

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Lúcia Vilma Lissarassa da Silva Carvalho**

**Respeito na relação professor-aluno: representações culturais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre-RS.**

Porto Alegre  
1º semestre  
2017

Lúcia Vilma Lissarassa da Silva Carvalho

**Respeito na relação professor-aluno: representações culturais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre.**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Clarice Salete Traversini.

Porto Alegre  
2017

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida que me deu e pelas pessoas maravilhosas que colocou no meu caminho.

Agradeço ao meu esposo Paulo e meu filho Marcelo por serem fontes de força e inspiração.

Agradeço, imensamente, à Professora Clarice, uma pessoa maravilhosa, um exemplo de profissional. Sua acolhida durante a minha formação acadêmica foi essencial para a minha formação profissional. Como sua bolsista de IC, pude aprender a relacionar meus estudos teóricos com a minha prática docente, compreendendo que um é necessário ao outro, pois não são opostos, mas sim se complementam.

Agradeço aos professores que fizeram parte dessa minha trajetória, em especial, aos professores do Grupo de pesquisa em Educação e Disciplinamento.

Em especial, agradeço a Professora Maria Isabel Dalla Zen, cujo apoio constante foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas, professores e alunos, pelo apoio.

Por fim, agradeço aos alunos e profissionais que fazem da UFRGS a Universidade de excelência que é.

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo de caso o qual tem por objetivo analisar as representações culturais sobre respeito na relação professor-aluno por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos durante a segunda quinzena do mês de maio de 2017 junto a 71 estudantes de uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual/RS. Para a obtenção das informações utilizou-se dois questionários de perguntas abertas a fim de inventariar as representações de respeito na relação professor-aluno construídas pelos informantes, considerando as ações do docente, as ações dos alunos e os efeitos dessas representações no cotidiano escolar. O estudo insere-se no campo dos Estudos Culturais, uma vez que busca contribuir para um modo de compreender o conceito de respeito, partindo do ponto de vista dos alunos. O conceito-ferramenta utilizado para a análise dos dados foi representação cultural Hall (1997a). As análises produzidas estão divididas em três eixos: 1) representações acerca do respeito de professor; 2) representações acerca do respeito de aluno; 3) os efeitos dessas representações para as práticas escolares. A partir desses dados foi possível compreender o sentir como um instrumento de produção de representação que, assim como a linguagem, contribui para a construção e compartilhamento de significados, sendo, portanto, um meio de grande relevância para a construção da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação professor-aluno. Respeito. Representação cultural.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 TRAJETOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>9</b>
2.1 REPRESENTAÇÃO CULTURAL: CONCEITO-FERRAMENTA .....	9
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	13
2.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	16
<b>3 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM MOVIMENTO.....</b>	<b>19</b>
3.1 DO RESPEITO DE PROFESSOR .....	19
3.2 DO RESPEITO DE ALUNO .....	29
3.3 NUANCES DE EFEITOS DESSAS REPRESENTAÇÕES.....	32
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRAJETÓRIA CONTINUA .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES</b>	

## **1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO.**

O tema deste trabalho se originou do interesse em aperfeiçoar cada vez mais meu fazer docente, pois, durante esses três anos que atuo como professora da rede estadual de ensino, pude perceber que, no cotidiano escolar, muitas são as situações que fogem “do esperado”, trazendo, assim, inúmeros e complexos desafios. Essas situações me instigam, surpreendem e, às vezes, também assustam; entretanto, o importante é que me fazem querer aprender sempre mais para poder ser uma professora melhor. Assim, este trabalho irá me proporcionar uma oportunidade para refletir sobre minha prática docente, considerando esse meu início de trajetória como professora da rede pública de educação.

