o objetivo de perceber como tem ocorrido a pesquisa sobre o afeto na relação professor-aluno, como se pode observar nas pesquisas de Jesus, Ristum e Nery (2018), e de Petrucci et al. (2014). Nelas vê-se que há valor indiscutível nas relações positivas construídas entre docentes e discentes na escola, tendo em vista que esses relacionamentos saudáveis movimentam o sistema escolar de maneira a desencadear ganhos acadêmicos. Ainda assim, há necessidade de mais publicações, pesquisas e projetos que abordem o tema da relação entre alunos e professores nas escolas, considerando ainda alunos com necessidades especiais e a eventual falta de preparo docente em relação a fatores centrais para o desenvolvimento eficaz do ensino. As pesquisas referidas destacam as diversas formas que beneficiam a relação entre alunos e professores no ambiente escolar, a saber, os modos de demonstração de afeto de maneira verbal ou não verbal, como as expressões faciais de satisfação ou insatisfação de alunos e professores, e ainda “a maior aproximação, o contato físico e a receptividade, através da postura corporal do professor de inclinar-se na carteira do estudante ou de voltar o corpo na direção do aluno, num gesto de atenção” (JESUS; RISTUM; NERY, 2018, p. 423). Ficam evidentes também o valor das manifestações físicas como afagos, abraços e outras formas, como cumprimentos, toques. Na questão verbal, são citados

o reconhecimento da autoridade, bem como as trocas de experiências interpessoais do cotidiano, os elogios, o chamamento pelo nome (por parte dos docentes), e a oportunização das participações nas aulas. Não menos importantes figuram as expectativas dos alunos quanto ao relacionamento com os docentes. Os discentes do ensino médio esperam de seus mestres “que o professor seja amigo, companheiro, incentivador e que transmita carinho e amor” (JESUS; RISTUM; NERY, 2018, p. 425). Nesse sentido, observa-se que são diversas as implicações desses relacionamentos positivos, os quais foram elencados pelos alunos, tanto expectativas, quanto os resultados (ganhos de aprendizagem), por meio da atenção dos alunos e envolvimento com as disciplinas e atividades propostas pelos docentes que possuem boa relação com os alunos.

Acerca dessas perspectivas, ficam evidentes reflexões e entendimentos quanto à forte influência positiva da afinidade entre alunos e professores na questão do desempenho acadêmico dos alunos, produzindo assim relevantes ganhos no processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado nos artigos de Ferreira e Andrade (2017) e ainda Medeiros (2017). Esses autores propõem a quebra de paradigmas que afastam ou segregam grupos fundamentais para o desenvolvimento da educação, a saber a ruptura das boas relações que deveriam ser fomentadas entre os grupos: família-aluno, aluno-escola, professor-aluno, família-escola. É nesse sentido de reconstrução e fortalecimento de relações de livre interação, em busca da afetividade no ambiente escolar, que as pesquisas destacam o valor de uma educação eficaz e significativa possibilitada por relações positivas. No estudo de Ferreira e Andrade (2017), realizado com 10 alunos e 10 professores, ficou evidente que a afinidade (bom relacionamento) dos alunos para com os docentes é maior que os conflitos entre eles. Entende-se que, quanto maior a afinidade com o docente e a disciplina, maior o ganho acadêmico dos alunos. Foi possível observar ainda que, quanto mais velhos os alunos, maiores os índices de conflitos e relações negativas entre professores e alunos. Conforme o estudo, as relações de afinidade são melhores com o público feminino, dado correspondente nas avaliações de professores e professoras. Algumas variáveis negativas foram destacadas a fim de serem possivelmente estudadas em outros estudos, tendo em vista a possível relevância que possam ter, como a tendência de alguns alunos de “faltar com a verdade, roubar, agredir, gritar, locomover-se o tempo todo, falar ininterruptamente” (FERREIRA,

ANDRADE, 2017, p. 251). Esses e outros aspectos são avaliados por professores, que são também um dos avaliadores do processo, não apenas os alunos. Os docentes possuem papel fundamental na relação estudada. Nesse sentido, Medeiros (2017, p. 1172) explica que “o professor influencia a vida de seus alunos e cabe a ele a conscientização e reflexão sobre esse fator”, sendo do professor a responsabilidade pela condução e estímulo à reflexão acerca desse processo. Frente ao exposto no seu estudo, Medeiros (2017), da mesma forma que Ferreira e Andrade (2017), elenca ganhos sociais, profissionais, interpessoais, na vida pessoal e acadêmica advindos das boas relações criadas entre professores e alunos no ambiente escolar. Consoante o pensamento destacado por Ferreira e Andrade (2017), Medeiros (2017, p.1174) destaca ser imprescindível o engajamento do professor em relação aos bons relacionamentos, não sendo apenas uma ação vinda dos alunos, mas uma resposta deles. Assim “a afetividade torna-se, sem dúvida, um dos fatores relevantes na prática pedagógica do professor, pois facilita e contribui para a aprendizagem dos alunos e deixa o professor mais seguro diante de sua turma, que o respeitará e devolverá em troca absolutamente tudo que receber de seu professor”. Esse entendimento pode ser complementado pela ideia de Boutin (2017), que não põe o professor como responsável absoluto por tudo no relacionamento professor-aluno, mas como participante muito importante. Assim, entende esse pesquisador que pode haver situações em que, mesmo um professor se empenhando, pode não haver a reciprocidade dos discentes.

Consoante Ortolan, Sainz e Nascimento (2017) e Silva Jr. (2017), para que a relação professor-aluno seja cada vez melhor, algumas escolas adotam metodologias diferenciadas, a saber, existem escolas que promovem a boa relação dos professores e alunos por meio de estratégias midiáticas, como as redes sociais, interações tecnológicas como a produção de vídeos coletivos, grupos de conversa na web, entre outros recursos semelhantes através de plataformas e suportes eletrônicos. Fica destacado que esses usos extrapolam o ambiente escolar, criando um fortalecimento dessas relações até mesmo para além das paredes da escola, e assim viabilizando o papel de docentes como influenciadores até mesmo fora da instituição de ensino, o que pode culminar em melhores ganhos na relação desses indivíduos na escola.

Para Boutin (2017), a dimensão pedagógica e a dimensão inter-relacional ou socioafetiva devem ser consideradas como colaborativas e não contrárias, para o bem

do processo de ensino-aprendizagem, de modo que se possa levar a comunidade escolar a refletir acerca da centralidade da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, renunciando-se a qualquer resquício nefasto de autoritarismo que possa haver e, conseqüentemente, promovendo a instauração de uma relação pedagógica saudável na comunidade escolar. Busca-se, assim, um equilíbrio entre o fazer pedagógico e as relações interpessoais, de modo que um não seja maior que o outro, mas que, de maneira equilibrada, sejam coparticipantes do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o valor da relação professor-aluno, e de sua dimensão afetiva, a fim de que a autoridade do professor seja valorizada pelos alunos e que, ao mesmo tempo, as noções e situações de autoritarismo sejam extirpadas do meio escolar. Boutin observa: “É igualmente importante lembrar que os professores não têm um controle absoluto sobre a qualidade da relação. Contudo, pela sua posição, eles têm o poder de cultivar uma relação privilegiada com os jovens” (BOUTIN, 2017, p. 353). Desse modo é importante fomentar ações que sejam positivas para a relação professor-aluno, entre elas: a afeição, a motivação escolar, a ampliação das perspectivas, desencadeando ganhos cognitivos. Assim “o impacto da relação professor-aluno é considerável em muitos aspectos e influi amplamente sobre o bem-estar psicológico e emocional do aluno, o clima da classe, a redução de problemas de comportamento, a melhoria da relação escola-família e, enfim, a diminuição da taxa de abandono escolar” (BOUTIN, 2017, p. 356). O autor ainda reforça a responsabilidade de todos no processo educativo, e não somente dos docentes, pois “nós somos todos, enquanto adultos, educadores!” (BOUTIN, 2017, p. 356).

Os estudos de Carminatti e Pino (2019), Pierre e Santana (2016), e ainda Bueno et al. (2017) destacam o valor da formação docente como um fator diferencial para que o professor possa ter um melhor relacionamento com os alunos e assim promover metodologias que possibilitem um aprendizado cada vez mais proveitoso. Esses estudos destacam o valor imprescindível do bom relacionamento professor-aluno, como aspecto de qualidade para a aprendizagem no Ensino Médio. Desse modo, vai ficando claro que a formação ampla do mediador (metodológica e emocional) pode em muito contribuir positivamente para o aprendizado, melhorando o ensino e conseqüentemente contribuindo para uma aprendizagem significativa. Essa formação pode levar os docentes a criarem, em suas aulas, um espaço que

contenha múltiplos sentimentos positivos como o diálogo, o respeito, a confiabilidade, o que influencia numa direta relação de afetividade entre alunos e professores. Frente à fala dos professores entrevistados na pesquisa de Carminatti e Pino (2019), evidencia-se o consenso de que são diversas e incontestáveis as contribuições educacionais do relacionamento pedagógico saudável e colaborativo professor-aluno para o processo de aprendizagem, tendo em vista o papel humanizador da educação, em especial, na escola. Esse ambiente de relação saudável deve estar permeado de ética, respeito, reciprocidade, afetividade, não se desconsiderando os aspectos metodológicos adotados na escola.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa, desde os paradigmas seguidos, perpassando pelo método de pesquisa, detalhando o processo de coleta de dados até chegar à análise dos dados e à proposta de intervenção.

5.1 Paradigma de Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista a intenção de valorizar a pessoa humana acima do fator numérico, buscando valorizar a percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno estudado. Desse modo, trata-se de um modo não quantitativo de tratamento dos dados. Quanto ao paradigma qualitativo, Saccol (2009, p. 35) assim o descreve:

As investigações de caráter qualitativo têm como alvo situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem, por exemplo, descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certos elementos, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por indivíduos e grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento das pessoas.

A presente pesquisa aborda a relação professor-aluno no Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, na capital do Piauí, a cidade de Teresina. Assim, fica claro que esta pesquisa é qualitativa pelo fato de que os dados que serão analisados são considerações dos sujeitos, as quais não podem ser quantificadas, mas sim discutidas de forma reflexiva.

5.2 Método de Pesquisa

Quanto ao método, é preciso de antemão compreender sua especificidade. Richardson (1999, p. 70) o define como “a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. A presente pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso, porque analisa um fato específico e real.

Quanto ao estudo de caso, ele é descrito como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 39). Portanto, é detalhadamente o que esta pesquisa realizou quanto à realidade da relação professor-aluno do Colégio Diocesano em Teresina.

5.3 Coleta de Dados

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. Nesse sentido, foram consultados a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documentos fundamentais para a educação jesuíta: o Projeto Educativo Comum – PEC, o Paradigma Pedagógico Inaciano - PPI, bem como um documento da própria escola: o Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano.

Consoante Saccol (2012, p. 54), “a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. É nesse sentido que o presente estudo se realizou. Sobre os documentos, Saccol (2012, p. 65) afirma que “constituem importante fonte de informações atuais ou mesmo históricas. Utilizados como ferramenta para a coleta de dados, permitem ao pesquisador comprovar documentalmente explicações e esclarecimentos sobre determinado tema”.

No tocante à realização das entrevistas, definiu-se que seriam entrevistados nove alunos e seis professores. Foram selecionados três alunos de cada série do Ensino Médio do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, em Teresina, no Piauí, e ainda dois professores de cada uma das mesmas séries.

Destaca-se que o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a desenvoltura na reflexão e comunicação como fator de contribuição a este estudo. O recurso de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, definida por Gil (2008, p.109) como “uma fórmula de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. A pesquisa semiestruturada funciona como uma possibilidade de, a partir de uma dada situação, conseguir informações, a fim de gerar entendimentos sobre o contexto. A partir desses

dados, foram propostas ações que contribuíssem com a melhoria da educação no colégio estudado.

5.4 Análise de Dados

Para esta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo como procedimento de análise. Esse procedimento é eficaz para o tipo de estudo realizado, frente ao volume de informações conseguidas e a forma de lidar com elas. Segundo Saccol (2012, p. 65):

A análise de conteúdo se volta a dados qualitativos, formados por textos que podem ser originários de documentos, entrevistas, reportagens e respostas abertas a questionários. Também pode ser utilizada para tratar dados provenientes de imagem e som.

Frente ao exposto, observa-se que a análise de conteúdos se volta para o discernimento em relação às variadas fontes de informação da pesquisa com o fito de chegar-se a uma conclusão em torno do que é revelado nas entrevistas e nos documentos.

Em relação às categorias de análise, destacaram-se estas a priori: a interação, o contato físico, a autoridade, o respeito, a afetividade, a atenção dos alunos, a aprendizagem, a confiança, a satisfação e/ou insatisfação dos alunos, o diálogo interpessoal, o entusiasmo dos alunos pelo conhecimento, o interesse, a motivação, o nível de proximidade e distância entre alunos e professores e ainda a metodologia docente.

5.5 Intervenção

A partir dos achados da pesquisa, o estudo gerou, para a escola, informações que possibilitem aos docentes perceberem o valor e o impacto da interação e relacionamento entre o professor e seus alunos. Nesse sentido, a partir dessas percepções encontradas na pesquisa, buscou-se gerar um conjunto de proposições que visem aperfeiçoar a relação professor-aluno na escola. Essas ações podem ser adotadas pela escola a fim de ampliar os ganhos da aprendizagem dos alunos.

De posse dessas informações, pretende-se disponibilizar um resumo dos resultados aos docentes, via plataforma on-line, bem como o encaminhamento e

orientação quanto a alguns procedimentos que podem ser utilizados para fortalecer e continuamente melhorar a relação professor-aluno. Acredita-se que, com a melhoria desse relacionamento, muitos ganhos acadêmicos, inclusive cognitivos, e também socioemocionais serão alcançados. Essas informações e instruções serão disponibilizadas para a escola via plataforma Moodle, a fim de que todos os colaboradores da Instituição tenham acesso aos conhecimentos gerados pela pesquisa.

5.6 Considerações Éticas

Esta pesquisa foi conduzida com atenção aos preceitos éticos, assumindo os compromissos de anonimato e proteção da identidade dos informantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também o termo de Assentimento para menores de idade, bem como o Termo de Anuência Institucional. Todos esses documentos estão respectivamente disponíveis como apêndices deste trabalho.

Quanto à participação dos entrevistados na pesquisa, identificaram-se riscos mínimos, em relação aos quais foram adotadas medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Havia o risco de os entrevistados se sentirem constrangidos em tratarem de algum tema que considerem sensível. Para evitar constrangimentos, antes de a entrevista começar, os entrevistados foram instruídos para se sentirem absolutamente à vontade para não responderem a uma pergunta, caso não se sentissem à vontade para fazê-lo, podendo desistir da participação durante a entrevista ou mesmo depois de ela ter ocorrido. Outro risco possível dizia respeito a uma eventual ruptura do sigilo das informações coletadas na entrevista. Como forma de garantir o sigilo das informações, todos os entrevistados foram nominados por códigos, eliminando-se, nas transcrições de falas incorporadas ao trabalho, qualquer informação que permitisse inferir nome, gênero, idade, raça, bem como quaisquer outras informações que permitissem identificar os autores de declarações citadas de forma direta no trabalho. Os Docentes e Discentes, nomeados como professor e aluno, conforme a letra que representava o número de participantes.

Em relação ao sigilo das informações, foram adotadas algumas medidas que visaram diminuir o risco de vazamento de dados sigilosos. Para isso, e em virtude dos riscos de contaminação nos encontros presenciais decorrentes da pandemia de

Covid-19, as entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador, através da plataforma Teams, por meio de conversas gravadas, que depois foram transcritas e analisadas, sem participação de terceiros.

Quanto ao armazenamento dos dados coletados: a) a íntegra dos dados foi armazenada em disco externo, e não estará disponível em qualquer tipo de rede; b) o disco está acondicionado em local apropriado e de acesso exclusivo do pesquisador; e c) o arquivamento do material será de no mínimo cinco anos. Para fins de garantia quanto ao cumprimento das determinações éticas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que autorizou a realização da pesquisa, sob protocolo de número 34110120.5.0000.5344.

6 ANÁLISE

O capítulo dedicado à análise dos dados inicia-se com o estudo dos documentos que norteiam o processo educativo no Colégio Diocesano. Em seguida, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com professores e alunos do Colégio Diocesano. Por fim, o capítulo termina com as proposições que decorrem da análise feita.

6.1 Análise Documental

Seguindo o plano metodológico desta pesquisa, houve o contato com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos que expressam o modelo de ensino-aprendizagem proposto pelas Instituições de Ensino da Rede Jesuíta de Educação. De maneira mais pontual, buscou-se, nesses documentos, suas contribuições relativas à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem voltados para o relacionamento professor-aluno.

