



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Lima Jardimino, José Rubens; Jardim do Amaral, Derly; Ferreira Lima, Delmário
A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR: o curso de
administração de empresas
Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 101-119
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



ISSN 1518-3483

Licenciado sob uma Licença Creative Commons



A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR: o curso de administração de empresas

*Interaction teacher-student in the higher
education classroom: the course of
business administration*

**José Rubens Lima Jardimino^[a], Derly Jardim do Amaral^[b],
Delmário Ferreira Lima^[c]**

^[a] Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é professor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. É atual presidente da Sociedad de Historia de La Educación Latinoamericana (SHELA), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: jardilino@gmail.com; jrjardilino@uninove.br

^[b] Psicólogo, Mestre e Doutor em Economia e Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (IPM) é professor adjunto do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP - Brasil, e-mail: dj.amaral@uol.com.br

^[c] Mestre em Administração Estratégica pela FECAP, professor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Pesquisador da Escola de Governo da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Egap/Fundap), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: delmario@uninove.br dlima@fundap.sp.gov.br

Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a interação professor-aluno em sala de aula. Para a coleta de dados foram utilizados os métodos qualitativo e quantitativo. O primeiro com uso de entrevistas e o segundo com questionários. Os dados da entrevista foram submetidos à Análise de Conteúdo e os dados dos questionários à Análise Fatorial. A amostra foi composta de alunos de 8º semestre dos três períodos do curso de Administração de duas universidades privadas, ambas localizadas na cidade de São Paulo. Os resultados finais sugerem que os alunos valorizam a atuação do professor que adota uma abordagem humanista na sua opção pedagógica. Nesta abordagem, o professor exerce um papel de facilitador de um aprendizado centrado no aluno.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino superior. Interação professor-aluno.

Abstract

This article shows the results of a research about the teacher-student interaction inside the classroom. For the collection of data it was used of the methods qualitative and quantitative. The first one with use of interviews and as with questionnaires. The data of the interview had been submitted the Analysis of Content and the questionnaires the Factorial Analysis. The sample was composed of the students of the 8º semester of three periods in the course of administration in two private universities, both located in the São Paulo city. The end results suggest that students appraise the teacher style that adopts a humanistic approach for his pedagogical option. In this approach the teacher plays the role of a facilitator in a student-oriented learning process.

Keywords: Teaching work. Higher Education. Learning and interaction teacher-student.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade estudar a relação professor-aluno, no contexto da sala de aula do curso de Administração, em duas instituições privadas da cidade de São Paulo. Interessa-nos investigar como os alunos que, segundo esse processo avaliatório, demonstram boa apropriação dos conhecimentos da área, avaliam o processo de ensino-aprendizagem do qual participam, levando-se em conta, principalmente, a atuação do professor. A questão reveste-se de um interesse especial para os pesquisadores, na medida em que todos são professores universitários e, nessa função, convivem na chamada “sala dos professores”, onde se podem ouvir professores relatando uma série de histórias que envolvem a relação professor-aluno. O interesse também está no fato de que os pesquisadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, com questões administrativas decorrentes da dinâmica de sala de aula. Vez por outra, essas questões são marcadas por relações de conflitos, tensões, desentendimentos e constrangimentos que dão certa dimensão de “mistério” do que acontece na sala de aula entre os atores sociais que ali estão atuando.

Outro aspecto da relevância do assunto está no fato de que a sala de aula, apesar dos avanços tecnológicos, é ainda hoje um espaço privilegiado na Universidade para que a aprendizagem aconteça. Como sabemos, esse fenômeno também é resultante da relação dos atores presentes neste espaço “mágico” de transmissão e recriação do conhecimento científico. Conforme explicitou Charlot (2001), “o sujeito que aprende se apropria de uma parte do patrimônio humano. Trata-se de um processo que se dinamiza sob múltiplas e heterogêneas formas: palavras, idéias, teorias, mas, também, de técnicas do corpo, das práticas cotidianas, das tecnologias, das formas de interações e dos dispositivos relacionais”¹. A sala de aula é um dos espaços onde essa “alquimia” acontece.