Conforme explica Traversini (2012) a escola contemporânea teve sua área de atuação alargada; na atualidade, devido às suas características institucionais, são delegadas à educação novas atribuições no sentido de amenizar efeitos negativos, muitas vezes nascidos em outras esferas sociais, para a comunidade. Nessa perspectiva as instituições escolares precisam passar a “ter significado para estudantes, portadores de diferentes culturas, com diferentes anseios e diferentes necessidades.”. (XAVIER, 2010, p.94). Portanto, não basta reconhecer o caráter de novidade/desafio da situação que nos é posta, é necessário conhecer, esse novo contexto, esse novo público para que se possa pensar novas práticas que estejam de acordo com as demandas educacionais que surgem nesse contexto.

Como professora de língua inglesa da rede pública estadual de ensino, pude testemunhar situações de conflito entre alunos, situações de conflito entre professor e aluno e também situações consideradas, pelos professores, de indisciplina por parte dos alunos. A partir dessas experiências, pude constatar que a questão da relação interpessoal presente no cotidiano escolar não pode ser negligenciada. Essa relação, por assim dizer, constitui o sujeito-aluno e também sujeito-professor. Nesse sentido, conforme afirma Tardif,

Ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e,

por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2007, p.118)

Entendo que compreender que essas interações e subjetividades são parte integrante do trabalho docente implica considerar os alunos como coautores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a fim de qualificar meu trabalho e de buscar lidar com a referida complexidade dessas relações, nos últimos anos, venho utilizando um questionário para que os alunos respondam questões sobre: o desenvolvimento do ano letivo, suas aprendizagens, comportamentos, os conteúdos estudados etc. Todavia, a pergunta que considero mais importante é a que discorre acerca da concepção dos alunos sobre o que venha a ser um bom professor. Algumas sugestões - “dicas”, conforme os alunos denominam - foram sempre facilmente incorporadas ao desenvolvimento das aulas, como, por exemplo, o uso de diferentes atividades, de músicas da preferência dos alunos etc. Entretanto, dentre as respostas dadas pelos alunos no último ano em que realizei o questionário (2016) chamou minha atenção o fato de que muitas delas faziam referência à questão do respeito, como mostra a resposta de uma aluna do oitavo ano: “o professor tem que respeitar para ser respeitado”. Com essa sinalização a aluna fazia referência à importância de o professor respeitar o aluno para que a relação entre ambos possa fluir de forma mais positiva, se tornando, assim, um bom professor.

Mas o que os alunos entendem por respeito? Em uma exploração linguística, se buscarmos os significados no verbete do dicionário online Priberam<sup>1</sup> da Língua portuguesa, este define o termo “respeito” como sendo: a) sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém; b) apreço, consideração, deferência;c) acatamento, obediência, submissão;d) medo do que os outros podem pensar de nós”. Essas definições nos mostram, de algum modo, como o conceito de respeito pode ser algo mais complexo do que imaginamos. Considerando as definições acima, percebemos que o termo está ligado às relações interpessoais, por este motivo reforço a ideia de que essas relações precisam ser analisadas, a fim de que possam produzir reflexões sobre a escola contemporânea e seu funcionamento, retomadas de posturas dos sujeitos que dela participam.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/respeito>> Acesso: 12 abril 2017

Penso que, no cotidiano da docência, a discussão sobre o respeito seja mais difícil de ser incorporada pelos agentes envolvidos na relação professor-aluno do que imaginamos, pois em determinados momentos o conceito de respeito construído pelos indivíduos pode não coincidir. Ou seja, esses entendimentos vão muito além da definição apresentada pelo dicionário, que, como vimos anteriormente, apresenta uma variação de acepções que já aponta a multiplicidade de sentidos que um termo pode adquirir (e interferir) nas relações interpessoais construídas dentro da cultura. Assim, se faz necessário que se busque formas de se operar de forma positiva com essa capacidade polissêmica da linguagem.

