

## **ANÁLISE COMPARATIVA DAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF THE REPRESENTATIONS OF STUDENTS AND TEACHERS ON RELATIONS BETWEEN TEACHING AND LEARNING**

*Andréia Osti<sup>1</sup>  
Rosely Palermo Brenelli<sup>2</sup>*

#### **Resumo**

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e comparar as representações de professores e de seus respectivos alunos (com e sem dificuldade de aprendizagem) sobre o processo de ensino e aprendizagem. Buscamos verificar em quais aspectos as representações de alunos e professores se correspondem e se elas se diferenciam entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. A coleta de dados foi organizada por meio de uma entrevista semiestruturada, contendo 15 questões abertas para professores e alunos. Participaram deste estudo 20 professores e 40 alunos (sendo 20 com dificuldade e 20 sem dificuldade de aprendizagem) do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade da região Metropolitana de Campinas. As respostas das entrevistas foram categorizadas e analisadas através do teste exato de Fisher, Qui-Quadrado e de Proporções. O nível de confiança foi de 95%. Os resultados demonstraram que professores e alunos apresentam uma visão parcial dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O aprender, tanto para professores quanto para alunos, é sinônimo de ausência de erros, sendo um processo individual e não social. Professores e alunos sem dificuldades representam positivamente o ambiente da sala de aula, diferentemente dos alunos com dificuldades.

**Palavras-chave:** Representação social. Relação professor-aluno. Ensino. Aprendizagem.

#### **Abstract**

*This research aimed to identify and compare the representations of teachers and their students (with and without learning disabilities) on the process of teaching and learning. We seek to determine which aspects of the representations of students and teachers to meet and if they differ between students with and without learning difficulties. Data collection was organized through a semi-structured interviews with 15 open questions for teachers and students. The study included 20 teachers and 40 students (20 with and 20 without difficulty learning disability) in the 5<sup>th</sup> year of elementary school in the municipal city of a metropolitan region of Campinas. The responses from the interviews were categorized and analyzed using the Fisher exact test, Chi-square and Proportions. The confidence level was 95%. The results showed that teachers and students present a partial view of the factors involved in teaching and learning. The learning, for both teachers and students, is synonymous with the absence of errors, being an individual process and not social. Teachers and students without difficulties represent a positive environment of the classroom, unlike the students with difficulties.*

**Keywords:** Social representation. Teacher-student relationship. Education. Learning.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação/Unicamp. Professora do Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” de Rio Claro. E-mail: [andrea.osti@gmail.com](mailto:andrea.osti@gmail.com) – Rio Claro, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação/Unicamp. E-mail: [roselypb@unicamp.br](mailto:roselypb@unicamp.br) – Campinas, São Paulo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto convidando o leitor a pensar em uma sala de aula... Como é uma sala de aula? O que há nela? A sala de aula se caracteriza por ter carteiras, cadeiras, a mesa do professor, lousa, giz, cesto de lixo, armários, cartazes, quadros... Mas é tão somente um ambiente vazio, se não houver nem alunos nem professores. O que faz uma sala de aula existir não é apenas seu espaço físico, mas a presença e a convivência de pessoas. São esses indivíduos que dão vida a ela, e é pensando neles e nas relações construídas nesse espaço, que construímos a temática deste trabalho.

Considerando a sala de aula como um espaço de interações simultâneas entre professores e alunos, podemos dizer que, a cada momento e em cada ação desencadeada por esses sujeitos, são mobilizados conhecimentos e afetos. Esses afetos podem ser percebidos por alunos e professores como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula.

Nesse sentido, segundo Gilly (2001), o estudo das representações é um instrumento de grande utilidade para a Educação, pois contribui para a compreensão do que ocorre em sala de aula, permitindo investigar a interação educativa e os mecanismos de aprendizagem. A escola, além de ser um ambiente dinâmico e diversificado, promotor de conhecimento, também é repleta de interações, constituindo-se local de socialização entre os indivíduos. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de analisar as representações de professores e alunos construídas e transformadas nesse contexto.

A teoria das representações sociais fornece subsídios para melhor compreender as concepções acerca do ambiente de ensino e aprendizagem. Um de seus pressupostos é que a imagem mental não se distancia da opinião do indivíduo; assim, a imagem construída pelos professores e pelos alunos sobre o ambiente da sala de aula acaba sendo vinculada à sua própria experiência de aprendizagem. De acordo com Moscovici (2005) e Dotta (2006), o universo do indivíduo é formado por uma série de relacionamentos e interações impregnadas de representações e essas representações, constituem uma das vias de apreensão do mundo concreto.

A representação do professor sobre seu aluno funciona não só como um filtro, direcionando o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de lidar com as aprendizagens e de reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades. Coll (2001) também acredita que a percepção dos alunos sobre seu professor

condiciona, em grande parte, a interpretação deles de tudo aquilo que o docente diz e faz, podendo, em alguns casos, modificar o comportamento do professor na direção das expectativas associadas a essa percepção. O reverso também é verdadeiro, pois alunos podem modificar seu comportamento na direção da expectativa do professor.

O comportamento do professor é, em grande parte, resultado de seu próprio pensamento (SADALLA, 1997). Dessa forma, todos os professores possuem alguma teoria pessoal sobre seus alunos, a qual é frequentemente expressa como princípio de prática, acabando por influenciar suas escolhas pedagógicas. Em relação ao estudante, Guimarães (2004) verificou, em alunos com vinculação com as pessoas do ambiente escolar e com sentimentos de pertencer, maior sucesso nas atividades e na aprendizagem. Em consonância, Ladd (2002) afirma que, com o avanço da escolaridade, os alunos podem experimentar relações positivas ou negativas com colegas e professores no ambiente escolar.

Ao vivenciar relações positivas, os estudantes tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando uma desvalorização pessoal e um baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional. Isso nos leva a refletir o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar.

Alguns autores, como Almeida e Placco (2004) e Santos, Rhueda e Bartholomeu (2006), consideram os professores significantes para o desenvolvimento social das crianças, pois podem criar um ambiente tanto acolhedor quanto tenso. Isso pode suscitar a emergência de sentimentos e/ou ações condenáveis por parte dos alunos. Segundo Rey (1995), compreender os problemas vividos em sala de aula requer cautela, uma vez que a relação professor x aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo, pois há também a dimensão afetiva nessa interação.