Vários fatores influenciam positivamente o ‘acontecimento mágico’. Dentre eles, podemos mencionar os inúmeros desafios que os alunos enfrentam na transição do ensino médio para o ensino superior,

¹ Tradução livre para uso deste texto. “Le sujet qui apprend s’approprie une part du patrimoine humain. Celui-ci se présente sous des formes multiples et hétérogènes : des mots, des idées, des théories mais aussi des techniques du corps, des pratiques quotidiennes, des gestes techniques, des formes d’interactions, des dispositifs relationels...” Charlot (2001, p. 13).

os novos papéis que deles são esperados, a capacidade de responderem às tarefas acadêmicas na velocidade e na qualidade esperadas, o desenvolvimento de um novo padrão de relacionamento interpessoal, que os leva a refletirem a respeito de sua própria identidade, de sua autoestima, da sua relação com a família, a necessidade de refletirem a respeito de suas vocações e as exigências que carregam em relação ao futuro profissional que os aguarda. Enfim, a vida universitária representa para os alunos o descortinar de uma nova visão de mundo.

Nesse mesmo cenário, também estão os desafios que os professores enfrentam em cada sala de aula. Desafios como estimular os alunos a se envolverem com as facilidades e dificuldades de cada tema da sua disciplina, criar sistemas de avaliação que não só atendam às exigências da instituição como também reflitam o estado real de aprendizado dos alunos, desenvolver técnicas e práticas pedagógicas que lhes possibilitem interagir com os alunos, criar mecanismos de convivência com as idiosincrasias dos alunos, saber lidar com uma população que a cada ano “tem a mesma idade” - como se ouviu de um professor na sala dos professores.

Balizam nossas análises as discussões sobre a interação professor-aluno em sala de aula e sobre as teorias de ensino-aprendizagem elaboradas por Salvador (1994), Zabala (1998), Mizukami (1986), Masetto (2003) e Rios (2001), expostas no item Referencial Teórico deste trabalho. Esses autores ajudam-nos a situar sobre a atuação do professor, do ponto de vista do aluno, em determinados paradigmas de ensino-aprendizagem. Demonstramos, com esse arcabouço teórico, as concepções de professor, aluno e conhecimento que esses paradigmas preconizam.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, expomos, no item Procedimentos Metodológicos, os métodos utilizados nesta investigação, bem como as técnicas para coleta de dados, a amostra e a forma de tratamento dos dados e a discussão dos resultados. Apresentamos, nesse item, pautados por Newman e Benz (1998) e Silverman (2001), a composição entre métodos qualitativos e métodos quantitativos como uma alternativa para ampliar a análise do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. No que se refere ao uso da técnica da entrevista, fundamentamo-nos em Almeida et al. (2004), Tiernay e Dilley (2001), Eder e Fingerson (2001), para atestar a validade desse procedimento. Para a análise dos dados coletados na entrevista, identificamos a



Análise de Conteúdo, conforme apresentado por Bardin (2000), como uma importante ferramenta. Utilizou-se da Análise Fatorial para o tratamento dos dados quantitativos levantados por questionário, conforme Hair Jr. et al. (2005).

REFERENCIAL TEÓRICO

O universo de que trata a relação professor-aluno em sala de aula do ensino superior ainda está por ser descortinado. Salvador (1994) afirma que muito recentemente os pesquisadores estão tomando consciência da importância de se conhecer em maior profundidade essa relação e seus impactos no processo de aprendizagem nesse nível de ensino. Comenta que a maioria dos estudos nessa área são inferências das relações “mãe-filho ou adulto-criança em situações educacionais ou instrutivas mais ou menos estruturadas” (SALVADOR, 1994, p. 139). Esse quadro impõe ao pesquisador um grande desafio, qual seja, mergulhar nos limites da sala de aula e compreender melhor quais os fatores que favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem.

Quando se pensa na dicotomia professor-aluno, logo algumas questões se sobressaem. Como é possível descrever a situação de ensino em sala de aula? Abreu e Masetto (1990) fazem-no de uma maneira muito peculiar, afirmando que a sala de aula é um lugar de encontro que se repete “durante espaços de tempo predeterminados de 50 minutos a 4 ou 5 horas, com uma frequência, geralmente semanal, igualmente predeterminada e durante um período relativamente longo, semestre ou ano letivo” (ABREU; MASETTO, 1990, p. 113). O que acontece nesse encontro? Há, nele, pessoas que estabelecem entre si processos de comunicação, de negociação, de trocas e de influências mútuas. Qual a razão ou o motivo que leva as pessoas a manterem esse encontro por períodos às vezes relativamente longos? Provavelmente, o motivo se relaciona com o fato de que o processo de aprendizagem do aluno é, em grande medida, resultante do trabalho eficiente do professor.