Pode-se entender que os Estudos Culturais em articulação com o campo da Educação apresentam uma possibilidade de “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.54). Nessa perspectiva, o presente trabalho está inserido no campo dos Estudos Culturais, uma vez que busca contribuir para uma ressignificação do conceito de respeito, partindo do ponto de vista dos alunos, pois, em uma visão “mais tradicional” de educação seria o professor/instituição que definiria os delineamentos e implicações do termo. Assim sendo, o conceito de “representação cultural” desenvolvido por Hall (1997a) está sendo utilizado, neste trabalho, como um conceito-ferramenta para a análise dos dados, pois a compreensão de que a representação é constitutiva dos sentidos que atribuímos às coisas se mostra um potente instrumento para identificarmos a forma como os alunos significam a noção de respeito.

O presente trabalho, deste modo, buscou investigar a concepção de respeito dos alunos de um dado contexto. Então, a pergunta que orientou este estudo foi: Como alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre significam a noção de respeito e quais os possíveis efeitos dessa representação? Considerando as relações interpessoais como um importante componente da prática pedagógica, e que, essas relações incluem tanto as práticas realizadas pelos professores quanto as realizadas pelos alunos busco compreender a noção de respeito compartilhada pelos alunos, para que possa aprimorar minha prática docente.

A construção de dados foi realizada com 71 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual do RS, localizada na zona sul de Porto Alegre, durante o mês de maio de 2017. Foram utilizados como instrumentos de produção dos dados dois questionários com perguntas abertas.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes, neste capítulo introdutório intitulado *A escola contemporânea e os desafios da relação professor-aluno*, apresento os objetivos do estudo e a justificativa para o desenvolvimento desse trabalho que se volta para a investigação sobre a realidade da escola pública contemporânea e a relação professor-aluno nesse contexto. Consta, ainda neste capítulo, uma breve descrição dos aspectos metodológicos utilizados no estudo e dos capítulos que compõem este trabalho

No capítulo dois deste trabalho, *Trajetos metodológicos*, apresento o caminho metodológico trilhado para o desenvolvimento do presente estudo. Primeiramente, apresento um breve panorama do conceito de “representação cultural”, explicando sua escolha e importância para as análises desenvolvidas. Em seguida, descrevo o contexto e a forma como foram realizadas as atividades que proporcionaram a construção dos dados.

O capítulo três, intitulado *Representações culturais em movimento*, aborda a maneira como os informantes desse estudo significam o respeito na relação professor-aluno. Considerando o conceito de “representação cultural”, foi possível inferir que o público pesquisado compreende o respeito como algo relacionado às relações interpessoais. O capítulo está dividido em três eixos de análise, nos quais são analisadas as formas como os alunos significam a noção de respeito, considerando as ações do docente, as ações dos alunos e os efeitos dessas representações no cotidiano escolar.

No capítulo quatro, intitulado *Considerações finais: a trajetória continua*, apresento uma síntese dos achados deste estudo, relacionando-os com os aprendizados construídos por mim quando da realização deste trabalho. Proponho, ainda, possíveis contribuições deste estudo para as práticas pedagógicas.

## 2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento o “conceito-ferramenta”, Representação cultural (HALL, 1997). Esse capítulo ainda abrange o detalhamento do contexto e da forma como ocorreu a construção dos dados da pesquisa.

### 2.1 REPRESENTAÇÃO CULTURAL: CONCEITO-FERRAMENTA

Para a realização deste estudo, escolhi utilizar o conceito de “representação cultural” de Stuart Hall (1997a), pois penso que ele é produtivo para a análise aqui desenvolvida, uma vez que pensar as relações sociais implica compreender que o significado das coisas não é algo fixo e permanente, pelo contrário, conforme afirma o autor, “o significado é um cliente escorregadio que muda de acordo com o contexto, uso e circunstâncias históricas.”. (HALL; 1997a, p.9). Emprego a expressão “representação cultural” como um conceito-ferramenta, colocando-o em funcionamento como instrumento “para operar com os dados e como lentes, através das quais se olha para os materiais produzidos”. (MELO; 2017, p.42).