Todas as formas de interação entre alunos e professores formam uma história constituinte de sua relação com o saber. No decorrer do processo educativo, as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas num meio permeado tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo. Estudando o imaginário dentro da relação pedagógica, Postic (1989) ressalta que a criança aprende a se comportar em função das expectativas do professor em relação às respostas cognitivas e aos tipos de conduta por ele aceitas, segundo sua tolerância ou severidade.

Postas essas considerações, é possível perceber como as representações podem vir a interferir na prática educativa. Segundo Arruda (2004), ao nos comunicarmos com outra pessoa ou grupo, revelamos nossas representações, e estas podem (ou não) ser misturadas às representações do outro, contribuindo para uma organização mental mais elaborada. Pensando na dinâmica da sala de aula, acreditamos que esse movimento de formação de representações é, sem dúvida, importante ao processo de ensino e aprendizagem, pois as informações, os valores e as crenças provindas do senso comum e do ambiente escolar participam da mediação social. “Cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva.” (RANGEL, 2004, p. 14).

Na teoria de Moscovici (2005), as representações se relacionam com um modo particular de comunicação e de compreensão do mundo, influenciando tanto a realidade quanto o senso comum. Elas acompanham a mudança social e são fenômenos específicos, que precisam ser explicados e descritos. Nesse sentido, a representação é, ao mesmo tempo, individual e social. Individual porque necessita de um sujeito; e social, pois perpassa a sociedade, os grupos, sendo possível identificá-la em fenômenos sociais; ou seja, não é a representação de uma única pessoa.

Tanto professores quanto alunos têm suas representações articuladas a uma visão de si, do outro e das relações entre seus pares. Estas, por sua vez, espelham os valores, os desejos, os sentimentos, as frustrações, as aspirações, marcando esses indivíduos ao mesmo tempo que lhes asseguram um espaço nos grupos com os quais interagem.

Consideramos que a aprendizagem pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, ou entre uma pessoa e um objeto. Nesse campo também se estabelecem relações afetivas que fortalecem (ou não) vínculos entre professores e alunos. É essencial reconhecer a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável e indissociável da inteligência, promotora do desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário ao professor ter clareza e consciência de sua própria afetividade enquanto educador.

Na opinião de Moscovici (1978), as representações circulam, modificam e se cristalizam incessantemente. Por isso as relações cotidianas são importantes para a compreensão de como os indivíduos, no caso desta pesquisa, alunos e professores, representam suas relações e o ambiente de convívio. É importante conhecer como discentes e docentes pensam a situação de aprendizagem e de ensino, pois, segundo Macedo (1992), nossas ações são pautadas pelas significações que lhes atribuímos, ou seja, os julgamentos que fazemos sobre as coisas de certa forma determinam nossa relação com elas.

As representações sociais articulam “elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação” (JODELET, 1995, p. 121). Seu estudo deve incluir seu contexto de formação e, no caso particular desta pesquisa, o contexto a ser considerado é a sala de aula. De acordo com André (1991), o estudo do cotidiano escolar é importante, pela forma como a escola desempenha seu papel na forma da transmissão dos conteúdos ou na veiculação de crenças, valores e das interações.

A relevância do estudo das representações sociais, no âmbito escolar, se justifica pelo fato de a representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e os sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham e são servidos pela escola. Consideramos importante pesquisar alunos e professores, pois, como relata Gilly (2001), as situações de julgamento sobre o outro são interessantes por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação.

Refletindo sobre o exposto, consideramos extremamente importante analisar as representações no ambiente escolar, lembrando que as relações e as práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e a reprodução de estereótipos e discriminações, seja de raça, classe social ou gênero.

Iniciamos este texto convidando o leitor a pensar em uma sala de aula e terminamos refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem. O que dá vida à sala de aula são os alunos e os professores; entretanto, essa relação é carregada e influenciada por valores, expectativas e afetos. Portanto, não podemos negar o papel das representações e sua influência sobre a conduta dos indivíduos.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Os participantes deste estudo foram 20 professores e 40 alunos (sendo 20 com dificuldade e 20 sem dificuldade de aprendizagem) do 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Campinas, indicados por seus professores.

## **Instrumentos**

Foram utilizadas 2 entrevistas semiestruturadas com 15 questões abertas aplicadas aos professores e alunos, visando analisar em quais aspectos as representações desses sujeitos se relacionam, quanto ao ensino e à aprendizagem.

## **PROCEDIMENTO DE COLETA**

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, tendo sido aprovada. A Secretaria de Educação do Município foi contatada e foi solicitada permissão para a realização da pesquisa nas escolas da rede. Devidamente autorizada, a pesquisadora agendou dia e horário com as escolas, para apresentar aos professores a pesquisa e os informou que, ao participar da entrevista, cada um deveria indicar dois de seus alunos (um com dificuldade e um sem dificuldade de aprendizagem). Após esse procedimento, foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido aos professores e, mediante sua aceitação em participar da pesquisa, foram agendados os dias e os horários para a entrevista. Esta ocorreu individualmente, na própria escola, durante o horário de trabalho do professor, mais especificamente, durante a hora de trabalho pedagógico (HTP), em espaço cedido pela direção.

A aplicação dos instrumentos com os alunos se iniciou pelo encaminhamento de uma carta aos pais, explicando a pesquisa e pedindo sua autorização para a coleta de dados. Após o recebimento das autorizações, foram agendados com o professor e a coordenação os dias e os horários para a aplicação dos instrumentos com os alunos. A entrevista foi realizada individualmente, em um único dia, durante o horário de aula.