Essas reflexões, segundo Zabala (1998), trazem à tona princípios pedagógicos que estão sendo questionados desde o início do século XX. Mizukami (1986) entende que esses princípios exigem do educador uma tomada de posição epistemológica. Isto é, para esse

profissional é fundamental conhecer as formas pelas quais se dá a relação do sujeito com o seu meio na apreensão ou na construção do conhecimento. A tomada de posição epistemológica relaciona-se com um leque de abordagens pedagógicas, historicamente constituídas, quais sejam: a abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Cada uma delas adota determinadas concepções de sujeito, de conhecimento e de relação professor-aluno.

Na abordagem tradicional, o conhecimento é considerado como um dado existente no ambiente externo, cabendo, portanto, ao aluno, concebido como uma ‘tábula rasa’, buscar esse conhecimento. O professor, por sua vez, deve municiar-se de técnicas pedagógicas para levar até o aluno o conhecimento predefinido que ele precisa apreender. Nessa abordagem, as relações sociais são suprimidas, dando lugar às relações de dependência intelectual do aluno em relação ao professor.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, pautada nos preceitos elaborados por Skinner, os alunos passam a ter um papel de maior gestão do processo de aprendizagem. Nesse caso, cabe ao professor a tarefa de envidar esforços no sentido de maximizar as investidas do aluno na apreensão do conhecimento, já que ele se dará por meio do resultado direto da experiência. Diante do reforço do professor, há maior probabilidade de uma resposta favorável do aluno em busca do aprendizado.

Na abordagem humanista, os alunos continuam tendo um papel determinante, na medida em que o ensino está centrado nele. Não cabe ao professor transmitir conhecimentos, ou reforçar experiências para o aprendizado do aluno, mas dar toda a assistência, no sentido de ser um facilitador, para que o aluno possa tirar da sua experiência o aprendizado de que necessita. O aluno constrói e o professor facilita o aprendizado. A atitude de facilitador exige do professor autenticidade e congruência. Se o professor é autêntico e congruente, o aluno também o é, portanto, o professor deve saber respeitar e compreender suas dimensões emocionais, atitudinais e cognitivas.

Na abordagem cognitivista, dá-se ênfase aos processos cognitivos e às suas decorrências científicas. Por essa perspectiva, cabe ao professor criar situações que possibilitem reciprocidade intelectual por parte dos alunos. Como? Evitando a rotina e propondo problemas sem, contudo, indicar as soluções. Fazem parte, portanto, do leque de discussões dessa abordagem, temas como estímulos ambientais, organização cognitiva dos dados, percepção e resolução de problemas, aquisição de conceitos e emprego de símbolos.

Na abordagem sociocultural, aspectos sociais, políticos e culturais são considerados. A realidade sociocultural dos alunos deve ser observada, já que é determinante na forma como os alunos se veem como sujeitos que trazem consigo valores representativos de sua condição. Cabe ao professor compreender essa realidade e se colocar, em certo sentido, como aluno, na medida em que aprende a respeito dela. Também é educador porque se utiliza dela para que o aprendiz, do mais geral ao mais específico, se dê por meio da percepção das contradições existentes na sociedade.

Percebe-se uma tendência dos pesquisadores, entre eles Masetto (2003) e Zabala (1998), pela adoção de uma abordagem humanista no processo ensino-aprendizagem. Masetto (2003, p. 47) afirma que:

no processo de aprendizagem se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno.

A mediação pedagógica dá-se quando o professor se coloca numa posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno. O diálogo, o debate, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros, são aspectos fundamentais que viabilizam a mediação pedagógica (MASETTO, 2003).

Outra faceta dessa interação é aquilo que se pode chamar de atitude de parceria e corresponsabilidade de ambos, professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe (MASETTO, 2003). Essa meta deve sempre estar pautando a atitude do professor e do aluno, talvez com maior ênfase por parte do professor, para que se encontrem caminhos de cumplicidade em busca da aprendizagem. Essa bandeira deve sempre estar à frente, estimulando discussões dos melhores caminhos que podem ser escolhidos, a busca pelas melhores técnicas, o debate sobre *locus* espaço-temporal que é a sala de aula, sobre processos de avaliação, sobre temas de interesse, enfim, sobre os caminhos que podem facilitar a aprendizagem.

A relação professor-aluno em sala de aula no ensino superior, também remete o pesquisador à compreensão de que ela deve ser uma relação entre adultos. Masetto (2003, p. 52) afirma que:

os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de idéias, por informações e experiências.