Nesta discussão, a análise documental prioriza a temática aqui escolhida, a relação professor-aluno. Nesse sentido, o documento mais amplo a fazer menção a esse tema não o toca com os termos que este trabalho usa, mas o aborda de maneira geral ao trazer o entendimento da formação humana de maneira integral. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para o Ensino Médio, traz como competência a ser desenvolvida o exercício pleno das capacidades de interação dos alunos, quando diz que uma das metas do ensino-aprendizagem é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Nesse entendimento geral sobre empatia, diálogo, respeito e acolhimento, infere-se a presença do professor e de seu relacionamento com os alunos, pois, se não houver nesse profissional características dessa natureza, é possível que os alunos não desenvolvam os referidos saberes sociais de maneira reflexiva. Isso porque, para muitos alunos, a aprendizagem que lhes é proporcionada na escola

constitui a maior parte de seu processo de socialização, tendo em vista a pouca diversidade de espaços experienciais formais de aprendizagem social.

Destaca-se, então, aqui, o valor de momentos de manifestação de empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, respeito, acolhimento e valorização entre professor e aluno, o que pode em muito afetar diretamente o aluno, conforme Uribe (2015).

É válido ainda expor que ações diversas idealizadas pelos docentes podem e devem ser realizadas, pois, conforme a BNCC, cabe ao professor “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens”. (BRASIL, 2018, p. 16). Entende-se, assim, que poucos alunos se sentirão motivados e engajados em projetos que não sejam organizados e mediados por profissionais que tenham os alunos como foco dessa atuação, buscando uma boa relação com os mesmos, assuntos que tocam indiretamente na temática aqui apresentada.

Percebeu-se, na análise, que a BNCC (2018), por seu propósito de ser uma base curricular, não objetiva tratar do relacionamento entre professores e alunos como um fator que amplie os resultados de aprendizagem na escola, mas, ao longo do documento, há menção à necessidade de criar projetos que possibilitem o fortalecimento das habilidades afetivas quanto à vida social, familiar e escolar dos alunos. Nesse documento, tal qual no PEC, que será analisado a seguir, há o posicionamento quanto a uma formação integral, com o incentivo ao respeito mútuo, mas sem mencionar a postura do professor nesse sentido. Fica implícita a necessidade de boa relação e cooperação entre docentes e alunos quanto ao desenvolvimento da interação e habilidades afetivas, mediante a perspectiva socioemocional, todavia não há menção explícita ao ponto aqui estudado.

Os pressupostos da BNCC (2018) estão em paralelo com a discussão realizada por Sartori e Pagliarin (2016), para os quais deve haver na escola, por parte dos gestores, uma intenção positiva de dar aos professores orientações para o fortalecimento de um processo educativo mais dinâmico, que motive e engaje os alunos. Então, há similaridade de posicionamento quanto ao papel dos professores como motivadores dos alunos. Essa motivação pode vir, dentre outras formas, por meio de relações afetivas fortalecidas pela escuta e pelo enfrentamento de desafios, como propõem Sartori e Pagliarin (2016). Entretanto, são apenas menções e

inferências realizadas, pois não há um posicionamento mais direto quanto a essa relação na BNCC.

Numa referência mais genérica quanto à dimensão afetiva, a BNCC (2018) aponta para a necessidade de mudança nos padrões de como o ensino tem se voltado para as dimensões educativas até pouco tempo. O documento reconhece, assim, que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

A formação integral mencionada na BNCC (2018) é um dos pontos de convergência com outro documento também alvo desta pesquisa, o PEC (2016), que também propõe uma educação integral, que dê à criança a possibilidade de ser formada de maneira mais holística e completa possível. Para isso, a BNCC (2018) propõe a inovação das ideias e metodologias no processo de ensino, visando à formação integral do ser e não focando apenas em aspectos quantitativos, como faz grande parte das escolas.

A BNCC (2018) destaca que o modo como a Educação Básica tem tratado as dimensões intelectual e afetiva é muitas vezes excludente e que se deve voltar agora para uma visão de maior amplitude e pluralidade. Entendemos que o documento tem foco na socialização geral, sem destaque para relações específicas entre os atores do processo educativo. Esses pressupostos evidenciam uma proposta de socialização humana, na perspectiva de uma formação integral do indivíduo, voltada para a coletividade. Enquanto a BNCC determina os procedimentos gerais da Educação Básica no Brasil, o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (2016) estabelece diretrizes gerais para o ensino nas escolas, colégios e demais instituições de ensino da rede. A análise documental referente a esse documento revela que, para a RJE, é importante manter um clima institucional propício para uma aprendizagem de qualidade, tendo o discente no centro desse processo.

Enquanto Sartori e Pagliarin (2016) orientam sobre a necessidade de uma gestão que possibilite ações com o fito de ampliar as relações entre professores e alunos por meio de formação docente direcionada, Medeiros (2017) destaca a importância de os professores terem engajamento nas relações afetivas com os alunos, pois essa afetividade reflete de maneira relevante nos ganhos do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o PEC (2016) apresenta alguns aspectos fundamentais para o norteamento do processo educativo:

[...] quatro dimensões do processo educativo, em consonância com o sistema de Qualidade da FLACSI: currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local. Tudo, enfim, está orientado para a formação integral da pessoa humana (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 11).

Desse conjunto de dimensões, o clima institucional está mais diretamente ligado ao modo de ser e estar em uma instituição de ensino da RJE.

Nesse sentido, como organizadores desse processo, os gestores possuem, segundo o PEC (2016), relevância considerável, pois é deles a responsabilidade de promover situações que promovam um clima institucional favorável. Assim, é por meio da eficaz gestão, realizada por gestores e professores, que o ambiente poderá ser afetivamente acolhedor e contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Destacamos aqui que, tal qual a BNCC (2018), o PEC (2016) não trata claramente da relação afetiva professor-aluno.

Complementa-se ainda que, em nota de abertura do documento em análise, a RJE deixa clara sua preocupação com o processo educativo como um todo, afirmando que este precisa urgentemente se reinventar para atender às determinações orientadoras da educação na RJE.

Ao aprofundar a análise sobre o microcontexto de nossas escolas e colégios, reconhecemos que o atual modelo de ensino não mais responde ao que nos propomos como Rede. Percebemos professores cansados e desanimados, embora empenhados na busca de estratégias de interação e construção que sejam mais atraentes à aprendizagem; verificamos alunos desmotivados e chateados, muitas vezes dormindo em sala de aula: crianças, adolescentes e jovens que amam seus colégios, mas se encontram desencantados com o lugar sagrado da aprendizagem, ainda muito restrito às quatro paredes da sala de aula. Fica o belo e grande desafio de qualificar as mediações,

fazendo com que a arte de aprender seja prazerosa e plena de sentido (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 15).

Percebe-se que ter o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem requer o desenvolvimento de ações educativas integradoras, a alteração de currículos, e para isso é necessária uma mudança de posicionamento do modo de ser e fazer a educação. É preciso destacar que o documento se volta para um processo de ensino cada vez mais em sintonia com os educandos e com seus intentos e realidade, mas não em relação à dimensão afetiva do relacionamento entre professores e alunos.

Nesse sentido, conforme o PEC (2016), o modo de proceder de um educador jesuíta deverá ser baseado na *cura personalis*, ou seja, no acompanhamento individual e personalizado de cada indivíduo, respeitando suas limitações e individualidades. Assim:

[...] a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, o compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito *entre* ou *para com* os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa, porque ela é sempre o centro do processo, e, ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 65).

Conforme destaca o documento, as instituições da RJE devem dar atenção à promoção e manutenção de um relacionamento cuidadoso entre todos que as integram, tal qual estabelece, de forma mais genérica, a BNCC (2018). Então, as orientações sobre o modo de trabalhar e ensinar na RJE implicam que as ações realizadas devem ser específicas e contínuas, pois o indivíduo merece a atenção individualizada a fim de que seu potencial individual máximo seja alcançado, para que possa ser coletivamente exercitado. Para isso, é necessário que esse aluno seja constantemente afetado por um processo de ensino que o priorize, bem como suas capacidades e possibilidades particulares, valorizando e considerando cada aspecto seu que não é de mais ninguém.

Trazendo à reflexão o conceito de *cura personalis*, pontuamos: esse cuidado individual, atento e empático, é viável na relação professor-aluno diante de turmas com 40 alunos? Destaca-se também o curto espaço de tempo para contato individual que cada professor possui a cada semana. É possível? Percebemos que, em sua completude, não é possível, mas que, durante o processo, os múltiplos professores, apoiados, orientados e auxiliados pelos demais profissionais da escola, a saber o Colégio São Francisco de Sales, buscam esse cuidado com afinco. Destacamos o apoio de uma equipe multidisciplinar formada por gestores, coordenadores por área e por segmento, psicólogos, serviço de orientação espiritual e auxiliares, unidos no objetivo de um atendimento cada vez mais específico.

Não se trata de uma tarefa fácil, mas é constante, no Diocesano, a busca por detalhes nas especificidades dos alunos, a fim de a escola e professores saírem de uma padronização no tratamento, ainda que seja verdadeira a inferência de que, na realidade, a *cura personalis*, não acontece tal qual o texto preconiza. Mediante os achados entende-se que a quantidade de alunos por docente ainda impossibilita esse cuidado individual mais atencioso.

O PEC (2016) tem, assim, consonância com as postulações de Ostrower (1996), que explica a necessidade de se ter sensibilidade à realidade dos educandos da escola para que, assim, haja maior efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Mas evidenciamos aqui a necessidade de o PEC destacar o valor das relações afetivas específicas entre professor-aluno.

Frente ao exposto, pontuamos que não encontramos no PEC uma fala direcionada especificamente à relação afetiva professor-aluno e sua influência sobre a aprendizagem. O que se destaca são referências a um ideal de bom relacionamento entre todos, através de um ambiente harmônico ou mesmo através do bom desenvolvimento das habilidades sociais que envolvem as capacidades afetivas.

Outro documento analisado foi o Regimento Escolar do Diocesano. O regimento traz aspectos que tocam de maneira indireta na temática desta pesquisa, mas, tal qual a BNCC e o PEC, não nomeia a qualidade do relacionamento entre professores e alunos. Observamos que há indicações no regimento quanto ao respeito e a solidariedade humana, mas de maneira genérica, congregando todas as pessoas nessas relações e não o caso específico de professores e alunos.

No referido documento, à gestão dos departamentos de ensino ficou delegada a responsabilidade de “promover atividades que favoreçam o desenvolvimento socioafetivo e emocional do aluno” (DIOCESANO, 2020, p. 15). Mais uma vez, é reforçado o objetivo de formação integral e orientação quanto aos relacionamentos humanos que são devidamente orientados na escola, contudo sem que se mencione especificamente a relação professor-aluno. Situações de posicionamento semelhante ao encontrado no regimento estão disponíveis nos estudos de Uribe (2015), que destaca o desenvolvimento da perspectiva socioemocional na escola com os alunos, com o fito de preparar pessoas para lidar com situações problema na vida, que acontecem na realidade. Consoante a mesma ideia em discussão, Alzina (2003) destaca a relevância do foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos para a qualidade de vida dos mesmos, sendo assim importante para a escola ampliar ações nesse sentido.

O regimento toca ainda na contribuição que a escola, através do SOE, pode dar na orientação quanto à convivência harmônica dos alunos, e ainda a necessidade de respeito e promoção das relações de convivência, aspectos voltados para uma formação integral, mas ainda sem estarem direcionados ao ponto nevrálgico deste estudo.

Em se tratando de documentos, o PPP do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano é específico no tratamento do tema da relação dos professores com os alunos, através de uma atenção voltada aos detalhes comunicativos e de experiências do dia a dia, como pode ser visto no seguinte trecho do PPP.

As classes são organizadas de maneira a proporcionar um clima adequado à aprendizagem, baseado num relacionamento profícuo aluno x aluno e aluno x professor, facilitando aos professores o acompanhamento coletivo e personalizado de seus educandos. (DIOCESANO, 2019, p. 39).

O trecho tem relação com o termo *cura personalis* apresentado no PEC, pois se refere a um cuidado específico com os alunos, até mesmo na localização dos mesmos em sala, a fim de um contato mais individual e afetivo por parte do professor com cada aluno.

Esse contato é fortalecido no cotidiano por meio de práticas diversas que estão às vistas dos alunos, gerando admiração ou não pelos professores. Nesse sentido,

destaca-se a necessidade de ações exemplares vindas dos docentes, tendo em vista o próprio caráter e ainda o público que o observa e imita.

O professor deve ser exemplo das virtudes as quais os alunos têm maior necessidade de imitar. Suas palavras e suas atitudes devem caminhar juntas para que o seu exemplo seja a melhor forma de ensinar e estimular o aluno a cultivar os valores cristãos. (DIOCESANO, 2019, p. 93).

Cabe então, ao professor falar e fazer boas ações, pois, se as ações dos docentes não corresponderem com as falas de orientação sobre o modo de proceder dos alunos, estes não irão seguir os conselhos, pois constatarão hipocrisia na fala de seus mestres, culminando na falta de adesão a essas orientações.

Ademais, o envolvimento dos docentes é fator preponderante para que haja um bom relacionamento com seus alunos. Uma das características desse profissional que contribui para essa conquista é justamente seu fazer docente com excelência. Acerca desse aspecto em específico, o PPP diz:

Excelência. A pedagogia inaciana é, antes de tudo, iluminada pelo horizonte de Santo Inácio de Loyola: *Ad maiorem Dei gloriam* ("para a maior glória de Deus"). Formar pessoas competentes, críticas, criativas, dotadas de sensibilidade ante os problemas dos seus contemporâneos e dispostas à ação modificadora da realidade, segundo o Espírito de Jesus Cristo são propósitos máximos da educação jesuítica. O planejamento, os conteúdos, os métodos e exercícios são os requisitos que todos os professores terão em conta na elaboração dos programas e atividades escolares para fomentar os hábitos da reflexão, integrar o exemplo e o testemunho do educador na amizade ou na interação com o educando, considerando-a desta forma como mediação pedagógica básica. (DIOCESANO, 2019, p. 97).

Frente ao exposto, é possível inferir que o modo de ser e fazer do docente do CSFS deve estar diretamente ligado aos pressupostos básicos da Pedagogia Inaciana, enfocando o melhor possível de sua atuação enquanto docente. Tais ações podem produzir resultados animadores no processo de ensino-aprendizagem, pois o docente sensível ao aluno incentiva seu educando a ser mais sensível. Assim, o professor deve proceder de maneira mais direta quanto às especificidades e realidades desses indivíduos, por meio de atitudes de amizade, cooperação e interatividade constantes. Essa excelência é também ressaltada pelos Jesuítas (2019)

no tocante ao oferecimento de uma educação de qualidade como parte da missão - uma missão que envolve a formação integral do ser humano através do processo educativo. Tomazetti e Schlickmann (2016) também ressaltam, no tocante a essa questão, o valor da tentativa de melhoria e crescimento constante, através do reinventar-se e não estagnar no processo educativo, com ações que buscam a excelência.

Pontua-se ainda que essa boa relação que deve ser cultivada mediante boas práticas é pressuposto essencial para a eficácia de uma mediação adequada, podendo assim influenciar positivamente na aprendizagem dos educandos. Essas reflexões e ações estão diretamente ligadas ao posicionamento cristão das instituições de ensino da RJE. Posicionamento semelhante é acolhido nas ideias de Pagliarin e Sartori (2016), que ressaltam o valor que deve ser dado ao diálogo amigável entre os participantes do processo educativo, pois o diálogo possibilita ações mais efetivas da escola.

O PPP traz mais uma vez, de maneira ainda mais específica, o valor da parceria nessas relações professor-aluno, quando postula:

Concebido como uma pessoa em processo de crescimento e formação, o aluno/a não é um receptáculo passivo e nem mero beneficiário do processo educativo, mas seu agente em parceria com o docente. O aluno é o atleta da ginástica espiritual com um papel ativo no estudo pessoal, na descoberta, na criatividade. Não há relação de poder (professor) e de submissão (aluno) porque ambos passam a ser “parceiros” e assim se nutrem de uma constante experiência do outro. (DIOCESANO, 2019, p. 98).

Essa parceria entre professores e alunos também é defendida como positiva por Carvalho (2015), por alimentar uma visão menos egocêntrica de ensino, indo na linha de pensamento de uma cooperação, de uma parceria. Essa formação de elos amplia os ganhos educacionais através de uma maior proximidade dos docentes com seus alunos, tornando o processo educativo mais leve e prazeroso.

Nesse sentido, as relações de poder outrora alimentadas, sob esse novo modelo, são desconstruídas, pois assim não há distanciamento entre os integrantes do processo de ensino. Ao menos, não há distanciamento fruto de autoritarismo que afaste os alunos de uma convivência cordial com seus professores.