## **PROCEDIMENTO DE ANÁLISE**

Os resultados das entrevistas foram agrupados, visando à comparação entre professores e alunos. As categorias construídas estão organizadas em cinco classes gerais: concepção sobre aprendizagem; percepção sobre o ambiente da sala de aula; experiências de aprendizagem e ambientes significativos; representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem (DA); e percepção do outro.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo, seguindo a perspectiva de Bardin (1979). As palavras-chave foram classificadas num conjunto, por diferenciação, e reagrupadas de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa. Para este trabalho usamos a categoria léxica, pois as palavras-chave foram reunidas, enumeradas e classificadas segundo seu sentido. As comparações entre as respostas dos alunos e as dos professores foram realizadas através do teste Qui-Quadrado, do teste de Proporções e do teste exato de Fisher. O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95%, e o *software* estatístico empregado foi o XLSTAT 2009.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Características dos participantes**

Todos os professores participantes (100%) pertencem ao gênero feminino, apresentam idades variando entre 25 e 46 anos. Em relação à formação acadêmica, 60% possuem graduação em Pedagogia, enquanto os demais ainda estão em curso. O tempo mínimo de docência nesse grupo é de cinco anos, sendo todos os professores concursados e efetivos.

Em relação aos alunos, podemos destacar certos aspectos predominantes: 35% do grupo sem dificuldades de aprendizagem são meninos e 65%, meninas, enquanto, dos considerados com dificuldades, 85% são meninos e 15%, meninas. Observa-se, assim, uma predominância do gênero masculino nesta pesquisa. Quanto à repetência, o grupo sem DA apresentou maior proporção de alunos sem reprovação (80%). Todos os alunos com dificuldade (100%) apresentaram histórico de repetência escolar. Desses, 65% foram reprovados uma única vez, enquanto 35% tiveram duas reprovadas. Em ambos os grupos a reprovação ocorreu na 2ª série ou na 4ª série, devido ao sistema de progressão continuada. Em relação à composição familiar, a grande maioria dos alunos sem dificuldades (85%) mora com os pais, enquanto 40% dos alunos com dificuldades mora apenas com a mãe ou com os avós (10%).

## Configuração da estrutura das Representações Sociais

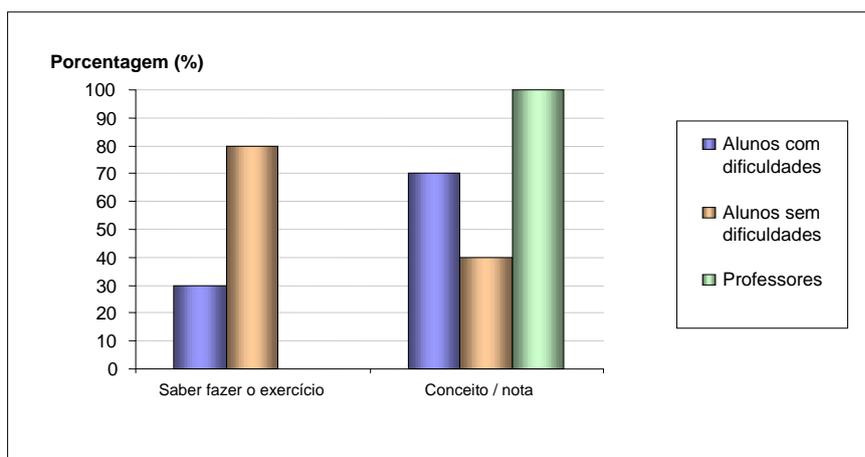
Conforme destacado no método, os resultados das entrevistas foram agrupados, visando a analisar as representações de professores e alunos. A apresentação dos resultados será acompanhada por tabelas e gráficos, para melhor evidenciar os dados. Também incluímos, a título de exemplos, alguns protocolos com as respostas dos participantes, tais como foram expressas, a fim de manter a fidedignidade dos relatos.

**TABELA 1**  
 Concepção sobre aprendizagem<sup>3</sup>

Categorias	Professores		Alunos com DA		Alunos sem DA	
	N	%	N	%	N	%
Desempenho/conceito (nota)	20	100	14	70	08	40
Saber fazer o exercício	0	0	06	30	12	80
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A proporção de respostas para a categoria desempenho (nota) foi significativamente superior para os professores, comparada à proporção de respostas para a categoria conceito (nota) dos alunos com DA (teste de proporções; p-valor=0,008) e dos alunos sem DA (teste de proporções; p-valor<0,001). Não foi encontrada associação significativa entre a verificação da aprendizagem entre os alunos com e sem dificuldades (teste exato de Fisher; p-valor=0,111). Apesar de a diferença não ter sido estatisticamente significativa, notamos que a maioria dos alunos relaciona a verificação da aprendizagem com o saber solucionar o exercício (80% alunos sem DA) e com a nota (70% alunos com DA). Para estes últimos, o resultado é significativo, é fator que aponta para o sucesso ou não da aprendizagem. Em suas palavras: *“percebo que aprendo quando acerto o exercício”*, *“quando tiro nota boa e vou bem na prova”*, *“quando tem nota boa no boletim”*. O Gráfico 1 revela esses dados.

<sup>3</sup> FONTE – OSTI, 2010.



**GRÁFICO 1** – Verificação da aprendizagem por grupo<sup>4</sup>

Para 80% dos alunos sem DA, saber realizar as atividades individualmente, sem contar com a ajuda da professora ou dos colegas, é muito mais importante do que a nota em si: “*eu aprendi, quando consigo fazer a tarefa*”, “*eu sei que aprendi, depois que eu faço sozinha e não peço ajuda*”, “*quando pego a folha e faço a lição*”. É possível inferir que os alunos sem DA demonstram maior autonomia intelectual, ao valorizarem a realização das tarefas, não se centrando apenas na nota. Entretanto, os alunos com DA pautam-se principalmente nos resultados de seu desempenho, e não nos motivos que os poderiam levar a eles.