Para o professor, além desse papel de estimulador da aprendizagem, cabem outras competências. Na perspectiva de Rios (2001), ao definirmos competência como um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade, devemos sempre mencioná-la com um conjunto, e aí referimo-nos à competência profissional do professor e não mais às competências do indivíduo no plural. Conforme a autora, “ela [a competência] se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes [...]”. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis” (RIOS, 2001, p. 88). Nesses termos, o professor deve ser alguém que, com experiência profissional na área, acumula saberes técnicos e sabe transmiti-los. É importante também que seja um pesquisador da área e produza a respeito do tema, que tenha domínio da pedagogia, clareza do processo de aprendizagem e domínio da tecnologia educacional (saberes pedagógicos e éticos). Esse conjunto, chamado de competência, faz com que o professor tenha seu trabalho com e na perspectiva do aluno. Isso significa que o professor deve saber dar significado ao que está sendo estudado, para que o aluno saiba construir seu próprio cabedal de conhecimentos e saiba desenvolver habilidades e, conseqüentemente, seu próprio conjunto de competências profissionais que se revelará na sua ação ou na prática profissional (RIOS, 2001).

A abordagem humanista, talvez, tenha na abordagem sociocultural uma visão mais radical e seja a que mais representa os anseios de participação que se observam no comportamento e na atitude da sociedade contemporânea. É, pois, de dentro desse furacão, provocado pela noção de formação por competências, pelo diagnóstico sobre o momento de profundas transformações que vivemos e pela busca de superação das práticas pedagógicas de modelo instrucional, é que entendemos a crítica veemente ao modelo transmissor de conteúdos, em defesa de uma abordagem de aprendizagem sociocultural e multidisciplinar (JARDILINO;

NOSELLA, 2005). Hoje, aprender é um verbo que se conjuga ao longo de toda a vida, como bem expressam as ideias da Unesco. Os novos “ventos” filosófico-pedagógicos (ética, cidadania, participação democrática, entre outros) se transportam para a sala de aula e se interpõem na relação professor-aluno. O aluno é uma pessoa, com todas as suas idiossincrasias, que está na universidade em busca de objetivos e metas para sua vida pessoal e profissional. O professor é um profissional que está na sala de aula com o intuito de exercer sua função docente. Ambos “disputam” o mesmo espaço e estão fazendo esforços para atingirem objetivos comuns. Ambos estão na sala de aula, desenvolvendo e aplicando seus respectivos conjuntos de competências e, em contínua negociação pedagógica, criam uma ambiência de reciprocidade no processo de ensino aprendizagem, que podemos chamar de uma comunidade de *aprendentes e ensinantes*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os fenômenos sociais e humanos podem ser estudados, utilizando-se, basicamente, dois métodos de pesquisa: o método qualitativo e o método quantitativo. Ambos permitem uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado e podem ser usados separadamente ou de forma combinada, complementando-se e permitindo ao pesquisador ampliar seu leque de entendimento sobre o fenômeno em questão (NEWMAN; BENZ, 1998; SILVERMAN, 2001). Até mesmo porque, concordando com Luna (1988), entendemos que é falso o dilema entre essas tendências metodológicas.

Optou-se nesta pesquisa em utilizar os dois métodos. O método qualitativo baseado em entrevistas e o método quantitativo em questionários. Entendemos que esta investigação é exploratória na medida em que se propôs aumentar o conhecimento dos pesquisadores acerca do fenômeno-alvo da pesquisa (GODOY, 1995), no caso o relacionamento professor-aluno em sala de aula.

Os caminhos da pesquisa

Nas pesquisas na área da educação, o recurso da entrevista tem se destacado como uma ferramenta essencial. Como informa Almeida e Szymanski (2004), esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjetivos dos

conteúdos a serem investigados, tais como fatos, fotos e suas interpretações, sentimentos, plano de ação, condutas, atitudes, valores, entre outros.

Diversos tipos de entrevistas foram empregados em estudos na área educacional nos últimos anos, sendo a escolha do tipo adotado uma decorrência do interesse do pesquisador, do referencial teórico escolhido e das questões a serem investigadas. A entrevista que foi utilizada neste estudo, denominada aqui como contextualizada, visou ao entendimento de um processo social (a interação professor-aluno), a partir de um contexto específico, a sala de aula (TIERNEY; DILLEY, 2001). A composição dessa entrevista está explicitada no item abaixo.