A fim de que esses resultados de proximidade entre professores e alunos sejam efetivados, é necessária uma postura docente que possibilite essa relação harmônica,

e essa postura pode acontecer através do contato mais individualizado, o que às vezes é pouco provável pela quantidade de alunos que cada professor tem, bem como pelo pouco tempo que passa com cada um, dificultando uma abordagem mais específica.

Mesmo diante dos problemas existentes que dificultam esse contato mais específico, o PPP explica que o contexto de aprendizagem dos alunos é um importante aspecto a ser considerado pelos professores, a fim de aproximarem o conteúdo e abordagens de ensino à realidade e horizonte de expectativas desses indivíduos.

Além da experiência, da reflexão e da ação, o contexto de aprendizagem em que o aluno vive deve ser conhecido pelo professor. Precisa-se conhecer o mundo do aluno, suas atitudes, valores, crenças, desejos, escolhas, etc. Esse elemento é essencial para tornar significativo para o aluno aquilo que lhe é dado a conhecer. Para tanto, faz-se imprescindível ao professor o conhecimento do contexto real da vida do aluno, os elementos socioeconômicos, políticos e culturais nos quais o seu aluno se encontra inserido e se movimenta. Segundo este princípio, os pontos de vista, os conceitos, os sentimentos, os valores e as atitudes que os alunos trazem consigo (experiência), precisam ser considerados no momento inicial da aprendizagem, pois fazem parte do contexto real de ensino que, em relação com o conteúdo a ser estudado, auxiliará numa melhor compreensão reflexiva por parte do aluno acerca do novo conhecimento e sua posterior vinculação à ação, isto é, o crescimento humano interior baseado na experiência na qual se refletiu, bem como à sua manifestação externa. (DIOCESANO, 2019, p. 98).

Mediante as postulações do PPP, o relacionamento afetivo professor-aluno se configura, na escola, como fator importante e valorizado como potencializador do processo de ensino-aprendizagem. A boa relação entre esses indivíduos não é compreendida como fruto do acaso, mas de um conjunto de ações específicas que visam os ganhos que tal relacionamento traz. Pagliarin e Sartori (2016) explicam que a referida atenção do docente à realidade dos alunos é necessária para efetivar ações que estejam em consonância com as expectativas e necessidades desses indivíduos.

Não se trata apenas de criar um espaço de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas de amplos aprendizados das diferentes perspectivas, sejam sociais, socioemocionais e cognitivas; não são aprendizagens excludentes, mas sim interdependentes, por isso o valor dado ao relacionamento professor-aluno.

6.2 Análise das Entrevistas

Nesta seção, busca-se entender e discutir as impressões de docentes e discentes sobre o relacionamento professor-aluno na escola. As diferenciações entre os entrevistados são feitas através dos nomes “professor” e “aluno” para definir os grupos dos indivíduos da entrevista. A fim de diferenciar os indivíduos do mesmo grupo, foram utilizadas as letras em ordem alfabética, sendo que as letras A até a I correspondem aos 9 alunos (exemplo: Aluno A) e A até F aos docentes (exemplo: Professor A). O gênero dos alunos entrevistados, bem como dos docentes, não será divulgado a fim de que não se identifiquem os indivíduos, por isso estão todos no masculino.

Assim, iniciamos a abordagem dessas impressões com o posicionamento dos docentes e discentes em relação ao que se destaca de positivo e/ou negativo na relação socioemocional entre alunos e professores, especificamente no modo como está ocorrendo no Colégio Diocesano. A maioria dos professores relatou que têm um sentimento de acolhimento em relação a seus alunos e percebem a grande importância dessa postura para o processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se de início que, no Colégio Diocesano, a relação professor-aluno é bastante valorizada, como destacam os docentes. Alguns professores chamam atenção ao fato de que, em algumas instituições, é proibida a aproximação e a amizade entre professor e aluno; outras escolas apresentam desde o início regras claras: “Você está aqui somente para realização de seu trabalho” (Professor A). Enquanto isso, o Colégio Diocesano estimula a boa relação, a *cura personalis* se apresenta, nesse caso, como forma de valorizar essa relação entre o professor e o aluno. A postura do docente fica assim em sintonia com o que estabelece o PEC (2016) sobre a atuação do docente visar à *cura personalis*. Isso de fato é perceptível na fala dos docentes, em especial do professor A, que menciona a teoria e a prática desse cuidado individual com cada pessoa.

Os alunos também apontam como singular a importância que o Colégio Diocesano dá às relações socioafetivas, em especial dos alunos e professores. Nesse sentido, o relato dos docentes tem proximidade com o que é dito pelos alunos, em especial o aluno H, que diz sempre ser “muito bem recebido no Diocesano”. Destaca-se também que essa proximidade é alimentada pelo diálogo aberto, como expõe o aluno a seguir:

[...] Um dos aspectos muito positivos de termos uma relação próxima com o professor é a gente saber que pode procurar ele fora da sala de aula, de sempre estarem se disponibilizando a qualquer coisa, seja em questão acadêmica, seja em questão emocional também, isso é muito bom para a gente estudar a matéria e absorver, acabo me interessando mais por causa dessa relação com ele, desse carinho. (Aluno H).

A maioria dos professores destacou que não vê nenhum fator negativo no bom relacionamento socioemocional entre professores e alunos. Essa visão positiva também é defendida pelos alunos B e D. A esse respeito, o aluno B explica que não encontra “nada de negativo, só de positivo, sou amigo dos professores, faço brincadeira com eles, eles me entendem”. Os referidos alunos pontuam que se sentem acolhidos e valorizados, não minimizados a uma nota apenas. “O aluno se sente estimulado se o professor reconhece seu esforço, a relação do professor com o aluno, é fundamental, sempre.” (Aluno D). Essa visão de diálogo e positividade nesse relacionamento é contemplada na fala de todos os alunos.

Percebe-se que a maioria dos docentes e discentes estão em sintonia quanto ao valor que é dado a esse relacionamento e aos aspectos positivos advindos do mesmo, como: atenção, respeito, interesse, cuidado individual, fazendo com que a interação não seja apenas uma relação de transmissão de conteúdos acadêmicos.

Os docentes destacaram que o Colégio Diocesano possui preocupação não somente com a competitividade, que é necessária, mas também com outros fatores que influenciam no processo de aprendizagem, como destaca o professor D: “não devendo formar somente máquinas capazes de resolver problemas, mas, sobretudo, pessoas que são capazes de transformar uma sociedade, pessoas capazes de mudar o mundo” (Professor D). Esse é um posicionamento em consonância com o Regimento Escolar do Colégio Diocesano (2020), que aponta para a necessidade de uma formação integral, considerando também a dimensão socioemocional.

A amizade entre docentes e discentes também se manifesta por meio de um cuidado específico com os alunos, levando os professores a perguntarem como estão, se estão bem, na escola e fora dela. Esses questionamentos são ainda mais específicos quando é notada alguma diferença no comportamento dos alunos, e isso requer um olhar cuidadoso e atento dos docentes, diariamente.

Os discentes destacaram que a maioria dos professores realmente se preocupam com essa relação professor-aluno, não apenas uma relação de professor que transmite conhecimento, mas de um professor que se preocupa em dar atenção à dimensão social, não só educacional, fazendo o aluno se sentir mais à vontade para dizer o que pensa.

Ficou pontuado pelos discentes que esse diálogo que o professor efetiva é fundamental para conhecer aqueles alunos que aprendem mais rápido, ou aqueles que possuem mais dificuldades; assim, essa boa relação é muito positiva para organizar as atividades de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se, na fala da maioria dos docentes do Colégio Diocesano, que o bom relacionamento entre docentes e discentes é entendido como meio de conquistar a atenção dos alunos, e ainda suavizar o estresse das aulas, usando essa boa relação a favor do processo de ensino-aprendizagem. Surge aí a necessidade de um olhar cuidadoso e reflexivo sobre a questão de como lidar com os alunos. Esses pontos, muito citados pelos docentes, são apresentados como grandes desafios, como destaca o professor F:

[...] eu me questiono que quando eu estou na posição do aluno eu pelo menos tento enxergar uma situação do ponto de vista dele, naquele momento eu tento de me colocar no lugar do aluno, mesmo eu sendo professor, trazendo algumas brincadeiras dentro do conteúdo para que o aluno relaxe melhor e assim aceite aquilo que estou falando, é uma forma que eu uso para facilitar meu trabalho.

A fala do docente ilustra como esse relacionamento professor-aluno acontece no Colégio Diocesano, através de um olhar atencioso da maioria dos docentes para com os discentes. Esse relacionamento é recíproco, pois os alunos correspondem essa atenção e suavização do ambiente. Nesse sentido, o professor F ainda destaca sobre o diferencial que os alunos do Colégio Diocesano têm, “que é esse respeito muito grande com o professor, porém não deixa de ter alguns casos à parte, alguns alunos que têm problemas emocionais, que eu particularmente tenho dificuldades”. O docente aponta que lhe falta preparação para esse contato, que não é fácil em certas situações. Às vezes há o medo de chegar próximo do aluno e este ter uma interpretação errada, dificuldade que foi apontada pelo referido docente.

Ficou explícito, nas falas dos professores, que a escola propõe a liberdade dos professores para conversarem com os alunos, estando a postos para a escuta. Frente

a isso, delinea-se um anseio dos alunos por uma proximidade cada vez maior com os docentes, algo que não se resume a uma transmissão dos conteúdos, mas que seja uma interação mais pessoal.

Frente ao exposto, percebemos, nas falas dos entrevistados, que a valorização do bom relacionamento é unânime entre os alunos, que foram enfáticos sobre os muitos benefícios advindos dessa boa relação. Entre os pontos enfatizados, o mais reforçado foi a facilidade de dialogar com os docentes e assim querer mais aprender.

Alguns professores destacam que a ampliação do vínculo facilita o controle de brincadeiras e conversas na turma, porque o aluno não quer decepcionar o professor pela proximidade que foi desenvolvida entre ambos e isso gera respeito, fazendo com que os alunos colaborem mais. Essa ideia é defendida no PPP do Colégio Diocesano (2019), que valoriza essa proximidade dos docentes com os alunos, como forma de melhor conduzir o processo, sendo inclusive exemplo de comportamento. Esses achados estão em consonância com as pesquisas de Jesus, Ristum e Nery (2018), e de Petrucci et al. (2014), listadas no estado da arte deste estudo, e que apontam para o valor indiscutível das relações positivas construídas entre docentes e discentes na escola, tendo em vista que esses relacionamentos saudáveis beneficiam o processo de aprendizagem.

A maioria dos docentes reiteraram em suas falas que o bom relacionamento pode em muito contribuir para a melhoria do comportamento dos alunos, como muitos dos relatos aqui apresentados evidenciam. Esse discurso tem ampla afinidade com o que Boutin (2019) afirma. Para esse pesquisador, o bom relacionamento professor–aluno beneficia o processo de ensino–aprendizagem, por contribuir com redução dos problemas de comportamento dos alunos. Inclusive os alunos destacam também a positividade dessa boa relação, sem desconsiderar a disciplina, apontando que, ainda que seja fundamental o bom relacionamento, expresso às vezes por algumas brincadeiras, os professores devem ter o pulso firme e marcar adequadamente os momentos mais sérios, para a aula “não virar uma bagunça”, como destaca o aluno D.

Todavia, não há somente aspectos positivos nos relatos dos docentes e discentes quanto à relação professor–aluno. Há também a ressalva a aspectos que são prejudiciais ao processo de aprendizagem. Na opinião do professor E, esse posicionamento de ir além do conteúdo permanece:

O ponto negativo que às vezes eu vejo é que a escola perde um pouco o foco na questão da disciplina. No passado, essa disciplina com o aluno era muito maior, mas eu entendo que, à medida que essa relação socioafetiva vai se estreitando, essa disciplina continua acontecendo, mas ela se torna mais flexível, de modo que a relação socioemocional do aluno com professor só tem crescido no Colégio, e esse processo percebo que vai de vento em popa.

O fator negativo apontado refere-se a como esse bom relacionamento pode se tornar prejudicial, se não gerido da maneira ideal, o que também foi apontado pelo aluno G como um risco, mas que pode ser facilmente combatido com uma postura mais firme do docente, não dando possibilidades para a confusão quanto a essa boa relação. Alguns alunos destacaram que a proximidade do professor com a turma pode resultar em indisciplina porque alguns alunos podem confundir essa proximidade do professor com permissão para “a bagunça”.

Os discentes ainda destacam, sobre a relação professor–aluno, que alguns professores são mais distantes porque ficam receosos, ou com medo de o aluno ficar com raiva do professor caso este pergunte sobre a vida pessoal do discente. Por isso, alguns ficariam afastados; todavia, segundo os discentes, não deveria ser assim, os professores não devem ficar com receio de falar com os alunos quando estes estão um pouco desconcentrados, pois isso não é um problema, conforme explicam os alunos.

Percebe-se que há uma preocupação dos docentes para que essa relação não seja mal-entendida, principalmente pela indisciplina. Os docentes ressaltam que, como os alunos são menores de idade, é necessário ser muito respeitoso, pois nem sempre os adolescentes conseguem estabelecer esse limite:

[...] às vezes, criando liberdades que não foram autorizadas pelo professor, gerando um certo exagero em uma amizade e isso às vezes pode gerar uma interferência no trabalho, devendo-se ter todo cuidado, especialmente quando se trata do sexo oposto. Apesar de ter bom relacionamento, precisa ter cuidado por diversas questões, especialmente o assédio, que às vezes nos faz ficar um pouco distante para se evitar um outro pensamento.

Um dos professores percebe também um fator negativo na relação socioemocional que acontece no Colégio Diocesano, o possível comprometimento dos objetivos docentes quando há uma ideia errônea do aluno quanto a esse relacionamento. O docente explica: “Às vezes, por confiar nesse bom relacionamento

professor-aluno, eles terminam perdendo a noção do que de fato é sua responsabilidade, e isso pode correr o risco de comprometer parte do trabalho sério que se desenvolve com eles” (Professor C). Evidencia-se que, na visão da maioria dos docentes, os pontos negativos advindos do relacionamento professor–aluno decorrem da imaturidade dos alunos em relação a esse relacionamento.

Quanto à possível indisciplina gerada por esse bom relacionamento, os alunos destacaram não ficarem “chateados” quando acontece alguma situação de o docente fazer alguma reclamação por indisciplina. E que isso não extingue o bom relacionamento, o que existe é essa necessidade de mediação adequada até mesmo da relação professor–aluno, e quem faz essa mediação é o docente. Como exemplo, um aluno explica que, quando um professor chama atenção do aluno por uma atitude de indisciplina, não se trata de uma “relação ruim”, mas sim de uma atitude de responsabilidade do docente e comprometimento com a aprendizagem dos alunos. O referido aluno destaca: “O professor está ali buscando seu melhor, acreditando em você, por isso chama sua atenção” (Aluno D).

Entre os docentes, houve uma ressalva, uma fala que destoa dos demais, pelo fato de o docente não considerar o relacionamento professor–aluno como um fator que pode interferir em boa produção acadêmica. O docente C explica que o referido relacionamento não é essencial para um bom desempenho acadêmico. No seu entendimento, a interferência desse relacionamento quanto ao aprendizado não deve acontecer. Tal posicionamento abre precedentes para abordar uma situação mencionada pelos alunos como aspecto negativo, o fato de que há situações pontuais em que a afinidade entre docentes e discentes não acontece.

A esse respeito, o professor C explica seu ponto de vista:

Eu sou muito claro com eles, os alunos que parecem não gostar da aula, eu costumo dizer: estou aqui para ministrar o conteúdo para vocês, eu quero que vocês aprendam, independente de vocês gostarem de mim ou não. Se você for bem nas propostas que eu estou colocando, é mérito seu, sua nota independe de qualquer relacionamento socioemocional, não vejo que isso venha na minha opinião atrapalhar seu desempenho ou ser perseguido pelo professor a ponto de prejudicar seu desempenho por uma questão meramente comportamental. Isso é outra história, a boa relação até pode ajudar, mas não pode interferir no mérito que o aluno tem ao participar das suas atividades na sua aula.

Entende-se que esse docente não vê no bom relacionamento entre docente e discente um fator relevante para se alcançar um ambiente de maior aprendizagem, e que esse relacionamento, mesmo não sendo excelente, não deve implicar prejuízos à aprendizagem dos alunos. A fala desse professor está em consonância com o que alguns alunos relatam sobre situações em que poucos docentes são mais rígidos e podem não dar tamanho valor a esse relacionamento.