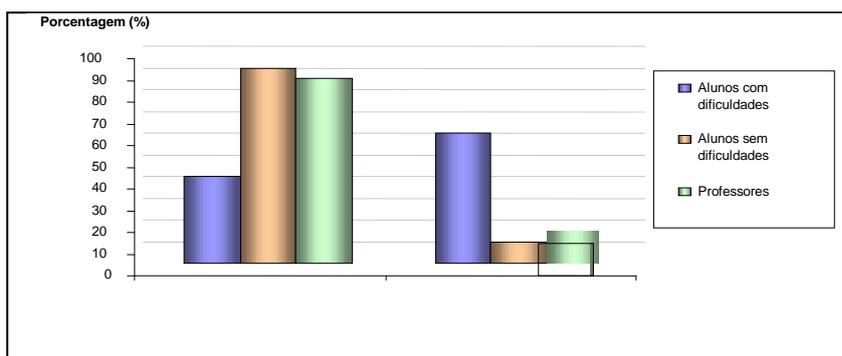
As representações dos alunos acerca de como aprendem se interseccionam com as representações de seus professores. Observamos, nas representações destes últimos, que o indicador da aprendizagem de seus alunos se centra nos resultados obtidos nas avaliações e no rendimento alcançado evidenciado pela nota. Nesse sentido, o professor influencia nos alunos tanto suas ideias de aprendizagem quanto sua própria aprendizagem, pois “o ato de aprender sempre supõe uma relação com outra pessoa, a que ensina”. (KUPFER, 1992, p. 84). Acreditamos que essa influência também tenha repercussão sobre a não aprendizagem dos alunos, pois, a partir dessas interações e de suas experiências, esses sujeitos constroem representações sobre o mundo e sobre si mesmos.

<sup>4</sup> FONTE – OSTI, 2010.

**TABELA 2**  
 Percepção sobre o ambiente da sala de aula

Categorias	Professores		Alunos com DA		Alunos sem DA	
	N	%	N	%	N	%
Possibilita a aprendizagem	17	85	08	40	18	90
Não possibilita a aprendizagem	03	15	12	60	02	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação à categoria referente ao ambiente da sala de aula, foi encontrada associação significativa entre os professores e os alunos com DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). A maioria dos professores (85%) indicou que o ambiente da sala possibilita a aprendizagem, enquanto apenas 40% dos alunos com DA indicaram o mesmo. Não foi encontrada associação significativa entre os professores e os alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=1,000). O Gráfico 2 ilustra esses resultados.



**GRÁFICO 2** – Categoria ambiente da sala de aula<sup>5</sup>

Ao comparar os alunos, encontramos significância em relação à percepção do ambiente da sala de aula (teste exato de Fisher; p-valor=0,002). A maior parte dos alunos sem DA (90%) afirma que a sala de aula possibilita a aprendizagem, enquanto 60% daqueles com DA apontam o contrário: não percebem a sala de aula como um ambiente favorável ao aprender.

Analisando mais especificamente as justificativas de professores e alunos no que concerne ao ambiente da sala de aula: 15% dos professores afirmam não terem um ambiente favorável à aprendizagem, por conta do comportamento dos alunos, como a indisciplina e a

<sup>5</sup> FONTE – OSTI, 2010.

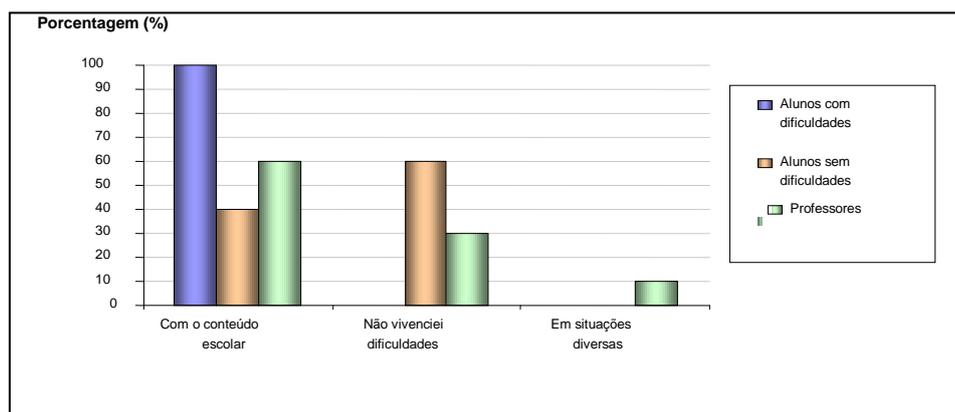
falta de respeito. Em seus relatos, os alunos apontam a “conversa” e a “bagunça” como aspectos que dificultam a aprendizagem. No entanto, também consideram a falta de atenção do professor e sua prontidão para ensinar como outra variável que implica na não aprendizagem.

**TABELA 3**  
 Experiências de aprendizagem e ambientes significativos<sup>6</sup>

Categorias	Professores		Alunos com DA		Alunos sem DA	
	N	%	N	%	N	%
Vivenciei / tenho dificuldades:						
Com o conteúdo escolar	12	60	20	100	08	40
Em situações diversas	02	10	0	0	0	0
Não vivenciei dificuldades	06	30	0	0	12	60
Onde se aprende:						
Com a família	09	45	0	0	0	0
Outros ambientes	07	35	07	35	0	0
Escola	04	20	13	65	20	100
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação às dificuldades vivenciadas, não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,091). No entanto, encontramos associação significativa entre os professores e alunos com DA (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,007). Todos os alunos com DA (100%) indicaram ter problemas com o conteúdo escolar, enquanto 30% dos professores não vivenciaram dificuldades e, quando vivenciaram, essas não foram relacionadas ao conteúdo escolar. Comparando os alunos, encontramos associação significativa entre os grupos (teste exato de Fisher; p-valor<0,001). Todos os alunos com DA (100%) indicaram ter dificuldades com o conteúdo escolar, enquanto 60% dos alunos sem DA afirmaram não ter vivenciado. No Gráfico 3 esses resultados estão ilustrados.

<sup>6</sup> FONTE – OSTI, 2010.



**GRÁFICO 3** – Dificuldades vivenciadas pelos grupos<sup>7</sup>

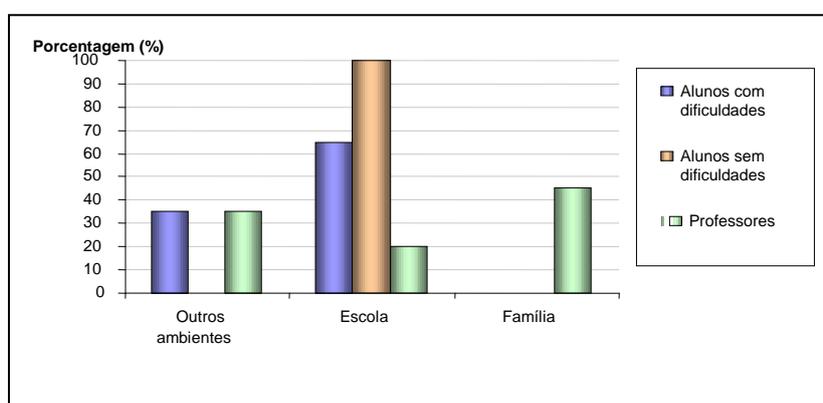
Os professores que vivenciaram dificuldades para aprender (60%) descreveram essa experiência relativa aos conteúdos escolares específicos: “*não conseguia resolver frações*”, “*fui reprovada por causa da matemática*”, “*tive dificuldade com química no colegial, precisei de aula particular*”, “*não aprendia inglês, tive muita dificuldade*”. Os demais (10%) relacionaram suas dificuldades com outros aspectos como: “*aprender a cozinhar*”, “*lidar com a rotina do casamento*”, “*cuidar da casa e dos filhos*”.