Uma das principais recomendações feitas para entrevistas com esse público-alvo diz respeito à criação de um contexto natural, o que inclui o entendimento das regras de comunicação usadas pelos respondentes. Tentou-se evitar perguntar de forma semelhante à utilizada em sala de aula pelos professores, muitas vezes inquisitiva e que induzem a uma determinada resposta. Esse tipo de pergunta poderia levar os entrevistados a responderem mais o que deles se espera ouvir do que seus reais pensamentos e sentimentos (EDER; FINGERSON, 2001). Utilizou-se um roteiro semiestruturado, com um conjunto inicial de questões abertas e abrangentes, de forma a permitir a paulatina imersão do sujeito, de forma indireta, no tema.

Sujeitos e categorias de análises

A amostra utilizada foi composta de alunos do 8º semestre dos três períodos do curso de Administração de duas universidades privadas localizadas na cidade de São Paulo, nas regiões central e norte. Embora ambas sejam do setor privado, possuem características diferenciadas e atendem alunos de classes sociais diversas. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários a 300 alunos. Deste total, 207 questionários foram recebidos (69%), os quais se encontram aptos a serem considerados na pesquisa, conforme Tabelas 1 e 2.

Quanto às medidas para recuperação das informações obtidas nas entrevistas, fez-se a gravação autorizada pelos sujeitos e foi adotado também o uso de anotações durante o processo, as quais puderam clarificar posteriormente aspectos do contexto ou detalhes levados em conta durante a interpretação dos dados (POLAND, 2001). As entrevistas foram transcritas e organizadas em categorias na forma de dados e

submetidos à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2000), permitindo aos pesquisadores identificar seis categorias de análise e suas respectivas definições, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Categorias de análise e suas respectivas definições

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
1. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	Diz respeito às características do professor, no tocante ao seu conhecimento da disciplina que ministra; ao seu envolvimento com a docência; ao quanto gosta do que faz; à flexibilidade no trato com seus alunos; à demonstração de atitudes que surpreendem positivamente seus alunos.
2. DIDÁTICA	Diz respeito às técnicas de ensino que o professor adota em sala de aula e o quanto essas técnicas são capazes de facilitar ou de dificultar o aprendizado dos seus alunos.
3. RELACIONAMENTO	Trata do relacionamento que o professor constrói em sala de aula com seus alunos. Diz respeito, ainda, a quais são os componentes desse relacionamento.
4. FEEDBACK AO PROFESSOR	Diz respeito à maneira como o aluno dá <i>feedback</i> a respeito de questões de ordem pessoal e profissional ao professor, como por exemplo, a maneira como o professor conduz a disciplina ou se alcançou o sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem.
5. RESPEITAR OS OUTROS	Diz respeito à percepção que os alunos têm sobre a conduta e atitude deles mesmos diante das características pessoais do professor; ao quanto eles são capazes de se colocarem no lugar do professor e de entender suas atitudes.
6. MEDO DE SE EXPOR	Diz respeito aos sentimentos negativos que os alunos têm em participar e se envolver na disciplina e o quanto esses sentimentos inviabilizam o processo de aprendizagem em sala de aula.

De posse das categorias oriundas dos dados qualitativos e do instrumental teórico utilizado, discutida acima, os pesquisadores elaboraram 51 assertivas para todas as categorias de análise obtidas na fase anterior. Essas assertivas passaram por uma validação de conteúdo e as que obtiveram maior pontuação entre os especialistas permaneceram na categoria previamente elaborada. Foram tiradas do estudo aquelas assertivas que não se enquadravam na categoria indicada. Ao término desse processo, obteve-se 28 assertivas que se enquadraram nos objetivos da pesquisa.

Os sujeitos foram submetidos a mais um bloco de questões, afinadas pelas categorias anteriormente criadas. As assertivas foram distribuídas aleatoriamente em um questionário composto de dois blocos, ambos precedidos por uma apresentação. No primeiro, procuramos obter dados demográficos dos respondentes como gênero, idade, quantas disciplinas o respondente cursou com o professor, gênero do professor e em que semestre está e o nome do seu curso. No segundo bloco, foram dispostas as 28 assertivas, acopladas a uma escala com possibilidades de respostas variando de 01, para discordo totalmente, até 07, para concordo totalmente.