Vale ressaltar que operar com o conceito de representação não é algo novo dentro da pesquisa acadêmica. Wortmann (2001), a partir do exame de trabalhos desenvolvidos no campo da Educação em Ciências e no campo dos Estudos Culturais em um período de trinta anos, mostra “o importante deslocamento processado no significado atribuído a esse termo pelos Estudos Culturais”. (p. 151). Neste artigo, a autora ainda explica, brevemente, as principais diferenças entre as significações das expressões “representações mentais”, “representações sociais” e “representações culturais”. Essa distinção é relevante para compreendermos que o significado de um termo se modifica dependendo da visão teórica e de objetivos assumidos pelo pesquisador.

Cabe aqui uma valiosa distinção entre as expressões “representação social” e “representação cultural”, pois num primeiro contato com os termos percebemos uma possível aproximação entre eles, uma vez que, as palavras ‘social’ e ‘cultural’ nos remetem a ações de caráter coletivo. Como mencionado, o campo teórico define os

sentidos e usos de determinado termo. Assim, o conceito de representação social foi cunhado na área da Psicologia social e é utilizado, majoritariamente, nas pesquisas relacionadas a este campo do conhecimento. Segundo Spink (1993) “a psicologia social, ao focar as representações, busca entender as marcas sociais do cognitivo e as condições cognitivas do funcionamento ideológico.”. (p.86). Ou seja, as “representações sociais” contribuem para o estabelecimento de relações entre o individual e o social.

Stuart Hall (1997a) desenvolve o conceito de representação dentro de uma abordagem construcionista, que difere de uma abordagem reflexiva, pois compreende que as coisas não significam por si só, o significado é construído através de um sistema de representação que utiliza conceitos e signos. Entretanto, é importante frisar que, segundo o autor, isto não significa que os construcionistas neguem a existência do mundo real, eles compreendem que o significado não está pronto no mundo esperando apenas ser achado. (p.25). Dessa forma, a “representação cultural” tem papel fundamental na construção do significado/sentido das coisas. Conforme aponta Hall (1997b), “A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico.” (p.24). Nesta citação podemos perceber uma importante diferença entre o conceito de “representação social” e o conceito de “representação cultural”, pois o primeiro, apesar de buscar uma relação entre o individual e o coletivo, mantém essas duas esferas bem distintas. Enquanto que o último conceito situa-se num campo de estudo no qual se entende que essas duas esferas estão imbricadas numa relação mútua de construção de sentido.

Hall (1997a, p.17) define representação como “a produção do significado dos conceitos nas nossas mentes através da linguagem”. Para o autor a representação é “a ligação entre os conceitos e a linguagem que nos permite referir a ambos o mundo ‘real’ dos objetos, pessoas ou eventos, ou mesmo a mundos imaginários de objetos, pessoas e eventos ficcionais.” (p.17). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida de forma mais ampla, não se refere apenas à linguagem oral ou escrita, mas sim, a todo conjunto de elementos organizados num sistema com a finalidade de transmitir significados. O autor cita como exemplos a linguagem da moda, a linguagem das expressões faciais, a linguagem da música, dentre outras. (p.19). Façamos um breve exercício para melhor compreender os exemplos apresentados

por Hall. Pensemos na “linguagem da moda”, em diferentes culturas, ela utiliza como elementos materiais peças do vestuário, e organizando esses elementos em diferentes combinações podemos comunicar (conscientemente ou não) nossa classe econômica, grupo social ao qual pertencemos, profissão etc... Assim, o conceito de “representação cultural”, nesta perspectiva, compreende uma forma de significar o mundo real, construindo e compartilhando significados dentro de uma cultura.