A consequência das próprias dificuldades poderia ser um elemento a favorecer a receptividade do professor, como forma positiva de acolhimento a seu aluno que também enfrenta situações semelhantes. Para Furlani (2004), isso provocaria alterações no olhar sobre o ensino, sobre a educação e sobre si mesmo. Nesse sentido, 60% de nossa amostra de professores seriam beneficiados por esse olhar.

Por outro lado, os alunos (100% com DA e 40% sem DA) afirmaram que os conteúdos e as tarefas escolares são difíceis para aprender, destacando a necessidade de mais tempo ou de maiores explicações do professor. No entanto, 60% dos alunos sem DA afirmaram não encontrar dificuldades, pois, quando o professor ensina algo novo, no início pode parecer difícil, mas essa aparente dificuldade é superada, o que não acontece com os alunos com DA. Nas palavras destes últimos: “*eu me esforço, presto atenção*”, “*preciso de mais tempo para fazer a tarefa*”, “*às vezes a professora precisa explicar de novo*”. Podemos dizer que os alunos com dificuldades de aprendizagem parecem estar tão mergulhados no esforço para atingir os objetivos dos conteúdos, que acabam por não perceber a dinâmica da aprendizagem. Esses alunos relacionam o valor das tarefas escolares com o valor que o professor lhe atribui.

<sup>7</sup> FONTE – OSTI, 2010.

Em relação aos locais apontados como sendo referência para a aprendizagem, temos uma representação bem diferente entre professores e alunos. Na análise estatística, encontramos associação significativa entre os professores e os alunos com DA (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,001) e entre professores e alunos sem DA (teste Qui-Quadrado; p-valor<0,001). Apenas 20% dos professores apontaram a escola como local de referência para a aprendizagem, enquanto todos os alunos sem DA (100%) e 65% daqueles com DA a indicaram. Encontramos associação significativa, ao comparar alunos com e sem DA em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). Todos os alunos sem DA (100%) indicaram a escola, enquanto 35% daqueles com DA apontaram outros ambientes como local de referência para a aprendizagem. Esses dados estão no Gráfico 4.



**GRÁFICO 4** – Local de aprendizagem apontado pelos grupos<sup>8</sup>

Analisando a representação do ambiente de aprendizagem e pessoas significativas, 45% dos professores apontam a família como responsável pela educação e pela transmissão de valores e 35% consideram que qualquer pessoa, como o grupo de amigos ou a igreja, pode ser referencial para a aprendizagem dos alunos. Apenas 20% indicam a escola como principal lugar de acesso aos conteúdos específicos; para estes, “a escola é responsável pelo conteúdo formal”, “ensina conteúdos necessários para que o indivíduo se torne apto ao trabalho”.

Acreditamos que, para os alunos, a escola seja o local designado para aprender, porque socialmente ela é valorizada e legitima o conhecimento, oferecendo a oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Já os professores pensam apenas nos conteúdos formais, delegando à família o ensino e a manutenção de conteúdos comportamentais e valorativos. Há, portanto, uma representação difusa entre professores e alunos. Nessa perspectiva, a escola

<sup>8</sup> FONTE – OSTI, 2010.

é garantia de acesso aos conteúdos formais; no entanto, os demais conhecimentos devem “*vir de casa*”.

**TABELA 4**  
 Representação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem<sup>9</sup>

Categorias	Professores		Alunos com DA		Alunos sem DA	
	N	%	N	%	N	%
Desinteressado	10	50	09	45	18	90
Doente	04	20	07	35	02	10
Falta de apoio familiar	06	30	0	0	0	0
A matéria é difícil / outras	0	0	04	20	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Ao analisar a representação de professores e alunos sobre alunos com dificuldades de aprendizagem, encontramos associação significativa entre professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,011). A maioria destes últimos (90%) aponta o desinteresse como característica do aluno com dificuldades de aprendizagem, e apenas 10% consideram a existência de uma doença. Para 50% dos professores, os alunos com dificuldades são desinteressados; outros 20% apontam, como causa para essas dificuldades, uma doença ou um problema orgânico; e 30% indicam outros fatores, como a falta de apoio familiar.

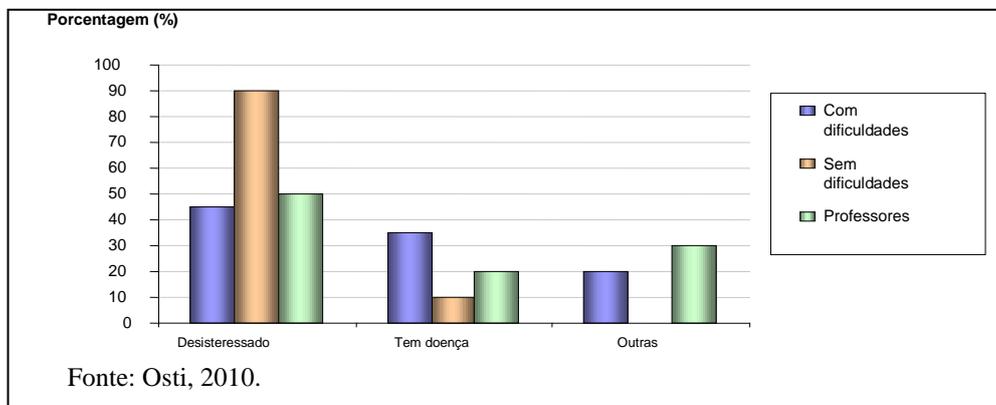
Esses dados revelam que a dificuldade é compreendida como um problema da criança, de ordem afetiva – como seu desinteresse, a falta de apoio da família – ou orgânico. Torna-se evidente a falta de reflexão do professor sobre a sua prática e o seu trabalho em relação à dificuldade do aluno. Nesse sentido, uma leitura inadequada por parte do professor a respeito de como o aluno lida com o conhecimento, segundo Rubinstein (2003), pode contribuir para explicar, em parte, o aparecimento da dificuldade de aprendizagem. Isso mostra que os professores não estão conseguindo lidar com as diferenças dentro da sala de aula.