Os dados obtidos e organizados na Tabela 2 foram submetidos à análise estatística multivariada. Para tal, os pesquisadores usaram o *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 11.0. Optou-se por realizar a Análise Fatorial utilizando-se o método conhecido por Análise dos Fatores Comuns, na medida em que considera somente as variâncias existentes entre os dados da amostra, com *engenvales*² 1.0, rotacionada por meio do método ortogonal, que tem a finalidade de forçar a independência entre os fatores (HAIR Jr. et al., 2005). Procedemos a análise do teste de *Barlett*³ de esfericidade, o qual apresentou qui-quadrado com nível de significância de 0.001, com KMO³ de 0.831. Esses índices demonstram que a amostra está adequada para se dar continuidade à realização da técnica utilizada. A análise das comunalidades, que tem a finalidade de verificar a existência de variância compartilhada entre as variáveis do estudo, indicou que as variáveis envolvidas apresentaram índices próximos ou acima de 0.50, exceto nove variáveis que foram retiradas do estudo, as quais apresentaram índices de comunalidades bem abaixo do esperado. A Tabela 2 apresenta os dados resultantes dessa Análise Fatorial.

² Trata-se de um teste estatístico que mede a presença de correlações entre as variáveis. Ele fornece a probabilidade estatística de que a matriz de correlação tem correlações relevantes entre variáveis (HAIR Jr. et al., 2005).

³ Teste estatístico que permite conferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise fatorial (HAIR Jr. et al., 2005).

TABELA 1 - Dados demográficos da amostra

Dado demográfico	Quantidade	Percentual
Gênero		
Masculino	88	42,5
Feminino	117	57,0
Dado perdido	01	0,5
Idade		
De 18 a 22 anos	44	21,3
De 23 a 27 anos	106	51,2
> que 28 anos	54	26,1
Dado perdido	03	1,4
Semestre		
7º semestre	12	5,8
8º semestre	193	93,2
Dado perdido	02	1,0
Curso		
Administração Geral	198	95,7
ADM Comércio Exterior	02	1,0
ADM Marketing	02	1,0
Dado perdido	05	2,4
Quantidade de disciplinas que cursou com o mesmo professor		
01 disciplina	105	50,7
> que 02 disciplinas	85	41,1
Dado perdido	17	8,2
Gênero do professor		
Masculino	167	80,7
Feminino	26	12,6
Dado perdido	14	6,8

Análise, apresentação e discussão dos resultados

Como se observa na Tabela 1, trata-se de uma população jovem, com faixa etária entre 18 a 27 anos (72,5%), formada em sua maioria pelo gênero feminino (57%), cursando o 8º semestre (93,2%) do curso de Administração (75,7%). 41,1% dos respondentes cursaram mais que uma disciplina com um professor e 50,7% apenas uma disciplina. Esse dado é bastante interessante, na medida em que possibilita ao aluno ter uma compreensão mais clara do relacionamento que construiu com o professor ao longo de alguns semestres. Os respondentes declararam que os professores do curso são 80,7% do gênero masculino e 12,6% do feminino.

TABELA 2 - Análise fatorial

ASSERTIVAS	FATORES			
	1	2	3	4
As técnicas de ensino devem fazer com que o aluno goste da matéria que está sendo ministrada.	0,622			
O diálogo entre professor e aluno facilita o processo de aprendizagem.	0,594			
O professor deve ter criatividade para usar a tecnologia de ensino que está à sua disposição.	0,582			
Aulas dinâmicas e contextualizadas fornecem um <i>feedback</i> maior ao professor.	0,539			
É importante o aluno ter uma visão clara do conteúdo da disciplina (matéria).	0,534			
O <i>feedback</i> positivo estimula o processo motivacional do aluno.	0,488			
Em um ambiente de sala de aula, o respeito mútuo proporciona maior aprendizado.	0,484			
O aluno deve ter liberdade para dar seu <i>feedback</i> ao professor.	0,460			
O professor que gosta de dar aulas pode obter melhores resultados na relação ensino-aprendizagem com seus alunos.		0,673		
O aluno dá um retorno maior ao professor no aprendizado de acordo com o seu interesse pela matéria.		0,507		
O respeito aos colegas na sala de aula proporciona maior aprendizado.		0,419		
O professor estimula a aprendizagem dos seus alunos quando deixa a didática tradicional e adota outras técnicas, como o seminário.			0,517	
O professor deve observar e compreender as necessidades do seu aluno antes de escolher as técnicas de ensino que utilizará em sala de aula.		0,472		
O aluno com medo de se expor em sala de aula acaba por não aprender 100% os conteúdos das disciplinas (matérias) do curso (ME1).		0,457		
O sucesso e o insucesso no processo de aprendizagem são de responsabilidade exclusiva do professor.				0,709
No curso superior o <i>feedback</i> ao professor depende exclusivamente de sua didática.				0,373