Hall (1997a) explica que existem dois sistemas de representação, o primeiro é um sistema mental que carregamos nas nossas cabeças no qual todo tipo de elemento – pessoa, objetos, eventos – está relacionado a um significado que construímos culturalmente. O autor define esse primeiro sistema de ‘mapa conceitual’. O segundo sistema é a linguagem compreendida como um conjunto de signos. É através da linguagem comum que nosso mapa conceitual pode ser traduzido e assim pode carregar sentido. (p.17-18). O autor ainda explica que o uso da palavra sistema se deve ao fato de que os elementos estão organizados e classificados em torno de suas características, ora aproximando os elementos sob uma mesma categoria, ora separando-os em categorias diferentes, dependendo do aspecto analisado num sistema de agrupamentos e oposição. (p.17). Assim a representação é construída dentro de um sistema denominado “sistema de representação”. O principal meio de produção e compartilhamento do significado é a linguagem, mas Hall (1997a) também aponta outros meios que funcionam como a linguagem, sendo assim também denominados de sistemas de representação. Para o autor, pensar e sentir também funcionam como linguagem através das quais a representação é criada, conforme mostra o excerto abaixo:

Eles [membros de uma mesma cultura] devem compartilhar, falando em termos gerais, os mesmos ‘códigos culturais’. Nesse sentido, pensar e sentir são eles próprios ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido’ ou representam, na nossa vida mental, coisas que estão, ou podem estar ‘lá fora’ no mundo. (HALL; 1997a, p.4)

Mas de que forma podemos entender o sentir como “sistema de representação”? Conforme vimos anteriormente, ser considerado um sistema implica estar sob a regência de “princípios de similaridade e diferenciação para estabelecer relações entre conceitos, aproximando-os ou distinguindo-os.”. (p.17). Assim, os diferentes sentimentos podem funcionar como os elementos que devem ser

organizados e classificados de forma a “funcionar como linguagem”. A diferença entre os elementos que comentamos anteriormente – sons, peças de vestuário, etc... – e os sentimentos é a imaterialidade física destes, algo que não inviabiliza o processo pelo qual um sistema é criado. Também os nossos sentimentos nos ajudam a compreender o mundo, contribuindo, assim, para a construção do significado/sentido que damos para as coisas, ou seja, como as representamos.

Foi essa compreensão do sentir, como uma espécie de linguagem, produzida dentro de um conjunto de sentidos que vão nos interpelando ao longo da vida e que contribui para a construção da representação que identifiquei como potente para operar com os dados deste estudo, visto que o *corpus* construído indicou que os alunos significam como respeitadas as ações de cunho comportamental e afetivo mais do que as relacionadas com o desenvolvimento cognitivo. O interesse nesse problema de pesquisa se deve também ao fato de que minha experiência como docente tem me mostrado que as relações interpessoais possuem um papel fundamental no exercício da docência; entretanto, conforme afirma Hall (1997a), apesar do fato de o significado estar sendo constantemente produzido e trocado em cada interação pessoal e social da qual participamos, este local costuma ser, frequentemente, negligenciado. (p. 3).

## 2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo está vinculado à pesquisa maior intitulada “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e a docência na Educação Básica”<sup>2</sup>, de 2013 a 2017, coordenada pela Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, orientadora deste trabalho, o qual tem por objetivo analisar as representações sobre respeito na relação professor-aluno por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Está relacionada ao trabalho da citada professora, na medida em que busca compreender como as práticas curriculares contribuem para a constituição dos sujeitos alunos contemporâneos, sendo este um dos focos de investigação dos

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa vinculado ao PPGEDU/UFRGS, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em parecer nº 624.074, datado de 24/04/2014, tendo o respectivo número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 19179313.5.0000.5347. Tais informações foram extraídas do parecer de aprovação registrado na Plataforma Brasil.

trabalhos desenvolvidos nos grupos de pesquisa que a orientadora deste trabalho integra.

O estudo aqui apresentado se caracteriza por uma abordagem qualitativa. Menga e André (1986), citando Bogdan e Biklen (1982), explicam que estudos realizados dentro de uma abordagem qualitativa buscam compreender “a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”. (p.12). Nessa perspectiva, as autoras lembram que a análise dos dados “tende a seguir um processo indutivo” (MENGA; ANDRÉ, 1986. p. 13), ou seja, a construção dos dados não deve focar na busca por evidências materiais que comprovem hipóteses pré-formuladas, mas sim, a partir dos dados construídos, as hipóteses são revistas. Deste modo, este trabalho se aproxima dessa definição de abordagem qualitativa, uma vez que tem por objetivo compreender a forma que os sujeitos informantes significam a noção de respeito dentro do contexto escolar. Também foi a partir dos dados construídos que as análises e hipóteses foram se delineando ao longo do percurso do estudo.