Em síntese, as representações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem se centram em problemas internos dos alunos, atribuindo as causas da dificuldade, com maior frequência, a fatores que não dizem respeito a sua atuação.

Comparando professores e alunos com DA em relação à mesma categoria, não encontramos associação significativa (teste Qui-quadrado; p-valor=0,530); entretanto, encontramos associação significativa entre alunos com e sem DA (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,008). A maioria dos alunos sem DA (90%) aponta para o desinteresse, enquanto 45%

<sup>9</sup> FONTE – OSTI, 2010.

dos alunos com DA consideram o mesmo. A característica “doença” foi apontada por 35% dos alunos com DA; outros 20% afirmam ser a matéria difícil. No Gráfico 5 podemos observar esses resultados.



**GRÁFICO 5** – Representação dos grupos sobre as características do aluno com dificuldades<sup>10</sup>

As representações dos alunos (com e sem DA) sobre crianças com dificuldades para aprender se aproximam. Ambos apontam o desinteresse como principal característica desse grupo, o que também foi descrito pelos professores.

Segundo Castro (2004), o aluno com dificuldade para aprender poderá sofrer por possuir autoestima abalada pelas representações de seus professores. Para 10% dos alunos sem DA e para 35% daqueles com DA uma pessoa pode não aprender porque tem um problema, o que foi assim exposto: “*tem problema na cabeça, tem doença*”, “*é doente da cabeça*”, “*tem problema no cérebro*”.

No entanto, comparando os argumentos dos dois grupos, os alunos com DA (20%) apontaram outras causas para a não aprendizagem, tais como: não fazer a lição, ter dificuldade com a matéria. Talvez esse grupo consiga ter uma visão mais geral sobre essa problemática, por serem integrantes dela.

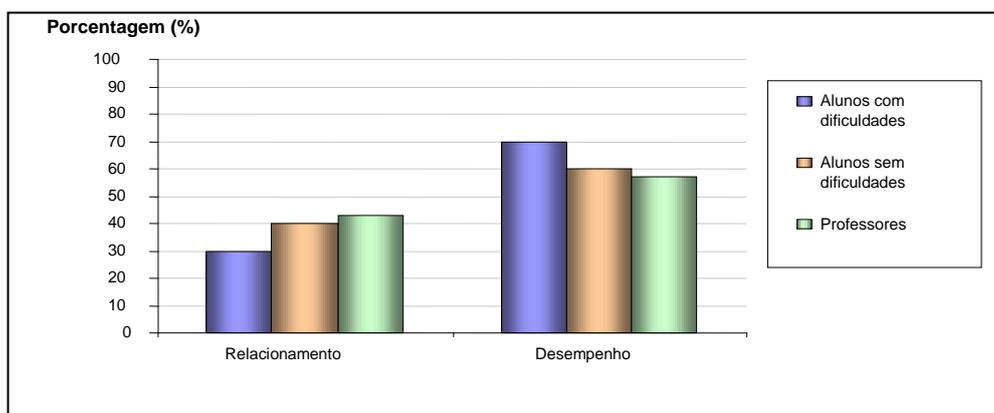
<sup>10</sup> FONTE – OSTI, 2010.

**TABELA 5**  
 Percepção do outro<sup>11</sup>

Categorias	Professores		Alunos com DA		Alunos sem DA	
	N	%	N	%	N	%
Percepção Positiva:						
Relacionamento	06	43	06	30	08	40
Desempenho	08	57	14	70	12	60
Percepção Negativa:						
Relacionamento	05	36	16	80	13	65
Desempenho	09	64	04	20	07	35
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Em relação à percepção positiva do outro, não foi encontrada associação significativa entre professores e alunos com DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,487), nem entre professores e alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=1,000). Também não encontramos associação significativa entre os alunos com e sem DA em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,741).

Cabe esclarecer que, na Tabela 5, tanto na categoria percepção positiva quanto negativa, a variável “relacionamento” diz respeito às interações vivenciadas em sala de aula, enquanto a variável “desempenho” compreende, na visão do professor, o bom desempenho dos alunos e o cumprimento das tarefas; e, na visão do aluno, significa o professor ensinar com calma e ter paciência com os estudantes. O Gráfico 6 representa os dados sobre a percepção positiva.



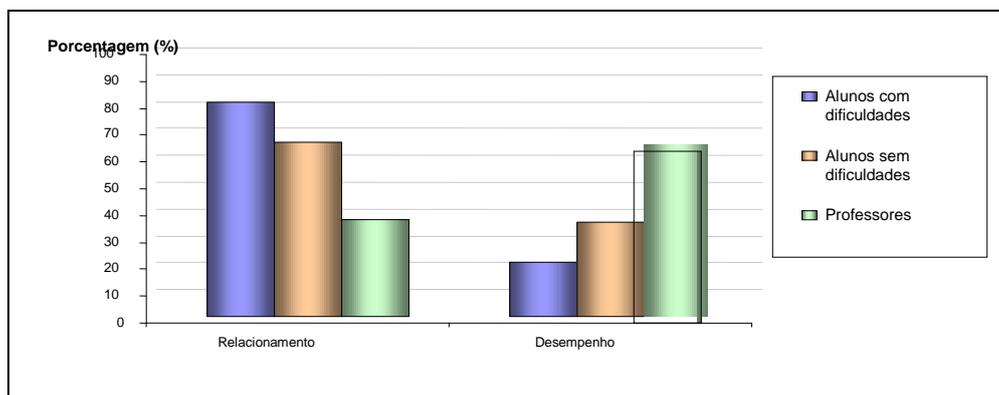
**GRÁFICO 6** – Porcentagens em relação à percepção positiva<sup>12</sup>

<sup>11</sup> FONTE – OSTI, 2010.