A Tabela 2 apresenta as variáveis envolvidas no estudo, agrupadas em quatro fatores. O primeiro fator reuniu oito assertivas, sendo duas da dimensão Didática, quatro da dimensão *Feedback* ao Professor, uma da dimensão Características Pessoais e uma da dimensão Respeitar os Outros. Estas assertivas apresentam Alfa de *Cronbach*⁴ de 0.80, o que é considerado índice elevado, dado o fato de se tratar de uma pesquisa de cunho exploratória. Aglutinou assertivas que indicam claramente que, para os respondentes, didática de ensino, diálogo entre professor/aluno e qualidade de relacionamento são fundamentais para a facilitação da aprendizagem do aluno. Aponta para o fato de que, para o respondente, as técnicas de ensino devem ser usadas com criatividade pelo professor, a fim de tornar as aulas dinâmicas, o que acaba, em última instância, propiciando que professor e aluno deem *feedbacks* mútuos que só terão o efeito desejado se acontecer em um ambiente de respeito. A relação professor/aluno, portanto, deve ser construída como uma relação entre adultos (MASETTO, 2003), na medida em que o aluno é capaz de encontrar no outro, no ambiente e nas condições externas, oportunidades de aprendizado.

O segundo fator reuniu quatro assertivas, sendo uma da dimensão Características Pessoais, duas da dimensão *Feedback* ao Professor e uma da dimensão Respeitar os outros, apresentando Alfa de *Cronbach* de 0.59, índice também considerado adequado para pesquisas exploratórias. Aglutinou assertivas que apontam fortemente para questões de ordem pessoal, como “gostar de dar aulas”, “interesse pela matéria”, “respeito aos colegas” e “*feedback* dado à disciplina” como variáveis importantes. Elas apontam para a questão da responsabilidade de professor e aluno na dinâmica do aprendizado, indicando que ambos possuem metas e objetivos comuns, quando comungam dos mesmos interesses e das mesmas paixões pelo ensino. Masetto (2003) entende que, nesse sentido, esses objetivos devem pautar atitudes de professor e aluno a fim de que construam uma cumplicidade em busca da aprendizagem.

⁴ Segundo Hair Jr. et al. (2005), pode-se definir alfa de Cronbach como um tipo de medida diagnóstica em que o coeficiente de confiabilidade avalia a consistência de um conjunto de dois ou mais indicadores pertencentes a um construto. Os valores variam entre zero e um. As medidas mais altas indicam maior confiabilidade entre os indicadores, sendo 0.60 o limite inferior de aceitabilidade para pesquisas de cunho exploratório e 0.70 para os demais tipos de pesquisas. Foi utilizado pela primeira vez em 1951 por Lee J. Cronbach.

O terceiro fator aglutinou quatro variáveis da dimensão Didática, apresentando um Alfa de *Cronbach* de 0,52. Percebe-se que, para os respondentes, a abordagem humanista deve ser considerada como um fator preponderante na questão da aprendizagem. A ação do professor apresenta-se fortemente relacionada com a atitude mediadora e facilitadora, exemplificada nas assertivas como “deixa a didática tradicional”, “escolher as técnicas de ensino”, “repete o que o aluno pode encontrar nos livros” e “professor que fala muito”. A consecução de todas essas variáveis redundará na construção do conhecimento, como sugeriram Masetto (2003), Zabala (1998) e Mizukami (1986).

O quarto fator reuniu três variáveis, sendo duas da dimensão *Feedback* ao Professor e uma da dimensão Relacionamento, apresentando Alfa de *Cronbach* de 0,39. A reunião dessas variáveis parece indicar que, para os respondentes, a compreensão dos papéis que professor e aluno exercem em sala de aula é importante, na medida em que é possível, a partir dessa identificação, compreender quais são as responsabilidades de um e quais são as responsabilidades do outro. Contudo, parece incoerente, comparando com o restante dos dados analisados, afirmar que “o sucesso e o insucesso” da aprendizagem é de responsabilidade exclusiva do professor. Haja vista a composição das variáveis do Fator 1.

CONCLUSÕES

O que motivou esta pesquisa foi a busca de compreensão de como ocorre a relação professor-aluno em sala de aula. Para a realização da pesquisa constituíram-se como campo dois universos do ensino superior privado, que apresentam, a priori, algumas características diferenciadas. Uma das instituições de tradição na cidade de São Paulo atende alunos de classe “A” e “B”. A outra IES de organização mais recente atende prioritariamente alunos de classes sociais “C” e “D”.