O fator negativo apontado pelo docente evidencia que não há um consenso sobre o valor desse bom relacionamento com efeito direto na aprendizagem. Trata-se de uma concepção que vai ao encontro do que pensa Charlot (2011). Para o estudioso, o professor não precisa ser amado, precisa ser respeitado. Trata-se de ideia que é refutada por Tomazetti e Schlickmann (2016), que destacam que essa ideia de autoridade não mais sustenta as relações professor–aluno, como outrora. Estes autores representam a fundamentação na qual está baseado este estudo, não estando em pleno acordo com Charlot (2011).

Finalizando a análise dos aspectos positivos e negativos apontados por professores e alunos, percebe-se que o ponto negativo mais reforçado foi a possível indisciplina que pode acontecer caso algum aluno ultrapasse os limites ideais de comportamento, por pensar que esse bom relacionamento com o docente abre essa possibilidade. Entretanto, isso acontece quando o docente não consegue administrar adequadamente esse relacionamento com os alunos, o que se torna de fato prejudicial, mas esse não é um problema advindo do bom relacionamento, e sim da má gestão do mesmo.

Por outro lado, observou-se que são diversos os pontos positivos que são evidenciados na fala dos docentes e discentes quanto ao relacionamento professor–aluno no Colégio Diocesano. Entre eles, o bom comportamento dos alunos motivado pelo respeito aos docentes, o ânimo dos docentes pelas aulas e estudos, e ainda o amplo diálogo que é fomentado pela valorização que os alunos percebem advir de seus professores, em consonância com Carvalho (2015), que valoriza a amizade entre professores e alunos nesse ambiente escolar e fora dele.

Outra temática de significativo valor abordada quanto ao relacionamento dos professores com os alunos está ligada aos benefícios que esse relacionamento traz ao processo de aprendizagem e se esse bom relacionamento qualifica o processo, Refere-se aqui a um relacionamento cordial, de respeito, conforme mencionado por

Charlot (2011) ao expor a noção de respeito como sendo fundamental. A esse respeito, os alunos destacaram que o bom relacionamento professor-aluno beneficia diretamente o processo de aprendizagem. A esse respeito, o Aluno A explica:

Acho que sim, quando um professor não tem muito senso de humor, ou é muito sério todo tempo, às vezes não tira uma brincadeira, a gente automaticamente perde o interesse em prestar atenção, a gente já fica comentando: nossa, já vem aquele professor novamente. É muito importante a gente ter professores que tiram uma brincadeira, fazem jogos, não a aula toda é claro, mas em uma aula de 30 minutos, se ele tirar 5 minutos, dentro da aula, em alguns momentos, eu como aluno percebo que dá uma vontade a mais de querer prestar atenção. A exemplo um professor que tenho, toda aula ele conta uma história com algum ensinamento da vida, sempre tira um momento para fazer isso, ele é um excelente professor, e todos os alunos amam esse professor pelo fato dele ser aberto com os alunos (Aluno A).

Os alunos exemplificam que o relacionamento aberto com os discentes facilita o diálogo entre professor e aluno, principalmente para tirar alguma dúvida sobre o conteúdo, ou seja, esse bom relacionamento traz, como benefício, uma boa comunicação entre docentes e discentes sobre temas relevantes das aulas.

Conforme o aluno A, quando há boa ou melhor relação com o professor, “a gente já vai para a aula diferente, querendo assistir aquela aula, querendo ver o que há de novo, a gente se sente mais à vontade para dizer o que está com dificuldade, o que ele pode melhorar e acaba facilitando para a gente”. A fala do aluno A pode ser analisada com estando em total sintonia com o que sinaliza o professor A, quanto às contribuições desse bom relacionamento à aprendizagem:

Isso é uma das variáveis do processo ensino-aprendizagem, no processo de ensino, tem muitas variáveis e essa é uma. Para que eu tenha um bom entendimento, bom processo de ensino-aprendizagem, eu tenho que ter aquela aproximação, carisma, respeito e com isso a valorização.

Frente a essas falas dos docentes e alunos, percebe-se como esse bom relacionamento, na visão desses grupos, é contribuinte ao processo de aprendizagem. Quase todos os professores deixam explícito o entendimento de que, quanto mais contato, afinidade, respeito e amizade entre alunos e professores, maior a facilitação do processo de aprendizagem.

Destaca-se, na fala dos alunos, o desejo de que os professores sejam amigos, não só transmitam o conteúdo, para passar informações e conhecimentos, mas também estendam essa relação para fora da escola, até mesmo por outras vias, como pelo WhatsApp. Essa acessibilidade do professor faz o aluno se sentir mais seguro, mais aberto para perguntar; assim, na visão dos estudantes, essa interação é benéfica para todos, todos ganham. Esse entendimento é evidenciado na fala do aluno F: “Eu acho que super qualifica, porque ter um professor que não é distante, que fala a mesma língua que a gente, que faz questão de ter amizade com os alunos, nossa, isso favorece muito.” O referido aluno destaca que é um “alívio estudar a matéria de um professor que está ali, que gosta de você, é como se você se sentisse bem em mostrar que ele está lhe ajudando, que ele está lhe passando conhecimento”. Quanto ao benefício dessa amizade, Carvalho (2015) evidencia que ela é saudável a fim de manter um equilíbrio nas relações, desconstruindo as relações hierárquicas autoritárias que podem surgir, e assim ampliando as possibilidades de igualdade, o que fomenta nos alunos maior abertura ao processo de aprendizagem.

Em consonância com o entendimento de Carvalho (2015), sobre o valor da amizade, está o posicionamento do docente B, que sinalizou positivamente para as contribuições da amizade entre professores e alunos para a aprendizagem dos alunos. O professor B destacou que esse é o aspecto mais “significativo e complexo” do processo educativo. A valorização que o professor B dá a esse relacionamento entra em convergência com o valor que é dado pelos alunos ao mesmo relacionamento:

Quanto mais saudável for a relação que você tiver de proximidade com o aluno, nessa relação de respeito, a aula fica muito mais proveitosa, até mesmo por uma questão de respeito, o aluno dá uma importância maior para o conteúdo, vai se interessar mais, e a relação socioafetiva e as aulas ficam muito mais dinâmicas, muito mais proveitosas.

O posicionamento do docente entra em sintonia com as falas dos alunos quanto às contribuições desse afeto no querer dos alunos pelas aulas, e na manutenção do interesse pelo conteúdo, motivado por essa boa relação entre alunos e professores.

Situações diversas são pontuadas pelos docentes quanto à possibilidade desse diálogo muito pessoal não ser efetivado às vezes, não devido a uma falta de bom relacionamento, mas pela situação em si. Nesse sentido, os docentes explicam

que situações comuns da dinâmica do dia a dia por vezes fazem com que os professores foquem no conteúdo e deixem um pouco de lado esse relacionamento mais pessoal, não por insensibilidade, mas devido ao ritmo muito intenso imposto pelos calendários escolares. Nesse sentido, pode-se entender que não é salutar que a mediação dos conteúdos suplante o bom relacionamento entre professores e alunos.

Em sua maioria, os docentes pontuaram como significativo o relacionamento professor-aluno, como destaca o professor C ao explicar que essa relação “influencia 100% no processo de ensino-aprendizagem, penso que o aluno aprende melhor se tem interesse naquilo que ele gosta ou naquilo que ele foi estimulado”. Essa opinião está em consonância com a fala de todos os alunos. O professor F explica que essa boa relação possibilita um atendimento individualizado, que fortalece e beneficia um ensino que atende a todos em suas particularidades. Ainda nessa questão, o professor D pontua que os alunos se aproximam muito mais dos professores que têm essa afinidade, que buscam “trabalhar o conteúdo” de uma forma mais leve e compassiva com os alunos, ensinando com “mais conforto, com empatia e com disciplina”. São relatos que evidenciam o valor dado pelos docentes a esse relacionamento.

Nessa discussão, o professor A explica que, no tocante às boas impressões que os alunos têm dos docentes,

Tem a questão do professor bom e do bom professor, e essa questão, fica uma interrogação. Os meninos querem ficarem comigo porque eu sou um professor bom ou porque sou um bom professor? Eles querem ficar comigo porque eu reclamo menos ou querem ficar comigo porque acham que sou um professor melhor? Porque a aula é melhor, porque aprende mais, para mim isso é meio que uma incógnita (PROFESSOR A).

A fala desse docente diverge das demais ao se questionar se esse bom relacionamento e aprovação estão devidamente ligados a uma boa prática. Mas o fato é que o processo de integração professor-aluno no Colégio Diocesano tem aproximado mais os docentes dos discentes.

Mudanças têm ocorrido nesse processo. Frente a isso, o professor D explica que essa relação professor-aluno nem sempre foi tão importante para ele, pois o foco estava no conteúdo, sem nenhum cuidado maior ao relacionamento com os alunos,

mas que a metodologia do Colégio Diocesano o fez despertar para um novo momento de valorização dessa relação.

“[...] a partir dos conselhos de classe, em que os alunos se colocam em relação ao trabalho de cada docente, eu fui percebendo que eu estava totalmente distante daquilo que Santo Inácio previa, daquilo que a escola espera de mim, eu percebi isso na forma com que os alunos falavam a meu respeito, eles diziam que eu conseguia passar o assunto, mas que eu era muito distante deles e a partir daí eu fui percebendo, entendendo-os a partir da experiência vivenciada por meus filhos como alunos no colégio, que poderia melhorar essa relação de afetividade no processo de ensino-aprendizagem, que eu poderia ter uma adequação melhor e hoje já consigo, embora ainda não considere o ideal.

Um aspecto relevante encontrado é essa constante abertura de visão dos docentes quanto ao bom relacionamento com os alunos e o valor que dão a essa relação. Os docentes que não eram tão abertos estão aos poucos ficando cada vez mais convencidos da importância dessa relação.

De maneira geral, os alunos ressaltam que sentem falta quando não há um diálogo aberto e dizem que se sentem bem quando os docentes perguntam como estão, dão bom dia, e que se sentem mal quando isso não acontece. Por isso, os docentes pontuam como fundamental aumentar esse vínculo que beneficia o processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, fica evidente que são muitos os benefícios angariados pelo bom relacionamento entre professores e alunos e que, na visão da quase totalidade dos discentes, esse bom relacionamento somente qualifica o processo, ampliando os ganhos que podem advir dessa relação positiva.

Encerrando a listagem dos benefícios citados, destaca-se a ampla abertura ao diálogo; o sentimento de bem-estar que os alunos sentem em assistir as aulas de docentes que dialogam e brincam um pouco; a ampliação da motivação para assistir às aulas e estudar os conteúdos; e ainda a sensação de segurança por ter um professor acessível, que pode sempre ajudar, seja nas questões acadêmicas ou pessoais.

Outro aspecto importante na discussão sobre a relação professor-aluno é a questão da liberdade dos alunos para esclarecerem dúvidas com os professores e darem sugestões sobre como melhor lidar com os conteúdos e aulas. Nessa discussão em específico, os docentes tocaram em alguns temas muito importantes

para o processo educativo de maneira geral. Entre eles, a adaptação aos contextos, às realidades em que os alunos se encontram.

Nesse sentido, o professor A explicou que, mesmo na situação de pandemia (vivenciada no período em que as entrevistas foram realizadas), os alunos têm se sentido à vontade para perguntar sobre o que não estão entendendo, tanto durante a aula, quanto depois. Todavia, de acordo com esse professor, nem todos os alunos sentem essa mesma segurança para questionar, como também destaca o professor B. O professor B explica não saber o motivo de alguns alunos sentirem tanto receio de questionar, visto que os docentes “dão essa abertura”, isso porque, na visão dos docentes, ficou evidente que é fundamental que haja essa liberdade, e que questionamentos sejam de fato realizados.

Em acordo com o que os docentes pontuaram, os discentes explicaram que seus professores estão “abertos às sugestões e sempre perguntam essas sugestões aos alunos”, conforme as palavras do aluno A. Um dos aspectos citados para que essa liberdade seja mais efetiva foi citado pelo docente D: “o valor da amizade com os alunos”, que facilita essa comunicação, bem como uma linguagem mais acessível. O docente toca em um aspecto importante da discussão realizada neste estudo, a autoridade docente.

[...] procuro desenvolver uma amizade com meu aluno, bem próximo da linguagem deles, na atualidade. Isso facilita essa necessidade às vezes de falar e dizer em que desejam se manifestar, se está ou não entendendo. Não deixo, com isso, de ter autoridade de professor, mas, com respeito e tratando de igual para igual, com uma linguagem equitativa, para que eles se sintam atraídos, para que eles tenham essa liberdade de falar, de chamar e perceber, sem que fiquem com aquele medo de perguntar e ter uma cortada ou bronca por parte do professor. Eu sinto que eles têm muita liberdade nesse sentido.

Percebe-se, na fala desse professor, que, no seu entendimento, a autoridade do professor não se confunde com autoritarismo, o que vai ao encontro do que dizem Dubet e Martuccelli (1998) e Freire (2002). Esses autores explicam que as relações escolares estão marcadas por hierarquias e autoridade baseadas no respeito e não no autoritarismo. O docente explica que essa autoridade é uma vantagem adquirida pelo respeito, conforme preconiza o PPP da escola (DIOCESANO, 2019b), ao destacar que, pelo exemplo dos docentes, os discentes reagem, ou seja, um

tratamento cordial vindo dos docentes estimula o mesmo modelo de tratamento por parte dos discentes.

O professor D destaca que é fundamental o feedback dos alunos, pois eles são os melhores avaliadores do processo:

[...] o meu público-alvo é o aluno, se ele não tá compreendendo a minha metodologia, ele, mais do que ninguém, tem que chegar e me dizer isso e eu que tenho que estar muito aberto a isso, né? E muitas vezes, quando a gente percebe que o rendimento não foi legal de uma atividade, uma prova, o normal é chegar e conversar com a turma de forma franca. É claro que isso mexe com a gente, afinal de contas você está diante de um grupo que vai apontar teus defeitos, mas temos que estar abertos a isso. Nesse sentido, é muito importante também instigar os alunos porque não adianta ministrar aula de forma mecânica, as pessoas são diferentes, né?

O docente D mostra que existem ainda receios dos professores em relação a essas opiniões que vêm dos alunos, que não se trata de algo simples, mas que ainda assim há o esforço para aceitar e fazer as mudanças necessárias. Esse esforço é reconhecido pela maioria dos alunos, como destaca o aluno E: “Os professores aceitam sugestões, pedem opiniões, sempre perguntam e se esforçam para atender.” O referido posicionamento docente também é defendido pelo aluno F: “A maioria aceita e se esforça para mudar, ouvem e tentam mudar.”

Essa acessibilidade dos discentes para com os docentes, para apresentar suas sugestões, mostra-se ainda na fala do Docente F, que aponta para o fato de que os alunos estão cada vez mais à vontade para sugerir: “[...] com muito respeito eles chegam dizem: ‘não seria melhor a gente fazer assim?’ E isso a gente vem buscando colocar em prática, não é fácil [...]”. A fala do docente mostra-se em consonância com o relato de alguns alunos. Nesse sentido, ficou perceptível também que a maioria dos docentes disseram estar abertos às sugestões de mudanças metodológicas, desde que não atrapalhem o fluxo de tratamento dos conteúdos que são indispensáveis e seguem um plano que deve ser respeitado, como destaca o professor B:

[...] sempre digo, nós temos um conteúdo a cumprir, temos habilidades que vocês precisam desenvolver e é só querer, vocês precisam dominar certas competências e para isso segue-se um roteiro, tem-se um plano de aula e, dentro do conteúdo que eu vou ministrar, vocês podem até não aprender tudo, mas eu sou totalmente aberto e vocês devem chegar para mim e dizer: “Professor, eu não gostei da forma que você explicou, eu vi alguma coisa que podia ser diferente etc.” Eu

só não posso permitir que vocês mudem o conteúdo, porque nós temos um plano a seguir, mas a metodologia de trabalhar, eu aceito as sugestões. Eu sempre deixo à vontade.

Todavia, nem todas as falas dos docentes evidenciaram uma facilidade para os alunos questionarem e darem sugestões. A fala do docente C revelou alguns problemas que causam esse receio de falar, mostrando um posicionamento diferente do docente B, que explicou não saber por que motivos alguns alunos não questionam. Assim, o professor C explicou possíveis motivos dos alunos não se sentirem, às vezes, à vontade para questionar: “[...] sei que às vezes eles não perguntam por conta do medo do julgamento, da crítica dos colegas, às vezes acham que é uma pergunta boba, por isso eles às vezes não perguntam”.