<sup>12</sup> FONTE – OSTI, 2010.

Encontramos associação significativa entre os professores e os alunos com DA em relação à percepção negativa do outro (teste exato de Fisher; p-valor=0,014). A maioria dos alunos com dificuldades (80%) teve uma percepção negativa em relação ao relacionamento com seu professor, enquanto 64% dos professores apontam para o desempenho e a indisciplina do aluno. Essa categoria implica nas características apontadas pelo professor sobre o mau aluno e na concepção dos alunos sobre o mau professor. O item desempenho corresponde à maneira de o professor conduzir a aula e ao desinteresse do aluno.

Não foi encontrada associação significativa entre os professores e os alunos sem DA (teste exato de Fisher; p-valor=0,163) nem entre os alunos com e sem DA em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,480). No Gráfico 7 revelam-se esses resultados.



**GRÁFICO 7** – Porcentagens em relação à percepção negativa<sup>13</sup>

Percebemos que as representações dos alunos sobre a percepção do outro se relacionam diretamente ao aspecto afetivo, ou seja, à maneira como o aluno sente o tratamento e o comportamento do professor para com ele. Nesse aspecto, há uma estreita relação entre as representações dos professores e as de seus alunos.

Os professores, ao descreverem o bom aluno, direcionam seu olhar para a aprendizagem, focando o desempenho. Entretanto, ao apontar o mau aluno, priorizam o fator afetivo, quando destacam a indisciplina e o desinteresse. O mau aluno desperta no professor sentimentos negativos de rejeição, distanciamento e, até mesmo, raiva. Sentimentos esses também despertados no aluno em relação ao mau professor.

<sup>13</sup> FONTE – OSTI, 2010.

## CONCLUSÕES

Nossos resultados revelaram que a aprendizagem é representada, tanto por professores quanto alunos (com e sem DA), como sinônimo de ausência de erros, ou seja, implica em garantir nota. Esse dado denota uma distorção do seu real objetivo, que seria, a nosso ver, estabelecer relações, experimentar diferentes formas de solucionar problemas, atribuir significado aos conteúdos, ao invés de memorizar respostas e gabaritar uma prova. Comparando as respostas de alunos com DA e professores, verificamos que ambos valorizam o desempenho nos resultados dos exercícios e nas atividades desenvolvidas e concebem a nota como resultado da aprendizagem. Essa representação é facilmente compreendida, porque o conceito obtido pelo aluno define sua vida acadêmica. Se, ao final do ano, o estudante consegue alcançar a média, ele é aprovado; caso contrário, é reprovado.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, podemos inferir nesse grupo de professores a compreensão de aprendizagem como transmissão dos conteúdos e das disciplinas em sentido único, do professor ao aluno. Em outras palavras, alguém ensina e alguém aprende. Nesse sentido, a aprendizagem parece ser um processo individual e não social, na medida em que professor e aluno associam o desempenho acadêmico diretamente com o resultado de uma prova, não considerando a evolução desse processo nem os progressos do estudante. Por outro lado, os alunos sem DA têm representação diferente de seus professores e colegas (com DA), pois valorizam o saber fazer as tarefas. A nota, para esse grupo (sem DA), é fator secundário; talvez isso aconteça porque estes conseguem obter um bom desempenho e não dependem tanto do resultado da prova.

Tanto professores quanto alunos adotam uma representação de ensino e aprendizagem, mesmo de forma inconsciente, e essa representação vai determinar sua compreensão sobre a função do aprender. Articulando nossos resultados com algumas correntes pedagógicas, podemos dizer que professores e alunos com DA manifestam uma representação de ensino correspondente a uma tendência pedagógica tradicional, priorizando a exposição e a assimilação dos conteúdos. Já os alunos sem DA apresentam uma perspectiva mais construtivista, voltada à aprendizagem, pois o foco está em aprender, em saber fazer, ou seja, eles se centram no processo de aprendizagem, e não no ensino.

Refletindo sobre a percepção do ambiente de ensino e aprendizagem, nossos dados permitem dizer que professores e alunos sem DA consideram a sala de aula como um ambiente favorável à aprendizagem, enquanto alunos com DA não apontam o mesmo. Esses

dados remetem diretamente às representações sociais construídas no espaço da sala de aula, pois implicam na forma como o aluno representa seu percurso escolar e o espaço onde essa aprendizagem ocorre. Se o aluno vivencia uma experiência de sucesso, constrói uma representação positiva do ambiente de ensino; ao contrário, se vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa. Assim, o relacionamento estabelecido entre professores e alunos pode, segundo Rubinstein (2003), incidir tanto no estilo de aprender como no de ensinar. “A relação pedagógica é sempre construída por um triângulo – o aluno, o conhecimento e o professor” (FIOROT, 2001, p. 17).

O processo de ensino e aprendizagem configura uma situação de comunicação na qual professores e alunos atuam como corresponsáveis. Pensando na sala de aula, podemos dizer que professores e alunos sem DA representam positivamente esse ambiente, porque, para eles, a aprendizagem de certa forma se materializa; ou seja, o professor consegue ensinar e os alunos (sem DA) aprendem. Portanto, o ambiente socioafetivo é favorável ao aprender. Em contrapartida, alunos com DA não representam da mesma maneira, porque não aprendem e por estarem em defasagem em relação aos conteúdos. Essas representações apontam para o valor afetivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

O ponto de partida dos problemas de aprendizagem está, segundo Placco (2004), nas relações estabelecidas no interior do cotidiano escolar, pois o vínculo entre professores e alunos configura elemento essencial para a aprendizagem. Queremos com isso dizer que, embora a análise comparativa dos grupos nos forneça dados interessantes, não podemos esquecer o sujeito psicológico, individual. Cada aluno e cada professor participante desta pesquisa construíram suas representações a partir da interação com o meio, o que implica considerar também sua história pessoal.