É importante considerar como primeiro elemento a destacar, que embora ambas as instituições atendam a universos com as características anteriormente explicitadas, a pesquisa encontrou similaridades na percepção dos alunos na sua relação com o professor em sala de aula, e, conseqüentemente, como fator preponderante para a sua construção de aprendizagem, conforme aponta Charlot (2001).

Conforme afirmamos na análise, os dados levantados indicam que os alunos valorizam, em seu processo de aprendizagem, a atuação do professor que elegeu a docência como carreira profissional, diferentemente do professor que atua em sala de aula como segunda atividade profissional. Contudo, que ambos em suas atividades docentes sejam capazes de extrair experiências que possam influenciar a aprendizagem dos alunos, isto é, consigam fazer a mediação pedagógica do mundo do trabalho para o mundo acadêmico, e vice-versa. Ou seja, priorizem no ato pedagógico a relação teoria à prática.

Os dados também demonstram que os participantes valorizam professores criativos no exercício da docência, isto é, professores que não reproduzem o que os alunos podem ler nos livros. Em outras palavras, valorizam professores que vão além do que é esperado pelos alunos. Indicam ainda que os alunos valorizam professores que são capazes de respeitar as idiossincrasias dos alunos e estabeleçam processos de alteridades e procedimentos democráticos, sabem ouvir o *feedback* dos alunos, demonstram boa vontade e flexibilidade para tirar dúvidas e se colocam à disposição dos alunos para atender às suas necessidades acadêmicas.

Nesse sentido, os alunos assinalam a importância do professor que possui uma abordagem pedagógica diferente da tradicional, na medida em que é capaz de usar outras técnicas de ensino de forma criativa. As características pessoais do professor interferem positivamente na relação com o aluno e no seu processo de aprendizagem.

Essas observações nos remetem aos questionamentos de Zabala (1998), no tocante à necessidade de o professor adotar uma postura epistemológica que se relaciona com determinada abordagem pedagógica. Os dados indicam que a abordagem humanista é a que melhor representa o universo dos temas levantados em entrevista. Para essa abordagem, os alunos possuem um papel determinante, na medida em que o ensino está centrado nele. Ao professor cabe o papel de facilitador da aprendizagem do aluno.

Trata-se, nas palavras de Masetto (2003), de uma mediação pedagógica, em que o professor estimula e conecta os conhecimentos expostos por ele e aqueles que se construíram na interação professor-aluno e/ou aluno-aluno. O professor favorece, assim, o desenvolvimento do senso de corresponsabilidade e de parceria em prol da aprendizagem. Nesse processo, são fundamentais a comunicação, a relação que

respeita a idiossincrasia dos atores, o conhecimento da área alvo do aprendizado, o domínio de técnicas instrucionais, já que o foco é o aluno e não o método, o professor ou a instituição.

O assunto não se esgota na pesquisa em tela, na medida em que a sala de aula neste nível de ensino ainda está por ser descortinada. A pesquisa em questão parece indicar que abordagens pedagógicas centradas nos alunos produzem resultados positivos no tocante ao processo de aprendizagem no ensino superior. Dada a natureza exploratória deste estudo e o pequeno número de entrevistas realizadas, futuras pesquisas deverão ser encaminhadas visando confirmar (ou não) o significado das categorias aqui identificadas e a descoberta de novas categorias ou subcategorias, ampliando, assim, a validade dos resultados desta investigação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALMEIDA, L. R. et al. **A entrevista na pesquisa em educação e a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CHARLOT, B. et al. **Les Jeunes et le Savoir: perspectives internationales**. Paris: Anthropos, 2001.

EDER, D.; FINGERSON, L. Interviewing children and adolescents. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Ed.). **Handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2001. p. 181-201.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HAIR Jr, J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 5th ed. New Jersey: Prentice Hall, 2005.

JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. (Org.). **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Xamã; Pulsar, 2005.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70-74, 1988.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEWMAN, I.; BENZ, C. R. **Qualitative-quantitative research methodology**: exploring the interactive continuum. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1998.

POLAND, B. D. Transcription quality. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A (Ed.). **Handbook of interview research**: context and method. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 629-649.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**: methods for analyzing talk, and interaction. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.

TIERNEY, W. G.; DILLEY, P. Interviewing in education. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Ed.). **Handbook of interview research**: context and method. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 453-471.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido: 18/09/2009

Received: 09/18/2009

Aprovado: 30/10/2009

Approved: 10/30/2009