O que o professor C explica está em consonância com o relato da maioria dos alunos, que ressaltam ser “o receio, medo e vergonha da opinião dos colegas” o principal impedimento para fazer questionamentos, conforme afirmou o Aluno D. Os discentes também apontam a falta de questionamentos, na maioria das vezes, como tendo uma razão pessoal, que está diretamente ligada à timidez de alguns alunos. Considerando essa timidez é que o Regimento Interno do Colégio Diocesano (2019) aponta a necessidade de um olhar individualizado a cada aluno, tal como orienta o PEC (2016) quando menciona a *cura personalis*. Assim, nota-se a importância de uma continuidade de conscientização dos alunos em relação ao respeito com os demais, postura que já é adotada no colégio. É por meio desse atendimento mais direcionado que é possível ir rompendo com situações de falta de comunicação como as citadas, referentes aos alunos mais tímidos. A própria organização da sala, realizada pelos docentes, consoante preconiza o Regimento Interno do Colégio Diocesano (2019), é uma estratégia para possibilitar ações específicas quanto a essas questões. Os professores, sabendo das dificuldades de alguns alunos, deixam-nos mais próximos de si para que fiquem mais à vontade para questionar. Ou ainda procuram estar sempre em movimento entre as carteiras para que todos os alunos possam fazer questionamentos, estratégia que funciona, de acordo com os alunos.

Mesmo diante de tantos aspectos positivos citados, há também choques entre algumas falas, pois alguns alunos revelam que a maioria dos professores aceitam essas sugestões, mas alguns professores têm dificuldades, principalmente aqueles que já estão há mais tempo ministrando as aulas. O aluno H explica que “alguns docentes mudavam as metodologias quanto os alunos davam sugestões, outros não,

nem ligavam, continuavam do mesmo jeito”. Na mesma linha de relato, o aluno G diz que “alguns professores não aceitam sugestões, não mudam de jeito nenhum”. Nos relatos dos alunos, houve menções a docentes que não conseguem mudar, mas que estes são uma minoria.

Frente ao exposto, entendemos que a maioria dos professores e alunos estão abertos ao diálogo, tanto no que se refere aos alunos fazerem perguntas sobre o conteúdo, quanto a darem sugestões sobre a metodologia, e ainda quanto aos docentes aceitarem essas sugestões. Percebeu-se que os alunos pontuam como principal dificuldade a timidez e o receio pela opinião e julgamento dos colegas quanto às dúvidas em sala, demonstrando que o principal impedimento, conforme os alunos, não é o receio de o professor não gostar ou dar liberdade para perguntas, mas a reação dos colegas.

Por fim, compreendeu-se que, segundo a maioria dos docentes, é difícil seguir as sugestões de mudanças metodológicas, mas que tentam e que estão abertos às sugestões que lhes são dadas.

Outro aspecto abordado com docentes e discentes foi o sentimento de respeito de professores a alunos e de alunos a professores. Quase todos enfatizaram sentir esse respeito, mas houve situações pontuais destacadas por docentes e discentes quanto à falta de respeito.

O professor A deixa em evidência sua satisfação quanto ao modo como é respeitado no Colégio Diocesano. Afirma que, nessa instituição, o sentimento de respeito é mais acentuado do que em todas as instituições que conheceu. “Eu me sinto respeitado e realizado, principalmente nessa instituição [...] me sinto muito respeitado aqui no Colégio Diocesano.” A voz do docente entra em consonância com o Regimento, que pontua o valor desse respeito recíproco no Colégio Diocesano.

O bom relacionamento com os alunos é destacado pelo professor D como uma causa desse respeito, explicando ser relevante não ter uma postura autoritária. Essa concepção está em consonância com Dubet e Martuccelli (1998), que destacam o valor de uma relação que priorize o compartilhamento de ideias e a igualdade nas relações, sem autoritarismo, o que consequentemente gera autoridade e respeito. Segundo o professor D, esse respeito está ligado diretamente às fortes ligações afetivas que possui com os discentes:

Eu me sinto respeitado sim, porque eu procuro ter uma relação socioafetiva muito forte com meus alunos. Na sala de aula, procuro não exercer uma relação de autoridade com eles, até mesmo porque eu não me sinto assim, proporciono uma relação de afetividade, tão forte, que chego a me relacionar com eles fora do ambiente escolar, jogar bola, eles me ligam para conversar comigo, partilhar das suas dificuldades etc. Eles me dizem que em minha aula eles entendem melhor, e isso eu percebo que não é uma questão isolada e sim de afetividade, de respeito que acaba influenciando. Quando você adquire essa confiança, eles fazem algo diferente dos demais e isso passa pelo respeito. Percebo que eles têm um respeito muito grande por mim, mas não respeito de autoridade ou medo, é um respeito de confiança, afinidade.

No relato do professor D, ficou evidente que a relação de respeito é de reciprocidade, através do exemplo: o aluno vê a atitude do professor, e faz da mesma maneira, conforme orienta o Regimento Interno do Colégio Diocesano.

Essa mesma postura de sentir-se respeitado como aluno e como professor foi relatada pela maioria dos entrevistados. Destacamos que a fala do professor D, disponibilizada logo acima, está estreitamente ligada ao relato do docente A, a seguir:

Eu trabalho em rede privada e pública, mas, se existe um local que eu me sinto respeitado, é o Colégio Diocesano. Meus filhos passaram por lá como estudantes, às vezes não sei nem explicar o que que é isso, mas sinto que existe um clima de família, de amizade, de respeito, totalmente diferente das demais escolas que trabalhei e que trabalho atualmente, me sinto muito família no Colégio Diocesano, me sinto bem, me sinto respeitado em todos os sentidos.

Esse sentimento de respeito também é relatado na fala dos alunos, que o evidenciam de diversas maneiras: através da amizade com os professores, como relata o aluno B; na fala do aluno C, esse respeito se evidencia pelo “compromisso comigo”. Os alunos destacam ainda que os docentes demonstram o respeito através da tolerância e respeito às diferenças dos alunos, e que esse respeito “é um diferencial” do Colégio Diocesano, conforme afirma o aluno D.

O docente F explica que uma postura mais rígida com os alunos enfraquece essa relação de respeito: “Sim, eu me sinto muito respeitado. Quando nós professores temos uma postura muito incisiva com o aluno, eu acho que ele acaba não respeitando tanto, acho que respeito é diferente de temer.” O docente explica que o bom relacionamento, com calma, cordialidade e respeito, é a melhor forma de alcançar esse sentimento por parte dos alunos.

Porém, não há somente relatos de respeito, há também de falta de respeito. Como citado, há relatos de situações que não são positivas, como destaca o professor C. O docente explica que não se refere ao Diocesano, mas ao componente curricular que leciona.

Muitas vezes sim, algumas vezes não me senti muito respeitado. Na realidade todos nós que lecionamos o componente (X), ainda temos um tabu muito grande, não seria uma questão de respeito ao professor, eu particularmente julgo que o fato do respeito está mais pela disciplina. Termina se percebendo pela disciplina que é um descaso típico por se tratar de um componente que todos os alunos passam de ano, mesmo não tendo tantas avaliações como as outras disciplinas, então eu percebo que há uma desvalorização da disciplina e por conta disso em alguns momentos também eu já me senti desvalorizado. Considero isso um tabu ligado à disciplina e não ligado ao colégio, nem ligado aos professores e alunos diretamente, mas de certa forma ligado à disciplina.

Fica evidente que o docente não aponta o Colégio Diocesano como um lugar de desrespeito, mas que isso acontece em dadas situações pela questão do componente, mas não pelo fator professor-aluno e vice-versa.

Por sua vez, o aluno G afirmou ter se sentido desrespeitado por um professor em uma dada situação em que esse docente não usou de tolerância diante de uma proposta feita através do diálogo com os alunos, mas acatou a mesma proposta vinda de um pai de aluno da mesma sala. O aluno mencionou sentir que o professor não valorizou a relação construída ali, e deu mais valor a uma proposta de um pai, pessoa com que não convive diariamente, do que a dele, aluno, com o qual o docente convive. O Aluno I também cita que já presenciou situações de autoritarismo de um docente.

A esse respeito os docentes destacaram alguns pontos mais significativos para eles, como o fato de algum aluno, pela questão de falta de afinidade com a disciplina, não querer assistir aula da matéria, associando inclusive essa falta de afinidade ao docente. Há situações em que essa falta de afinidade acontece, como o professor B relata:

Muitas vezes eu vejo que é uma questão de empatia mesmo. O aluno não se comportou bem na aula, não fez o trabalho. Nesses casos, percebe-se um tremendo esforço dos professores tentando diversas manobras, para tentar trazer esse aluno para o bom convívio social e acaba que muitas vezes não consegue e às vezes gera um grande stress entre professor e o aluno, isso acaba levando ambos a criar um vínculo negativo, de certa forma isso é muito ruim, podendo piorar

aquilo que já estava complicado. Percebo que os alunos, por uma questão cultural, tem a mania de achar que os professores podem estar marcando-os por algum comportamento indevido, eles inclusive justificam isso como insucesso em seus resultados (PROFESSOR B).

Os docentes explicam, em muitas de suas falas, que às vezes os relacionamentos entre professores e alunos, em casos específicos, não vão bem por questões muito individuais, que não se aplicam ao todo, somente a algumas situações e pessoas. Assim, é preciso ter cuidado para não deixar que essas situações se desenvolvam, assumindo proporções e consequências negativas ainda maiores.

Em concordância com a possibilidade de situações de atrito isoladas, a fala do professor C explica que a maioria dos professores do Colégio Diocesano têm uma afetividade muito grande com seus alunos e vice-versa, “mas precisamos reconhecer que tem alguns alunos que não vão com a didática do professor etc. Não vamos agradecer a todos, creio que não é possível, essa é minha visão” (Professor C).

Os referidos relatos mostram que o ambiente escolar ainda precisa de muito diálogo e compreensão e que há, por parte da maioria dos professores e alunos, um bom relacionamento, mas que existem situações em que essa relação de respeito é rompida. Por isso, fica evidenciado que, mesmo em um espaço tão elogiado como o Colégio Diocesano, pode haver situações de um professor ou aluno se sentir desrespeitado na relação professor-aluno, e são nessas situações pontuais em que o diálogo se faz mais necessário a fim de que pequenos acontecimentos não prejudiquem o aprendizado.

Também foi posto em questão o interesse dos professores quanto às dificuldades dos alunos e as possíveis influências dessa ação na aprendizagem dos alunos. Alguns docentes explicam que constantemente buscam estimular os alunos contra a timidez e maior participação. Para isso, destacam a importância de identificar os alunos com dificuldades, e assim sempre buscar intervir e entender o que houve, ou o que será que tem provocado essa falta de entendimento. Mediante essa identificação, os docentes explicam que podem fazer intervenções individuais como forma de recuperar, além de diálogos com o aluno.

O professor B explica que demonstra esse interesse pelas dificuldades de seus alunos.

Demonstro, principalmente quando eles buscam, mas eu demonstro muito interesse no que realmente passa entre a disciplina e aquilo que é proposto. Logicamente que há uma dificuldade às vezes em você monitorar todo mundo de perto, pois são muitos alunos. No ensino médio por exemplo, nós tivemos alguns alunos ausentes ou com algumas faltas, estou sempre perguntando por que você não está participando? O que que está acontecendo? Ou seja, eu tento descobrir o que está acontecendo, mas às vezes são muitas dúvidas, às vezes eu pergunto e eles não respondem, dizem que não estão bem, estou sempre perguntando aqueles que estão se ausentando no processo.

O posicionamento do docente segue o que estabelece o Regimento do Colégio, pois, na relação professor-aluno idealizada pelo planejamento escolar, é dever do professor fazer as intervenções necessárias pessoalmente, valorizando a individualidade de cada aluno. Esse relato está em consonância com a fala de alguns alunos, entre eles o aluno C, que explica que os professores demonstram calor humano, ânimo e se disponibilizam além do horário das aulas para atender os alunos, sanando as dificuldades que restarem das aulas. A *cura personalis* é atendida nesse modo de relacionamento, evidenciado na fala do aluno C, que relata receber uma atenção individual que o motiva a prosseguir nos estudos, o que vai ao encontro do que é idealizado pelo PEC (2016) quanto a esse modo de proceder dos docentes para com os discentes.

Na enumeração de buscas por essas dificuldades dos alunos, os docentes apontam que não se limitam ao feedback imediato dos alunos. Por meio de conversa com as auxiliares e alunos, questionam sobre a aula, o processo, o entendimento, entre outros aspectos. O professor C pontua: “Quando eles não entendem, na minha opinião, eu fracassei, e ao chegar em casa me questiono sobre o meu trabalho, se consegui atingir o objetivo que eu gostaria.” O docente explica que não se trata de insegurança, ou de outro sentimento que não seja uma preocupação constante em fazer cada vez melhor o seu trabalho, tal qual o PEC estabelece como modo de proceder do professor da RJE.

Os docentes demonstraram procurar ajuda ainda com o serviço de orientação educacional, para perceber cada vez mais como os alunos estão e, assim, serem instruídos quanto a melhor forma de agir. E, nesse sentido, alguns consideram ser relevante ao ensino essa preocupação com as dificuldades dos alunos, conforme o Professor D explica:

[...] percebo que isso influencia nos resultados deles, na aprendizagem, estou sempre tentando buscar explicações para eles, perguntando o que aconteceu porque a nota não foi muito boa, até qual foi a dificuldade que o aluno encontrou para a partir daí encontrar um outro caminho [...].

A fala do docente evidencia uma preocupação com os resultados dos alunos, que são influenciados por essas relações, por isso a necessidade de um diálogo cada vez mais personalizado, como estratégia para identificar possíveis problemas e assim intervir da melhor forma. Todavia, por vezes esses problemas possuem maior complexidade que o esperado e assim surge a dúvida quanto ao modo de agir, como destaca o professor C:

Eu acho que a nossa maior vitória numa sala de aula é quando nosso aluno chega e diz que entendeu, né? E a gente encontra em alguns casos alunos que têm dificuldades de prestar atenção, muitos alunos com problemas familiares psicológicos, emocionais etc. E essa é uma preocupação minha, porque eu não quero que ele seja um mero espectador na sala de aula, eu quero que de fato ele entenda o conteúdo e que não tenhamos dificuldades em chegar nesses alunos, como chegar em algum desses casos. E essa é uma das situações muito difícil para mim, porque às vezes eu tenho dificuldade por não ter preparo nesse sentido e percebo que o número de alunos que têm fragilidades socioemocionais tem aumentado consideravelmente, mas a gente tá sempre buscando conversar com esses alunos e entender quais são suas dificuldades.

A melhor forma de lidar com situações pontuais é ser específico com cada aluno, não se trata de um grupo de indivíduos iguais. Cada um possui singularidades e é nessa perspectiva que o docente pode trabalhar de maneira mais exitosa. Para isso, é indispensável que orientações sejam dadas aos docentes, a fim de melhor intervirem com seus alunos adolescentes.

De maneira geral, os docentes explicaram estar sempre buscando melhorar esse acompanhamento mais individualizado, demonstrando se importarem com as dificuldades dos alunos. Para isso, é preciso ouvir os alunos, como pontua o professor E:

[...] esse interesse com a dificuldade dos meus alunos é uma coisa evidente, as partilhas e as conversas que temos nas reuniões de sábado têm me ajudado muito nesse sentido, porque eu faço uma análise, uma avaliação daquilo que eu fiz e daquilo que eu posso fazer e entendo que eu que tenho que buscar essas respostas para essas

dificuldades que meu aluno enfrenta nesse processo de aprendizagem, sei que ele é o sujeito do processo, mas eu tenho que contribuir nesse sentido.

Diante disso, as falas dos docentes e discentes entram em acordo, pois ambos os grupos revelaram que a maioria dos docentes se importam com essas dificuldades e que a importância que dão a essas dificuldades dos alunos é significativa, pois valoriza o aprendizado dos discentes e as especificidades de cada um, focando no aprendizado e não apenas em metas de conteúdo a serem repassadas.

Para a maioria dos alunos entrevistados, não há dificuldades, pois os professores são acolhedores. Mas há aqueles “docentes que são muito rígidos, que não mudam e culpam os alunos pelas notas baixas” (Aluno C). Todavia, os alunos referem que são apenas alguns, “professores menos abertos, mas que, com o tempo, foram mudando e, com a proximidade, a situação mudou” (Aluno E).

No entendimento da maioria dos discentes, quase todos os docentes realmente se importam com essas dificuldades dos alunos, inclusive dando dicas para além da vida escolar. Os alunos não desenvolveram suas respostas nesse ponto do diálogo, foram pontuais em dizer que sim, e que os professores questionam sobre possíveis dificuldades. O aluno F, todavia, pontuou que nem todos os docentes se importam de verdade, e que nem todos dão atenção a essas dificuldades. Porém, a maioria dos docentes e discentes respondeu positivamente em relação ao interesse dado pelos professores às dificuldades dos alunos, postura que condiz com o Regimento Interno do Colégio Diocesano (2019).