Nossos dados evidenciam que, apesar de todo o conhecimento existente na atualidade a respeito dos fatores que participam da aprendizagem, destacando a questão da aprendizagem significativa e dos benefícios do lúdico como estratégia de um ensino diferenciado, a nota é ainda o que supõe a aprendizagem, como um produto final do que foi trabalhado. O aluno precisa da nota para ser aprovado, independentemente de seu esforço e participação durante o processo de aprendizagem, e o professor precisa dela para justificar o que foi trabalhado. Infelizmente, a avaliação continua sendo classificatória, reafirmando uma concepção de educação tradicional, havendo sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos.

Para Tardif (2002), professor e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto onde estão inseridos – a escola. Assim, podemos afirmar que alunos e professores trazem para a sala de aula modelos de relações e vínculos, expectativas, imagens, ou seja – representações. Por isso consideramos inegável o papel das representações nesse espaço.

Nos relatos de alguns professores, observamos que a “necessidade” da escola não é colocada por todos. As respostas são direcionadas para outros ambientes, de maneira a ensejar dicotomia. A aprendizagem ocorre além dos muros escolares, contudo, concordamos com a concepção de escola apresentada por Delval (2003): ela é uma instituição com função especializada e não pode ser substituída por outras instituições. Para tal, os professores precisam ser capazes de promover situações em que essas capacidades (autonomia, pensamento crítico) sejam trabalhadas e construir um ambiente de aprendizagem adequado.

Poucos professores valorizaram a escola enquanto ambiente significativo de aprendizagem, pois, quando se reportam a ela, evidenciam sua função restrita aos conteúdos formais. Os docentes parecem não reconhecer a complexidade da prática educativa, ao atribuir à escola apenas a responsabilidade pelos conteúdos específicos. Questões como a ética, a saúde e a disciplina ficaram a cargo da família: “*o aluno aprende com a família*”, “*a família ensina os valores e as regras*”.

Segundo Caetano (2008), os professores atribuem à família a responsabilidade pela educação moral e disciplinar da criança. Isso acarreta uma falsa divisão de tarefas; melhor dizendo, uma disjunção entre família e escola, pois esta fica com os conteúdos, e a família, com os valores. Na visão de Tassoni (2008, p. 3), “*toda aprendizagem está impregnada de afetividade, e ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular*”. Assim, percebemos, nas respostas relativas às experiências vividas e reconhecidas pelos professores de nosso estudo, o constante apelo à família, principalmente em situações comportamentais, como se a manutenção da disciplina ultrapassasse o limite de sua atuação.

Nossos dados evidenciam que o entendimento de alunos e professores acerca das variáveis que interferem no processo de aprendizagem parece estar muito distante das reais necessidades do ensino. Para os alunos, as boas relações com os professores influenciam o sucesso da aprendizagem, enquanto, para os professores, a avaliação e a adoção de uma postura conservadora são condições para a aprendizagem. Observando os dados desta pesquisa, podemos afirmar que as representações de alunos e professores têm correspondência entre si. Portanto, se o aluno percebe ou sente em seu professor o descrédito em sua

capacidade, terá menos vontade de participar da aula e assumirá para si a falta de condições para aprender.

Da mesma maneira, quando o professor se sente rechaçado pelo aluno, acaba por investir menos nele e tem suas expectativas conduzidas pelo comportamento deste último. Segundo Justo (2004, p. 97), “o olhar do professor é decisivo para as imagens que o aluno forma de si mesmo”, assim como o professor vê o aluno como “aquele que deverá absorver seus ensinamentos, suas qualidades”.

Ficou evidente neste trabalho que os professores representam de maneira diferente alunos com e sem DA. Uma das causas atribuídas à não aprendizagem é a família do aluno e, quando o professor percebe a dificuldade, encaminha o estudante para atendimento especializado. Em nosso entendimento, essa atitude afasta a possibilidade de intervenção, pois o professor passa a responsabilidade do auxílio à criança a outro profissional. É obrigação do professor avaliar sua prática com base no aluno, pois achar que o estudante não aprende faz com que professores e alunos tomem rumos distantes, afastando a possibilidade de uma relação dialógica.

Este trabalho foi fundamental para compreender as relações entre professores e alunos, porque há certas variáveis (motivação, relacionamento, didática, conteúdos) que interferem tanto na aprendizagem quanto no ensino. No entanto, nossas limitações dizem respeito ao estudo da motivação dos alunos e dos professores, pois este foi um aspecto que não estudamos; e, em relação à formação dos professores, não investigamos se estes tiveram acesso a disciplinas em que a afetividade, a moralidade e a ética fossem trabalhadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

ARRUDA, Ângela. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 1979.

CAETANO, Luciana Maria. Sobre a relação escola e família. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 24., 2008, Águas de Lindóia. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação, 2008

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, v. 21, n. 65, p. 108-116, 2004.

COLL, Cesar; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, volume 2, 2001.

DELVAL, Juan. Propuestas para la escuela. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 20., 2003, Águas de Lindóia. **Anais...** Campinas: Graf. FE; R. Vieira, 2003.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. São Paulo, SP: Alínea, 2006.

FIOROT, Meire Andersan. **Como aprendem os que ensinam?** Aprendizagem e jogos de regras em uma perspectiva construtivista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2001.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicacion, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educacion, 1995.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola**. RJ: Vozes, 2004.

JODELET, Denise. **Folies et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989/ 1995.

JUSTO, José Sterza. A psicanálise Lacaniana e a educação. In: CARRARA, Kester. **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo, SP: Avercamp, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. **A relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

LADD, G. W. et al. Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptative significance and implications for school based prevention and intervention programs. In: SMITH, Peter; HART, Craig. (Org.). **Childhood social development**. Padstow: Backwell, 2002.

MACEDO, Lino de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice Soriano. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. SP: Cortez, 1992.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. RJ: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2005.

OSTI, Andrea. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

POSTIC, Marcel. **L'imaginaire dans la relation pédagogique**. Paris: PUF, 1989.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas sócio educacionais**. São Paulo, SP: Idéias e letras, 2004.

RUBINSTEIN, Edith. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

SADALLA, Ana Maria Falcão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SANTOS, A. A. M; RUEDA, F. J. M; BARTHOLOMEU, D. Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. In: MARTINELLI, Selma C; SISTO, Fermino Fernandes. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo, SP: Vetor, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 18/02/2011  
Publicado em: 29/06/2012