Segundo Menga e André (1986), “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.” (p.17). Assim, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso, uma vez que apresenta um recorte necessário da temática dentro de um escopo maior de possibilidades. Ou seja, para esta pesquisa selecionei dados referentes à forma como os informantes compreendem a noção de respeito na relação professor-aluno, uma reformulação do objetivo inicial do trabalho que focava também na relação aluno-aluno dentro do contexto escolar, pois, a partir da verificação dos dados, foi possível perceber a necessidade e a possibilidade de uma análise mais densa da noção de respeito na relação professor-aluno, partindo do ponto de vista dos alunos.

A pesquisa foi realizada com alunos das quatro turmas de 6º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no bairro Belém Novo, extremo sul de Porto Alegre. A escola oferece ensino fundamental completo e funciona nos turnos manhã e tarde. Ela foi escolhida como campo de investigação, principalmente, por ser meu local de trabalho e neste ano, coincidentemente, ter assumido como professora de inglês das quatro turmas de 6º ano da escola, duas

no turno da manhã e duas no turno da tarde, o que não costuma acontecer, já que no turno da tarde há outra professora de inglês que leciona neste ano.

Ao descrever, a seguir, os alunos informantes desta pesquisa, busco proporcionar uma melhor compreensão do contexto desses alunos para que, mais adiante, ao trazer as análises das representações que fazem sobre respeito, as falas selecionadas não sejam apenas língua, mas ganhem corpo, um corpo que é social e histórico.

No geral o 6º ano possui uma posição única dentro do ensino fundamental, pois é a partir deste ano que os alunos vivem uma organização escolar diferente do que estavam acostumados até o 5º ano. As disciplinas que compõem o currículo passam a ser divididas em dias e horários e são ministradas por professores(as) diferentes. Assim a relação entre o professor e o aluno não é tão estreita como costuma ser até o 5º ano.

Nas turmas de 6º ano da escola investigada, há alunos que cursaram o quinto ano em 2016, alunos repetentes de 6º ano, alunos multirrepetentes ao longo de suas trajetórias escolares, alunos que participaram do projeto Acelera em 2016 e alunos incluídos. Esses dados apontam a pluralidade de vivências escolares que constituem os sujeitos que compõem as turmas investigadas.

A maioria dos alunos reside no entorno da escola, que abrange os bairros Belém Novo e Lajeado. Também há muitos alunos provenientes de bairros como Ponta Grossa e Lami e de vilas e invasões próximas, como a invasão do Chapéu do Sol. Assim, pode-se subentender que esses alunos pertencem a diferentes classes sociais, o que significa uma diversidade socioeconômica e cultural.

Ter meus próprios alunos como informantes na pesquisa, em certa medida, facilitou minha aproximação com a escola e com os sujeitos informantes, entretanto, como mencionado, a relação entre o professor das séries finais e seus alunos não costuma ser tão próxima quanto à relação que os professores das séries iniciais possuem com seus alunos, portanto, creio que, por esta razão, alguns informantes se mostraram receosos em participar da atividade relativa à produção dos dados deste estudo inicialmente. Mesmo após eu garantir o anonimato das respostas do questionário, uma aluna ainda afirmou para a turma que eu poderia reconhecer a letra e assim identificar o aluno autor da resposta. Precisei, então, dizer que eu, naquele momento, ainda não tivera tempo de identificar a letra deles. Foi a partir

deste momento que houve uma maior tranquilidade, por parte dos alunos, para responderem às questões.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