Os docentes e discentes explicaram ainda, em suas entrevistas, se em algum momento se sentiram prejudicados na relação entre professor-aluno. A maioria dos docentes disse que sim, já foram prejudicados nessa relação. Apenas um docente explicou não ter sido prejudicado, o docente A, que relatou não ter passado por nenhuma experiência negativa: “Graças a Deus, isso eu só tenho que agradecer, porque eu nunca tive esse problema.” Entre os alunos, alguns destacaram nunca terem sido prejudicados em nenhum momento por essa relação, porém outros relataram pelo menos uma vez terem sido prejudicados por algum professor.

As situações problemáticas mencionadas por docentes e discentes são bem pontuais, como indisciplina, ou alguma situação com algum professor ou aluno em específico, e devido a isso reclamações do docente a alunos, individualmente, como relata o professor B:

Eu percebi que o aluno estava querendo atrapalhar a aula, influenciar negativamente os demais, aí eu comecei a intervir. Chegamos a discutir inclusive, na aula de aula, encaminhei o aluno para coordenação. Esse aluno me dava muito trabalho, batia de frente com os professores de um modo geral, mas com o tempo ele ficou muito tranquilo e até hoje é meu amigo, foi um excelente aluno depois desse momento. Mas eu lembro que, além desse caso, já tive outros, inclusive depois disso eu procurei ter mais cuidados para evitar discussões. Alguns alunos que já observei com algumas atitudes irregulares e quando a gente toma nota disso para enviar à coordenação, aí os alunos diziam que a gente está marcando ou argumentam que não gostamos deles.

O relato do docente indica que a indisciplina de alguns discentes pode se tornar um problema de dificuldade de relacionamento. O aluno I relatou ter se sentido prejudicado na relação com um professor, e que tinha medo do diálogo, mas que o professor o chamou ao diálogo e houve significativa melhora. Trata-se de um posicionamento de conciliação e orientação conforme estabelece o Regimento Interno do Colégio.

Acontecimentos pontuais revelam que o modo como os docentes agem com os alunos possui grande impacto no envolvimento dos alunos com o ensino. O relato do professor C evidencia esse impacto, tanto negativo, quanto positivo, dependendo do modo como a relação estava.

Em 2019, eu tive uma aluna que se incomodou muito na sala, porque segundo ela, não se sentia incluída, dizia que eu não prestava atenção nela e com isso que eu ligava para os demais alunos e não para ela. Com isso, ela criava uma certa barreira no relacionamento, jogava uma piada quando eu falava alguma coisa, repudiava o que eu falava, então eu comecei a me aproximar, conversar com ela, falei para ela que as coisas não eram aquilo que ela estava pensando e com isso eu percebi que mudou o comportamento dela, eu percebi que, com isso, ela passou a se relacionar melhor, passou a me dar atenção, me pedir para responder questões, conversando comigo, e assim foi superado essa fase, mas eu tive que correr atrás, por ser o adulto da relação e tentar intervir para solucionar o problema (PROFESSOR C).

O relato do professor C tem profunda relação com a fala de alguns alunos que já se sentiram prejudicados ou pela rigidez do docente, ou pelo tratamento de um professor em relação a um aluno, sendo diferente do modo como o professor bem tratava os demais. Segundo os discentes, o prejuízo vem principalmente na relação com professores “tradicionais, ignorantes, inflexíveis, que não oportunizam espaços

de fala aos alunos, o que gera notas baixas” (Aluno C). Consoante a fala do referido aluno, e dos demais que apontaram posicionamentos hostis de seus professores, pode-se interpretar essas situações, conforme a fala de Freire (1996), como um infortúnio, visto que o professor não deve furtar do aluno a plena aprendizagem minimizando os discentes.

De acordo com os professores, essas situações de indisposições entre professor-aluno afetam-nos diretamente, e a melhor forma de reverter essa situação é o diálogo individual e esclarecedor com o aluno. Ficou claro, na fala da maioria dos docentes, que, em alguns casos, quando o docente faz algumas cobranças a quem não fez atividade ou que chegou atrasado, ou pediu mais atenção, às vezes, os alunos entendem que os professores não gostam deles, mas, na realidade, “isso é uma demonstração de cuidado de zelo e compromisso” (Professor D). Trata-se de um relato interessante, pois, na fala de um aluno, há a mesma expressão de que essas reclamações e chamadas à atenção são uma demonstração de carinho pelo fato de os professores se importarem com seus alunos.

Diante do exposto, a maioria dos professores e dos alunos revelaram em algum momento terem sido prejudicados na relação professor-aluno, apontando como maiores problemas a falta de um diálogo que identificasse os problemas e encaminhasse todos a uma solução.

Outra temática abordada nas entrevistas foi sobre a proposta pedagógica do Colégio Diocesano e sua possível influência sobre o relacionamento entre professores e alunos. Os dois grupos de entrevistados, em sua maioria, manifestaram impressões positivas sobre essa contribuição. Uma das observações foi quanto ao método de avaliações diferenciadas⁸, que são modelos avaliativos que utilizam o protagonismo dos alunos de maneira interdisciplinar, conforme relatado pelo professor A:

Eu percebi que, desde quando se iniciou as avaliações diferenciadas no colégio, a metodologia utilizada em muito contribuiu para desenvolver os trabalhos, as pesquisas o desenvolvimento das habilidades e das competências, e isso tem feito a diferença no

⁸ Avaliação por Atividades Diferenciadas: Utilizam-se diferentes atividades avaliativas individuais e/ou em grupos, tais como as relacionadas a pesquisa, relatórios de experimentos, atividades de campo, seminários, produção artística, elaborações textuais e outras, devendo ser, preferencialmente, interdisciplinares. Essas atividades devem ser planejadas pelos professores, em articulação com as coordenações dos departamentos de ensino e com a coordenação pedagógica, e claramente orientadas aos alunos. Além das habilidades cognitivas, essas atividades serão também uma oportunidade de avaliação de habilidades socioemocionais e espirituais. (DIOCESANO, 2019, p. 106).

processo, tem facilitado o relacionamento entre os alunos e tem facilitado também o relacionamento entre alunos e professores.

Para os docentes, a forma como é organizada a metodologia de ensino no Colégio Diocesano proporciona uma boa relação entre professores e alunos, com exceção de situações em que os próprios alunos apresentam “alguns desinteresses, que de certa forma atrapalham o processo” (Professor C). Os professores destacam que a prática de ouvir os alunos, entender quais são as dificuldades, ouvir sugestões tem sido um diferencial na forma como o conteúdo é transmitido. Há algumas limitações e dificuldades, mas essa metodologia adotada pelo colégio tem sido um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, conforme os professores.

O relato dos alunos está em sintonia com o que foi dito pelos professores, pois o corpo discente explica que a forma de ensinar adotada pelo Colégio Diocesano é um incentivo aos alunos, tendo em vista aproximar docentes e discentes. Isso acontece mediante a constante abertura ao diálogo e aos questionamentos, conforme destacam os alunos. Na fala do corpo discente, ainda são pontuados elementos que são um diferencial no modelo de ensino do colégio, como a constante inovação da maioria dos docentes, o estímulo ao debate, o protagonismo discente, os novos métodos adotados e a interação constante.

Na fala dos docentes ficou explícito que todo o planejamento do colégio, da forma que vem sendo feito, tem facilitado o ensino. Citam o planejamento, a forma como a escola tem sistematizado as reuniões de departamentos, as reuniões pedagógicas e as orientações aos docentes e discentes. No relato do Docente D, essa metodologia “é extremamente pertinente”, pois a forma como a escola se organiza é fundamental para o bom andamento do processo, citando, como exemplo, como tem sido positiva para todos a organização da escola durante a pandemia. O professor E explica:

O Colégio Diocesano tem uma atmosfera diferente, alunos, gestores e a equipe técnica têm um relacionamento muito bom com os professores, essa é uma característica da escola e com isso eu me sinto muito à vontade para exercer meu trabalho, pelo tipo de planejamento, pela estrutura acadêmica que se desenha, não tem nada engessado, a própria coordenação nos oferece condições para um trabalho melhor, para que tenhamos colocações diferentes e, à medida que as dificuldades vão surgindo, a gente vai adaptando e resolvendo. De maneira geral eu considero um certo tradicionalismo do Colégio, mas um tradicionalismo que constrói um aluno humano e

que tem muito a ver com meu perfil, você observa que não tem um aluno máquina, tem um aluno que que pensa no próximo, que mantém a qualidade acadêmica.

De maneira geral, os professores e alunos revelaram que a metodologia do Colégio Diocesano promove a criação e a manutenção de bons relacionamentos entre todos na escola. A fala do aluno G está em plena coerência com o relato dos docentes, pois explica que a “metodologia inaciona possibilita aprender, participar, ter interesse e ser motivado” (Aluno G).

Os alunos explicam que a metodologia da escola leva a aula a ser boa, pois é baseada na interação entre professores e alunos. É uma forma de ensinar “pautada na igualdade, sem diferenciações hierárquicas, de fato o Diocesano trata a gente como ser humano, antes de ser aluno” (Aluno F). Trata-se de postura que está em consonância com as saudáveis noções de autoridade e hierarquias defendidas por Tomazetti e Schlickmann (2016), e ainda com as noções de personalidade adotadas no Regimento Interno da escola, que valoriza a cura personalis, prevista no PEC (2016).

O termo “bom professor” foi posto em discussão com os alunos, e os mesmos relataram que, para si, o bom professor é um misto de habilidades, que possui boa gestão do ensino do conteúdo, com interação e equilíbrio (aceitando sugestões), que deve ser alegre, não entediante, incentivador de seus alunos, que use metodologias diferenciadas, dinâmico, disposto a ajudar os alunos, que seja interessado com o aprendizado do corpo discente, que goste da disciplina que ministra, que ame o que faz, que tenha conexão com os alunos, que seja atual, que saiba falar, saiba ouvir (aberto ao diálogo), que converse, que seja amigo, como pontua Carvalho (2015), que faz brincadeiras com a turma, mas que seja firme quando necessitar.

Fica claro, na fala dos alunos, que eles esperam que o professor goste de ter um relacionamento com os alunos, e principalmente que goste do que faz. Para isso, esperam que o docente exceda a função de passar o conteúdo, como explica o aluno E: “O bom professor é aquele que sabe transmitir o conteúdo, porque ele é um bom mediador. Mas o foco dele não está no conteúdo, e sim na questão pessoal.” O fator pessoal assume a principal característica apontada pelos docentes como característica de um bom professor. Nesse sentido, o aluno C relata: “Um bom professor é aquele que possui uma metodologia que contempla a todos, aberto a escutar críticas construtivas e mudar. Que não tenha somente uma aula tradicional,

mas que pause e converse, que seja dinâmico.” São características reiteradas pelos alunos, e que chamam atenção devido ao fato de continuamente serem citadas. Trata-se de mais que um sinal, e sim um indicativo de necessidade de melhoria.

Em suma, na fala dos docentes fica explícito que o bom relacionamento entre professores e alunos é o foco principal dos desejos dos alunos quanto à caracterização de um bom professor. Essas características são orientadas e requeridas de um docente que esteja no Colégio Diocesano, conforme pode ser visto no Regimento Interno do Colégio Diocesano (2019) e no PPP do Colégio Diocesano (2019), que traz ações que viabilizam essas experiências entre professores e alunos.

Para a maioria dos discentes, a metodologia adotada na escola é adequada, mas ainda há o que melhorar. Nesse sentido, foram sugeridas algumas melhorias, como: metodologias diferenciadas; professores caminharem entre os alunos, e ampliarem o uso dos recursos da escola, como as salas de leitura, informática, as salas de vídeo e os auditórios, ou seja, a utilização de múltiplos ambientes já disponíveis na escola. Essas estratégias já estão devidamente previstas no PPP do Colégio Diocesano, mediante projetos interdisciplinares diversos. Destacaram ainda que os docentes podem se esforçar para entender mais os alunos, interagir mais e motivá-los ao interesse.

Algumas outras ressalvas foram feitas por alguns alunos, que sugeriram um “maior diálogo quanto à perspectiva social da vida dos alunos, com professores mais dispostos a melhorar a relação com os alunos” (Aluno E). Essa atenção e diálogo é requerida como melhoria, principalmente em relação aos alunos mais tímidos. Para isso, os discentes apontam a necessidade de mais oficinas que os valorizem enquanto pessoas e fortaleçam as relações pessoais. Dessas oficinas, os professores devem participar, a fim de que sejam todos, professores e alunos, “conscientizados por dinâmicas da relação ser humano – ser humano”, sem noções de hierarquia marcadas por autoritarismos, mas relações que valorizam a igualdade. Trata-se de posicionamento em sintonia com o que apontam Dubet e Martuccelli (1998) sobre o cuidado que se deve ter nessa relação escolar.

A última temática discutida pelos docentes esteve ligada às possíveis contribuições da coordenação pedagógica na melhoria da relação entre professores e alunos. É importante mencionar que se estima ter havido uma limitação nas sugestões no depoimento dos professores, pelo fato de estarem falando diretamente

com o coordenador deles. Foi possível perceber que eles se sentiram um pouco receosos em responder, pelo fato de estarem ali, com o próprio coordenador. Todavia, ainda assim, todas as discussões foram feitas.

Os professores destacaram que, em um período tão turbulento e ao mesmo tempo importante para a equipe gestora e de coordenadores, a participação desses profissionais em sala de aula faz toda a diferença. Pelo fato de o entrevistador também ser o coordenador, as respostas foram mais restritas ao mesmo, como se pode observar no relato do professor A.

Você sempre foi uma pessoa que soube negociar, que ouve o professor e o aluno e que a partir dali você tira um encaminhamento mais conveniente, não há uma dissociação entre o posicionamento do Coordenador e do professor. Você sempre soube conduzir o processo de modo que não tem gerado polêmicas nem contradições nem para o docente nem para o discente, nós graças a Deus, temos a graça de ter você como mediador e aprovamos 100%, você conduz de uma forma sábia esse processo que não é muito fácil.

Diante do exposto, entende-se que a coordenação é um ponto de importante intersecção dos diálogos para a melhoria das questões problemáticas em sala, principalmente as relações. Essa atribuição está, de fato, nas competências da coordenação pedagógica, consoante Libâneo (2018).

Conforme os professores C e D, os coordenadores são sobrecarregados, o que é um consenso, segundo os professores. Logo, é fundamental que haja menor demanda de funções.

Eu acho que às vezes a coordenação, por tudo que ela absorve, eu acho muita coisa, são inúmeras demandas, você precisa atender família, aluno, ao grupo de professores, a sua equipe de trabalho, direção, fora projetos paralelos que se tem. Isso eu acho que às vezes de certa forma reduz o tempo do coordenador na assistência direta ao professor, ou seja, eu penso que a coordenação poderia estar mais diretamente ligado aos professores, mais próximo, porque, como as demandas são muitas, às vezes, nós, professores, nos damos conta que estamos distante desse gestor que é o coordenador e que faz uma grande diferença no trabalho (Professor D).

Para Placco (2010) e Franco (2008), tantas atribuições conduzem à exaustão dos profissionais, o que pode inviabilizar um trabalho eficaz e voltado ao que de fato é essencial, como aponta o professor D. Segundo os docentes, o grande número de

funções dos coordenadores é um empecilho, pois o tempo dos mesmos deveria estar mais voltado para a escuta dos docentes, e conseqüentemente uma ação mais pontual nos problemas enfrentados. Entretanto, mesmo reconhecendo essa sobrecarga, uma sugestão levantada foi a maior participação dos coordenadores nos espaços de aula. Segundo os docentes, é relevante tal presença, pois é perceptível que, com ela, os alunos têm maior atenção nas aulas e no processo educativo, bem como mais disciplina, o que facilita e qualifica o processo como um todo.

De acordo com os docentes, a coordenação possui muita participação positiva, contribuindo eficazmente para a boa relação professor-aluno. Segundo os docentes, a intervenção do docente em uma situação mais complexa, muitas vezes, é mais eficaz que a intervenção da própria família, que não consegue lidar com o problema. Por isso, um diálogo entre coordenação, professor e aluno pode muitas vezes ser a decisão mais acertada e resolutiva.

Foi destacado ainda pelos docentes que a coordenação do Colégio Diocesano atualmente tem um êxito notável devido à forma de condução mais próxima, “uma coordenação entra em sala, conversa com os alunos, durante esse momento de pandemia, vocês adentram as salas virtuais etc. Eu percebo que há uma sintonia muito boa, um elo muito forte que vocês conseguem estabelecer com professores e alunos” (Professor F). Essa afirmação evidencia a fundamental importância desses profissionais para o planejamento do ensino, como destaca Libâneo (1998).

O diálogo da coordenação com os docentes e a direção tem sido fundamental para que possam apontar detalhes que os próprios docentes não conseguem observar, como reconhecem os docentes. Logo, há uma inquestionável presença da coordenação no processo educativo como um todo, de fato orientando. “Observo como é que vocês abordam certos alunos, então eu acho que está muito bom o trabalho de vocês, eu acho que o trabalho tá perfeito, não tem o que acrescentar não” (Professor F). Ressalta-se, pois, que a coordenação do Colégio Diocesano, no Ensino Médio, mediante os relatos, está cumprindo suas funções de gestão, companheirismo e liderança, tal qual postula Campos (2018).

Para além de uma coordenação que está em acordo com o que preconizam estudiosos quanto a sua função, observa-se que a coordenação do Colégio Diocesano, no Ensino Médio atende aos pressupostos orientados pelo PPP do Colégio Diocesano (2019), do Regimento Interno do Colégio Diocesano (2019),

documentos que estão em consonância com o PEC (2016), norma máxima padronizadora da educação jesuíta das instituições de ensino que fazem parte da Rede Jesuíta de Educação – RJE.

A presente análise de entrevistas nos trouxe diversos e significativos norteamentos e entendimentos sobre a relação professor-aluno. Docentes e discentes destacaram fatores positivos e negativos na forma como essa relação está acontecendo na escola. Como positivos, foram destacados principalmente o diálogo e a proximidade que a maioria dos professores têm com os alunos, e o bom relacionamento que é nutrido no Colégio Diocesano. Mas também foram destacados aspectos negativos, como a falta de abertura de alguns professores ao diálogo e ao tratamento mais pessoal.

Professores e alunos, em sua maioria, afirmaram que uma boa relação dos alunos com seus professores beneficia sua aprendizagem, pois atrai o aluno à aula e conseqüentemente ao conteúdo. Todavia, ainda há, entre os docentes, aqueles que consideram que esse relacionamento não seja tão essencial à aprendizagem, sob o argumento de que, mesmo sem ele, mas com esforço, é possível ter êxito.

Diante dos diálogos promovidos, ficou evidente que a maioria dos professores demonstram interesse pelas dificuldades dos alunos, pois tanto docentes quanto discentes apontaram para essa atenção. Esse interesse é manifestado pela constante atenção que os professores dão às perguntas dos alunos e pelo constante incentivo aos questionamentos, ainda que haja relatos, por parte dos alunos, de professores que não se interessam de fato por essas dificuldades.

Conforme os relatos do corpo docente e discente, há bastante adesão dos professores às sugestões dos alunos sobre conteúdos, forma de abordagem, e metodologia, ainda que alguns docentes não consigam colocar em prática as sugestões, ou não se predisponham às mudanças propostas.

Quanto a se sentir à vontade para questionar, no Colégio Diocesano, os alunos explicaram que, na maioria das vezes, não se sentem à vontade de fazer perguntas aos professores, não pelos docentes serem rudes, mas pela timidez dos próprios alunos e pela vergonha da opinião dos demais colegas, que podem considerar que os questionamentos sejam tolos. Na visão dos docentes, os alunos se sentem muito à vontade para fazer esses questionamentos em particular, mas ainda sentem receio de fazê-lo em público por causa da opinião dos colegas.

Professores e alunos relataram que se sentem, em sua maioria, respeitados no Colégio Diocesano, e que só em situações pontuais alguma situação de desrespeito aconteceu, mas todos exaltam o ambiente escolar do Colégio Diocesano na promoção desse respeito.

De acordo com os alunos, ser um bom professor está diretamente relacionado com a capacidade do docente de dialogar, e atender individualmente cada aluno, nutrindo um bom relacionamento, e mantendo uma aula dinâmica, alegre, com bastante interação e, sempre que possível, inovadora.

Entre as dificuldades existentes no relacionamento entre professores e alunos no Colégio Diocesano, os professores destacaram as questões de indisciplina de alguns alunos, enquanto aos alunos apontaram, como principais dificuldades, muitas vezes, a falta de diálogo e rigidez de alguns poucos professores.

Quase todos os docentes destacaram já terem se sentido, em algum momento, prejudicados na relação entre professor-aluno, principalmente durante as aulas, em momentos em que os alunos não querem se portar da maneira mais adequada. Já os alunos pontuaram que, dentro desse processo, em alguns momentos, alguns professores não lhes davam a devida atenção e por isso se sentiram prejudicados, inclusive pela rigidez e falta de diálogo.

Alunos e professores, de maneira unânime, ressaltaram que a forma de ensinar adotada no Colégio Diocesano possibilita uma boa interação entre docentes e discentes, por valorizar o aluno e respeitar a opinião do professor, considerando as partes e as opiniões de todos, com base no modelo inaciano que assim orienta a forma de lidar com o ensino.

Foram apontadas pelos alunos possibilidades de melhorias na relação entre professores e alunos na escola, ainda que a maioria tenha sido enfática em dizer que está excelente da maneira que está. Mas, ao serem incitados a sugerirem, apontaram a necessidade um maior diálogo entre professores e alunos e novas metodologias de ensino.

Por fim, diante do relato dos professores, ficou evidente que a coordenação pedagógica pode contribuir na melhoria da relação entre professores e alunos em diversos aspectos, principalmente na mediação do diálogo, através de um acompanhamento mais próximo da sala de aula, observando as questões que

precisam ser resolvidas e orientando as possíveis soluções mediante um diálogo constante com os professores.

Essas constatações gerais apontam para o fato de que o Colégio Diocesano tem, em grande medida, atendido aos planejamentos preconizados pelos documentos que organizam o planejamento escolar, bem como está, de modo geral, em sintonia, na atuação dos docentes e coordenadores, com os pressupostos teóricos listados neste estudo.

De qualquer forma, é necessário destacar que foram sugeridas recomendações de aperfeiçoamentos pelos entrevistados. Na fala dos professores e alunos, foi possível perceber espaços para melhoras na atuação dos professores, bem como da coordenação pedagógica. Nesse sentido, serão apresentadas, a seguir, algumas recomendações do que o colégio pode fazer de diferente para minimizar problemas que a coordenação tem, bem como para qualificar ainda mais a relação professor-aluno.

6.3 Proposições

Nesta seção, busca-se apontar algumas sugestões de melhorias do trabalho docente e da coordenação, na relação professor-aluno, a partir das impressões de docentes e discentes da Colégio São Francisco de Sales e do referencial teórico estudado. Nesse sentido, proponho algumas sugestões para qualificar a relação entre professores e alunos, visando a uma aprendizagem mais efetiva e integradora.

1. Formação Docente - Promover formação com os docentes voltada para um melhor acompanhamento dos alunos na escola, com apoio do setor de Psicologia. O momento formativo pode ser inserido nas formações docentes que acontecem semanalmente na escola. Propõe-se que a duração dessa formação contará com 4 horas de carga horária, divididas em dois encontros durante a semana pedagógica do Colégio no início do período letivo, em janeiro. Na oportunidade, seriam apresentados aspectos da dimensão socioemocional dos alunos, bem como as principais questões levantadas pelos alunos neste estudo, com ênfase no diálogo entre discentes e docentes. A partir das proposições do corpo discente, orientações sobre a perspectiva socioemocional dos alunos devem ser dada aos docentes.

2. Rodas de Conversas e Oficinas: Promover rodas de conversa e oficinas (durante a feira de Ciências – DIOFERAC – e demais eventos interdisciplinares da escola) com

docentes e discentes sobre temáticas sociais da atualidade, possibilitando um contato mais pessoa-pessoa e aprofundando as relações pessoais entre professores e alunos, a fim de conhecerem seus alunos em uma perspectiva mais pessoal. A feira acontece anualmente no mês de outubro. Nesse sentido, o planejamento para essas oficinas não seria contemplado ainda em 2020, mas em 2021. Ademais, pontuamos que as rodas de conversas e oficinas também podem ocorrer durante semana literária que o colégio organiza no mês de abril e ainda durante o período da semana de vocações profissionais, que ocorre em setembro. Entre as metodologias de aprendizado coletivo, as rodas de conversa têm sido adotadas por várias escolas como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro.

3. Variação de Espaços de Aprendizagem – Propõe-se maior utilização de diferenciados espaços físicos do colégio para a realização das aulas e projetos escolares, como as salas de vídeo, o auditório, e as salas de leitura, laboratórios de linguagens, espaços disponíveis no Colégio. De acordo com os alunos, a utilização desses espaços acontece ainda com menor frequência do que o desejado, indicando uma possível subutilização. Nesse sentido, cabe à coordenação uma orientação aos docentes quanto à maior inserção desses espaços nos planejamentos. Segundo os alunos, a utilização desses espaços dinamiza as aulas e amplia as possibilidades de discussão e diálogo, além de tornar as aulas mais atrativas. Trata-se de estratégia importante para se compreender de que forma a exploração do espaço físico contribui com o processo de ensino-aprendizagem.

4. Redimensionamento das Funções da Coordenação – Recomenda-se redimensionar as funções e atribuições dos coordenadores, minimizando funções técnicas como organização de horários e agendas, de modo que possam ter mais tempo para acompanhar diariamente mais de perto o trabalho docente, indo às salas de aula com mais frequência, conversando com os docentes e discentes de maneira mais individualizada e não somente em grupo. Assim, pode ser possível atingir mais questões específicas que precisam ser melhoradas no processo educativo. Essa demanda já tem sido observada e em parte atendida pelo Colégio Diocesano através dos auxiliares de coordenação, que já em 2020 assumiram diversas questões mais técnicas como organização de horários, mediações de substituição de professores em horários vagos por falta ou motivos diversos. Todavia, devido ao aumento da demanda

de atividades durante a pandemia, e ainda o ensino de forma remota, os professores podem não ter percebido essas mudanças de descentralização de atividades que já vêm ocorrendo, mas que ainda necessitam de melhorias. Diante das sugestões apresentadas pelos professores, ficou explícita a necessidade de maior contato dos coordenadores com a sala de aula e, assim, uma construção mais articulada de planejamentos entre docentes e coordenação. Para isso, é necessária maior presença dos coordenadores junto aos alunos e professores. O exercício da liderança desse profissional certamente se mostra pontual na organização, porém os desdobramentos das atribuições do coordenador em relação ao seu papel às vezes acabam inviabilizando seu trabalho mais pessoal com os docentes e discentes.

5. Uso de Tecnologias Diversas – Destaca-se ainda a necessidade de uma maior utilização de novos recursos tecnológicos nas aulas, como jogos e aparelhos eletrônicos (disponíveis na escola), bem como metodologias interativas nas aulas, como seminários e debates, ampliando os turnos de fala dos alunos, e possibilitando uma troca de ideias, o que aproxima todos em uma perspectiva socioemocional. Destaca-se que a coordenação pedagógica pode estimular os docentes a uma maior utilização desses recursos, fato que já tem ocorrido no Colégio, através das oficinas promovidas na semana pedagógica, bem como nas capacitações diversas que os docentes do Colégio têm participado, como eventos, feiras e congressos. Nesse sentido, cabe maior intensidade do uso dos referidos elementos, de acordo com os alunos, que apontam para uma subutilização dos mais variados recursos.

6. Espaço de Sugestões – Foi apontada a importância de os professores ouvirem as sugestões dos alunos, por isso sugere-se criar uma aba de sugestões dos alunos (disponível constantemente em uma aba da plataforma Moodle) que sejam apreciadas trimestralmente pela coordenação pedagógica e discutidas com os docentes durante os planejamentos nos departamentos por segmento, quando específicos, ou nas formações gerais, a fim de serem implementadas as possíveis adequações no planejamento. Os coordenadores poderiam filtrar as sugestões e dar os devidos retornos pela aba do Moodle, quando possível, ou na área específica de retornos para que todos possam observar o feedback contínuo, bem como as justificativas para os casos de inviabilidade das sugestões.

7. Orientações Específicas – Destaca-se a necessidade de uma maior explicitação, em alguns documentos norteadores do ensino, de como deve ser a relação entre

docentes e discentes, especialmente no PEC, no PPP do Colégio e no Regimento Interno do Colégio.

Frente ao que foi observado nos relatos, as referidas sugestões contemplam as principais recomendações realizadas por docentes e discentes quanto à melhoria do processo educacional no Colégio Diocesano, em especial quanto às contribuições da coordenação pedagógica como influenciadora de uma boa relação professor-aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo discutiu de maneira sistemática o relacionamento professor–aluno no Ensino Médio no Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, analisando as contribuições da coordenação pedagógica para esse relacionamento, e o impacto dessa boa relação no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo teve como objetivo central identificar aspectos da relação professor-aluno, no Ensino Médio, que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando a coordenação pedagógica do Colégio Diocesano para que desenvolva ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem integradora busca a melhoria dos posicionamentos e posturas de docentes e discentes diante do processo de aprendizagem. São necessárias mudanças no que se refere à abertura ao diálogo, disciplina diante do processo de ensino, bem como quanto ao respeito que parte dos alunos para com seus pares e para com os docentes. Tais atitudes podem ser fomentadas por cada vez mais discussões nos espaços escolares, como as rodas de conversa já citadas.

Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo, tendo em vista que foram identificados aspectos que impactam essas relações, e este estudo pôde enumerar sugestões de contribuição à melhoria do processo educativo, através da relação professor-aluno. Nas análises das entrevistas com discentes e docentes, manteve-se diálogo com os documentos listados na análise documental deste estudo. As entrevistas deram visibilidade aos anseios de docentes e discentes em relação às medidas de organização das ações escolares que devem ser adotadas, principalmente no tocante à relação professor-aluno. Nas falas, pôde-se confirmar a importância do relacionamento professor-aluno para a aprendizagem.

A pesquisa teve duas fontes de dados principais: os documentos escolares e as entrevistas. A análise documental examinou o PEC (2016) – documento pedagógico norteador da educação da RJE – e ainda os documentos pedagógicos do Colégio Diocesano: o PPP (2019) e o Regimento Interno (2019). Descobrimos que há poucas indicações nos documentos quanto à relação professor-aluno, sendo necessárias maiores orientações acerca do tema nesses documentos. Nas entrevistas, a maioria dos relatos está em sintonia com o que os documentos analisados preconizam, sobre a relação entre professores e alunos, o que nos revelou

que essa relação tem sido, em geral, pautada pelos pressupostos idealizados pelos documentos oficiais, visando o magis educacional, e baseando-se na *cura personalis*.

Após a contextualização sobre o tema proposto, discussão teórica sobre os temas que envolvem a temática abordada, análise do estado da arte e das entrevistas a professores e alunos do ensino médio, foram apontadas sugestões sobre ações que podem ser realizadas visando promover um relacionamento mais próximo entre professores e alunos do Ensino Médio do Colégio Diocesano, de forma a favorecer uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocionais e acadêmicas. As sugestões foram apontadas nas entrevistas conduzidas com nove alunos e seis professores. Nessas interações, foi possível compreender como os sujeitos entrevistados percebem a relação professor-aluno no Ensino Médio do Colégio Diocesano e em que aspectos alunos e professores encontram as fragilidades e potencialidades no processo de ensino. A partir desses apontamentos, as sugestões foram selecionadas e, de maneira sistematizada e detalhada, foram transformadas em proposições de ações que podem ser viáveis à escola.

Percebeu-se que a não abertura para as sugestões dos alunos por parte de alguns professores é um problema para essa relação. Ademais, destacou-se a falta de diálogo e interesse de alguns poucos professores em ter uma boa relação com os alunos, e ainda de vários alunos para com seus pares, respeitando o espaço e tempo de aprendizado dos demais.

Quanto aos aspectos da relação professor-aluno que contribuem para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocionais e acadêmicas, foram destacados os resultados positivos de um diálogo aberto, o que dá possibilidade para um posicionamento de respeito entre os grupos, sem espaço para autoritarismos, e com constante colaboração no processo de construção dos conhecimentos.

Foi possível ainda entender como os entrevistados percebem o trabalho da coordenação pedagógica em relação a esse tema, e como a atuação dos coordenadores tem contribuído nas mediações de conflitos e orientação aos docentes. Entretanto, ficou perceptível que essa relação da coordenação com docentes e discentes precisa de mais atenção, através de mais espaços e oportunidades de a coordenação poder orientar docentes e discentes, o que pode acontecer por meio de maior proximidade dos coordenadores do ambiente da sala de aula.

Através da pesquisa, foi possível conhecer o ponto de vista de professores e alunos sobre as relações entre eles e o impacto dessas relações sobre a aprendizagem. Ficou visível que, para a maioria dos entrevistados de ambos os grupos, o entendimento é de que as relações professor-aluno podem impactar positivamente e negativamente a aprendizagem dos alunos. Positivamente, quando é uma boa relação, o que denota um espaço de livre interação, de diálogo e amizade, mas negativa quanto esse diálogo não recebe a devida atenção, nem há espaço para a amizade e valorização desse relacionamento.

A partir das discussões realizadas na pesquisa, foi possível propor ações para professores e coordenação pedagógica. Foram sugeridas formações docentes específicas sobre a perspectiva socioemocional dos alunos, rodas de conversa e oficinas sobre aspectos sociais, integrando docentes e discentes e valorizando a individualidade de cada um, maior utilização de espaços físicos e recursos tecnológicos variados, bem como uso de metodologias inovadoras. Entre as proposições, destacam-se ainda a proposta de redimensionamento das funções da coordenação, com o fito de promover uma maior proximidade com a sala de aula, e conseqüentemente com docentes e discentes, auxiliando no processo de ensino. Este estudo será a base para uma discussão com a direção do Colégio, momento em que serão apresentados os resultados e discutida a viabilidade de implementação das sugestões.

Como limitações durante a pesquisa, apresento a forma sucinta como os alunos responderam a muitas questões, e a falta de uma fala mais crítica por parte dos docentes, possivelmente por estarem falando da coordenação diretamente com o coordenador de seu segmento, fator que pode ter inviabilizado maiores detalhamentos de sugestões por parte dos docentes. Aponto também, como limitação, a não realização das entrevistas presenciais conforme estavam planejadas inicialmente, mas que tiveram de ser redimensionadas para a versão remota, devido ao novo modelo de estudo implantado em decorrência da pandemia de Covid-19. Também como limitação, cito a inviabilidade de implementação de todas as sugestões apresentadas pelos sujeitos entrevistados. Destaco principalmente a reorganização das funções do coordenador: apesar de já existir uma descentralização em processo, ainda não foi percebida completamente pelos docentes em função do modelo de aulas remotas. Algumas funções dos coordenadores não podem ser extintas ou delegadas,

por serem funções centrais do processo, como a formulação de horários e a organização de substituições, pois, ainda que sejam técnicas, não convém delegá-las a profissionais que não sejam os coordenadores, visto que estes possuem uma visão mais holística do processo, fazendo as escolhas mais acertadas de acordo com as necessidades e realidades de cada docente e situação. Ressalto também que, por ser este um estudo de caso, nem todos os entendimentos a que chegamos podem ser generalizáveis, pois eles têm como base o contexto do Colégio Diocesano e suas singularidades.

Esta pesquisa contribui para o entendimento da temática abordada, motivando novos estudos na escola, por meio de pós-graduações de coordenadores e docentes, com o objetivo de implementar ações que viabilizem o aperfeiçoamento das boas relações entre professores e alunos. Como sequência deste estudo, é possível pesquisar, após as implementações das sugestões, quais métodos de fato melhoram o relacionamento professor-aluno e o impacto que produzem na aprendizagem.

Diante do que foi exposto, entendo que este estudo revelou que as ações pedagógicas do Colégio Diocesano, quanto à condução do relacionamento professor-aluno, têm estado, de modo geral, em sintonia com os princípios da educação inaciana presentes no PEC (2016), em especial pela atuação de uma docência pautada no magis profissional, agindo com o foco na *cura personalis* e, assim, contribuindo para uma educação integral, de qualidade. Assim, espero que o estudo possa contribuir para o aperfeiçoamento das ações da coordenação pedagógica quanto à relação professor-aluno, gerando ganhos na aprendizagem dos alunos, foco do ensino inaciano.

REFERÊNCIAS

- ALZINA, Rafael Bisquerra. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.
- BOUTIN, Gérald. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 343-358, maio/ago. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUENO; Sonia Maria Villela; EBISUI, Cássia Tiemi Nagasawa; SOUZA, Joseane de; FARINHA, Marciana Gonçalves. O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**. v. 5, p. 107-131, 2017.
- CARMINATTI, Bruna; PINO, José Claudio Del. Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 24. p. 122-138, 2019.
- CARVALHO, A. B. de. A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 14, p. 23-33, 2015.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.
- CHARLOT, Bernard. Professores, alunos, escola, saber-relações atravessadas pela contradição. Entrevista concedida a: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. **Cadernos de Educação**, n. 39, 2011.
- DIOCESANO. **Proposta Pedagógica – 2018**. Teresina: Colégio São Francisco de Sales: Diocesano, 2018.
- DIOCESANO. **A história dos Jesuítas**. Teresina: Colégio São Francisco de Sales: Diocesano, 2019. Disponível em: <http://diocesano.g12.br/institucional/a-história-dos-jesuítas>. Acesso em: 22 nov. 2019a.
- DIOCESANO. **Proposta Pedagógica – 2019**. Teresina: Colégio São Francisco de Sales: Diocesano, 2019. Vigente até 30 de setembro de 2019b.
- DIOCESANO. **Projetos Interdisciplinares**. 2020. Teresina: Colégio São Francisco de Sales: Diocesano, 2020. Disponível em: <http://diocesano.g12.br/academico/projetos-interdisciplinares> Acesso em: 22/11/2019.
- DIOCESANO. **Diocesano Online**. Site Institucional. Disponível em: <http://diocesano.g12.br/diocesano-online> Acesso em: 22/11/2019.

- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.
- FERREIRA, Victor Silva; ANDRADE, Márcia Siqueira. A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, p. 245-252, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]**: processos e práticas / Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz Caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- INVENTUM. **Magis Advisory**. Site. Disponível em: <http://www.inventum.com.br/magis-advisory/> Acesso em: 05\12\2020.
- JESUÍTAS. **Apostolado Educacional**. Disponível em: <http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/educacao/> Acesso em 22 de novembro de 2019.
- JESUS, Cícero Ramon Cunha de; RISTUM, Marilena; NERY, Matheus Batalha Moreira. O Afeto na Relação Professor-Aluno: uma revisão da literatura brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V.16, p. 415-436. n.º 42, 2018.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola?**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]**: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MEC. **Estratégia do Ministério para o Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13560-estrategia-do-ministerio-para-o-ensino-medio>. Acesso em 22 de novembro de 2019.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Política e Gestão Educacional**. v. 21, n. 2, p. 1165-1178, 2017.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujoand; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio. Aval. Pol. Públ. Educ.** 2015, v. 20, n. 89, p. 821-842. ISSN 0104-4036.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

ORTOLAN, Loreni Lúcia Pasquetti; SAINZ, Ricardo Lemos; NASCIMENTO, Cinara Ourique do. A utilização das linguagens midiáticas na relação alunos e professores no ambiente escolar. **Revista Thema**. v.14, p.164-181, 2017.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; CALLEGARO, Borsa, Juliane; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; KOLLER, Silvia Helena. Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**. v.13, p.133-142, 2014.

PIERRE, Jimmy; SANTANA, Maria Silvia Rosa. A mediação no processo de aprendizagem social: Ação colaborativa entre o professor e o aluno. **Opción**, v. 32, n.º 12, p. 254-280, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.) **Relatório - O coordenador pedagógico e formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

PONCE, Branca J. **A aula como instrumento de transformação social**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCSP: São Paulo, 1989.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula: ou o que nós fazemos com eles In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, p. 73-93, 2008.

SACCOL, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, 2(2), 250-269. doi: 10.5902/198346591555

SANTOS, Marcela Calixto dos; HENNING, Leoni Maria Padilha. A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1897-0.pdf. Acesso em 22 de novembro de 2019.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

SILVA JR. Romualdo Santos. Indicadores acerca da importância do papel do professor no processo de formação continuada do aluno: um ensaio a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Revista Thema**. v. 14, n. 2, p. 329-335, 2017.

SJ. **Pedagogia inaciana: uma proposta prática**. Edições Loyola, Coleção Documentada, 1993.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, dec. 2012.

TOMAZETTI, Elisete, SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

URIBE, María Alexandra Rendón. Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. **Rev Sophia**. p. 237-255, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE (AOS DISCENTES)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa "O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem", sob a responsabilidade do pesquisador João Patrício de Carvalho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e orientado pelo Professor Doutor Artur Eugenio Jacobus.

Como objetivo geral, esta pesquisa visa identificar aspectos da relação professor-aluno que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada neste estudo tem natureza qualitativa, tendo em vista a intenção de valorizar a pessoa humana acima do fator numérico, buscando-se compreender a percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno estudado. Trata-se de um estudo de caso a ser desenvolvido no Colégio Diocesano, de Teresina (PI). Esta investigação utiliza, como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. As entrevistas serão realizadas com professores e alunos do Ensino Médio do Colégio, que, como você, disponibilizou-se a colaborar de forma ativa e participativa. Identificaram-se riscos mínimos, em relação aos quais serão adotadas medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Existe o risco de você, enquanto entrevistado(a), se sentir constrangido(a) em tratar de algum tema que considere sensível. Caso isso aconteça, é preciso que se sinta absolutamente à vontade para não responder a uma pergunta, caso não se sinta à vontade para fazê-lo, podendo desistir da participação durante a entrevista ou mesmo depois de ela ter ocorrido. Outro risco possível diz respeito a uma eventual ruptura do sigilo das informações coletadas na entrevista. Todavia, reiteramos o cuidado e zelo em guardar o mais absoluto sigilo das informações prestadas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os(as) envolvidos(as) na pesquisa, sendo garantido sigilo e confidencialidade das

informações prestadas. Sendo assim, ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para o avanço das práticas educacionais do Colégio Diocesano.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem qualquer prejuízo para você. Para quaisquer outras informações ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (86) 9 88036580 ou pelo e-mail coordem12.joaopatricio@diocesano.g12.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador.

Consinto que meu/minha filho(a) participe deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento e assentimento.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pai/responsável

Prof. Esp. João Patrício de Carvalho
Pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (AOS PAIS)

Venho por meio desta solicitar sua autorização para a participação de seu (sua) filho(a), da pesquisa "O RELACIONAMENTO PROFESSOR–ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem", sob a responsabilidade do pesquisador João Patrício de Carvalho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e orientado pelo Professor Doutor Artur Eugenio Jacobus.

Como objetivo geral, esta pesquisa visa identificar aspectos da relação professor-aluno que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada neste estudo tem natureza qualitativa, tendo em vista a intenção de valorizar a pessoa humana acima do fator numérico, buscando-se compreender a percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno estudado. Trata-se de um estudo de caso a ser desenvolvido no Colégio Diocesano, de Teresina (PI). Esta investigação utiliza, como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. As entrevistas serão realizadas com professores e alunos do Ensino Médio do Colégio, que, como você, disponibilizou-se a colaborar de forma ativa e participativa. Identificaram-se riscos mínimos, decorrentes de participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, em relação aos quais serão adotadas medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Existe o risco de, enquanto entrevistado (a), seu(sua) filho(a) se sentir constrangido (a) em tratar de algum tema que considere sensível. Caso isso aconteça, ele(a) poderá se sentir absolutamente à vontade para não responder a uma pergunta, caso não se sinta à vontade para fazê-lo, podendo desistir da participação durante a entrevista ou mesmo depois de ela ter ocorrido. Outro risco possível diz respeito a uma eventual ruptura do sigilo das informações coletadas na entrevista. Todavia, reiteramos o cuidado e zelo em guardar o mais absoluto sigilo das informações prestadas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão

divulgados nomes ou informações que possam identificar os(as) envolvidos(as) na pesquisa, sendo garantido sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Sendo assim, ao permitir a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, você estará contribuindo para o avanço das práticas educacionais do Colégio Diocesano.

Depois de concordar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem qualquer prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Para quaisquer outras informações ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (86) 9 88036580 ou pelo e-mail coordem12.joaopatricio@diocesano.g12.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador.

_____, ____ de _____ de 20__.

Nome do pai/responsável

Assinatura do pai/responsável

Prof. Esp. João Patrício de Carvalho
Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (AOS DOCENTES)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa "O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem", sob a responsabilidade do pesquisador João Patrício de Carvalho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e orientado pelo Professor Doutor Artur Eugenio Jacobus.

Como objetivo geral, esta pesquisa visa identificar aspectos da relação professor-aluno que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada neste estudo tem natureza qualitativa, tendo em vista a intenção de valorizar a pessoa humana acima do fator numérico, buscando-se compreender a percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno estudado. Trata-se de um estudo de caso a ser desenvolvido no Colégio Diocesano, de Teresina (PI). Esta investigação utiliza, como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. As entrevistas serão realizadas com professores e alunos do Ensino Médio do Colégio, que, como você, disponibilizou-se a colaborar de forma ativa e participativa. Identificaram-se riscos mínimos, em relação aos quais serão adotadas medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Existe o risco de você, enquanto entrevistado(a), se sentir constrangido(a) em tratar de algum tema que considere sensível. Caso isso aconteça, é preciso que se sinta absolutamente à vontade para não responder a uma pergunta, caso não se sinta à vontade para fazê-lo, podendo desistir da participação durante a entrevista ou mesmo depois de ela ter ocorrido. Outro risco possível diz respeito a uma eventual ruptura do sigilo das informações coletadas na entrevista. Todavia, reiteramos o cuidado e zelo em guardar o mais absoluto sigilo das informações prestadas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os(as) envolvidos(as) na pesquisa, sendo garantido sigilo e confidencialidade das

informações prestadas. Sendo assim, ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para o avanço das práticas educacionais do Colégio Diocesano.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem qualquer prejuízo para você. Para quaisquer outras informações ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (86) 9 88036580 ou pelo e-mail coordem12.joaopatricio@diocesano.g12.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Prof. Esp. João Patrício de Carvalho
Pesquisador

APÊNDICE D – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES DIOCESANO: CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Pe. Vicente Palotti Zorzo (Sj), Diretor-Geral do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, declaro estar ciente de que João Patrício de Carvalho efetuará a pesquisa intitulada “O RELACIONAMENTO PROFESSOR – ALUNO NO ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE: contribuições à coordenação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem”, no período entre 2019 e 2020.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar aspectos da relação professor-aluno que contribuam para uma aprendizagem mais integradora entre as dimensões socioemocional e acadêmica, subsidiando os coordenadores pedagógicos para que estes desenvolvam ações dialógicas e reflexivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada neste estudo tem natureza qualitativa, tendo em vista a intenção de valorizar a pessoa humana acima do fator numérico, buscando-se compreender a percepção dos indivíduos em relação ao fenômeno estudado. Trata-se de um estudo de caso a ser desenvolvido no Colégio Diocesano, de Teresina (PI). Esta pesquisa utiliza, como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. O pesquisador assegura ainda que será garantido sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Teresina, 03 de abril de 2020.

Pe. Vicente Palotti Zorzo, Sj

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES

01. Sobre a relação professor-aluno, o que você destaca de positivo ou de negativo na forma como essa relação está acontecendo na escola?
02. Uma boa relação com seus professores beneficia sua aprendizagem ou não? Explique.
03. Seus professores demonstram interesse pelas dificuldades dos alunos? Se sim, como esse interesse se manifesta? Já houve alguma situação em que ocorreu isso com você?
04. Você considera que seus professores aceitam sugestões dos alunos sobre conteúdos, forma de abordagem, avaliação? Explique sua resposta.
05. Em sua vivência no Colégio Diocesano, os alunos se sentem à vontade para dizer que não estão entendendo a matéria? Sentem-se à vontade para fazer perguntas aos professores? Explique sua resposta.
06. Você se sente respeitado(a) pelos seus professores? Explique sua resposta.
07. Para você, como deve ser um bom professor? Nesse sentido, detalhe as características que tem um bom professor.
08. Para você, existem dificuldades de relacionamento entre professores e alunos na escola? Se sim, quais são os motivos prováveis para essas dificuldades?
09. Em algum momento você já se sentiu prejudicado na relação entre professor-aluno? Se sim, em que situação?
10. Em sua opinião, a forma de ensinar adotada no Colégio Diocesano possibilita uma boa interação entre professores e alunos? Explique.
11. A relação entre professores e alunos na escola deve ser melhorada? Em caso de resposta positiva, o que você entende que deva ser feito para alcançar essa mudança?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

01. Sobre a relação professor-aluno, o que você destaca de positivo ou de negativo na forma como essa relação está acontecendo na escola?
02. Para você, existem dificuldades de relacionamento entre professores e alunos na Escola? Se sim, quais são os motivos prováveis para essas dificuldades?
03. Seus alunos se sentem à vontade para dizer que não estão entendendo a matéria, para apresentar sugestões? Para fazer perguntas? Explique sua resposta.
04. Como professor(a): você se sente respeitado(a) pelos alunos? Explique sua resposta.
05. Em sua visão, o bom relacionamento entre professores e alunos contribui positivamente para a aprendizagem? Como?
06. Enquanto docente, como você avalia a sua relação afetiva com os alunos? Explique.
07. Como professor, você demonstra interesse pelas dificuldades dos alunos? Se sim, como isso influencia na aprendizagem dos alunos?
08. Enquanto docente, em algum momento você já se sentiu prejudicado na relação entre professor-aluno? Se sim, em que situação?
09. Em sua visão, a organização dos planejamentos escolares e a forma de ensinar dos professores da escola proporcionam um bom relacionamento entre professores e alunos?
10. Como a coordenação pedagógica pode contribuir na melhoria da relação entre professores e alunos?