As atividades escolhidas para construir o corpus da pesquisa foram pensadas de forma que contribuíssem para uma melhor compreensão da questão estudada em um curto espaço de tempo, já que a construção dos dados foi realizada durante a segunda quinzena do mês de maio de 2017. As ferramentas metodológicas utilizadas foram dois questionários com perguntas abertas que, segundo Rampazzo (2011, p.118), “permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Os questionários foram aplicados nas turmas em dois dias diferentes para que a atividade não se tornasse muito cansativa e desestimulante para os informantes. O primeiro questionário (APÊNDICE A) aplicado entre os dias 15 e 18 de maio, foi desenvolvido para focalizar informações sobre experiências vividas pelos alunos no ambiente escolar que, para eles, focassem a temática do respeito na relação professor-aluno. O segundo questionário (APÊNDICE B) aplicado entre os dias 22 e 25 de maio de 2017, apresenta questões que possuem como objetivo investigar as representações dos alunos sobre respeito envolvendo os diferentes agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Os instrumentos escolhidos foram pensados a fim de viabilizar a solução de três possíveis dificuldades para a construção do corpus. A primeira: o curto espaço de tempo estipulado para a construção dos dados junto aos entrevistados, pois o momento disponibilizado para o encontro com as turmas se daria nas duas semanas anteriores às atividades de avaliação dos alunos. A segunda: nas duas turmas do turno da tarde há uma excessiva ocorrência de faltas, sendo assim a utilização de dois instrumentos de produção de dados aplicados em dias diferentes contribuiu para que mais alunos participassem da pesquisa. A terceira: o fato de que os alunos poderiam ficar desconfortáveis em expor suas experiências e opiniões. Assim, o anonimato oferecido pelo instrumento questionário pode tranquilizar os participantes nesse sentido.

No primeiro dia de aplicação do questionário expliquei para os alunos sobre a pesquisa, expondo para eles meu objetivo de dar visibilidade às suas opiniões sobre o tema. Na primeira turma, quando comentei que eles deveriam discorrer sobre a

temática do respeito, alguns alunos se mostraram insatisfeitos, pois já tinham realizado uma tarefa de redação sobre o tema na aula de português, assim eles associaram a solicitação da pesquisa com uma atividade de redação escolar. Neste momento, procurei desconstruir a ideia de que suas respostas no questionário deveriam compor uma redação escolar. Expliquei que esperava que eles contassem uma experiência própria e que essa experiência deveria estar relacionada com atitudes que eles próprios considerassem posturas de respeito por parte dos seus professores.

Ainda sobre o primeiro dia de aplicação do questionário, é importante destacar o fato de que, nas quatro turmas, os alunos estavam interessados em falar sobre os colegas, mencionando a palavra *bullying*. Expliquei que, no momento, era necessário que eles focassem apenas nas atitudes relacionadas aos professores e que teriam oportunidade para discorrer sobre as atitudes dos colegas no questionário que responderiam na semana seguinte. Considero também interessante o fato de que, nas quatro turmas, alguns alunos, os ditos “mais salientes” e alguns com histórico de repetência, mencionaram, na coletividade, nunca terem se sentido respeitados. Essa afirmação foi tomada por eles e pelos colegas como gracejo, mas houve, realmente, um número significativo de questionários que voltaram com essa informação.

Após esse momento inicial de explicação sobre a pesquisa e o que seria a atividade esperada dos alunos, iniciei a distribuição da folha de questionário 1 (APÊNDICE A) para os alunos. Em seguida, li em voz alta as questões enquanto os alunos acompanharam a leitura. Neste momento reforcei a necessidade de que as questões fossem respondidas de acordo com as vivências escolares de cada um. Alguns alunos, como já mencionado antes, se mostraram receosos quanto à identificação da autoria da resposta pela caligrafia. Tive que tranquilizá-los, dizendo que não eram todos que me mostravam o caderno, assim seria difícil identificar a letra deles. Depois desse momento os alunos começaram a responder ao questionário. Inicialmente o ambiente foi como de uma prova, havia silêncio e concentração por parte dos alunos. Tentei circular pelas classes para auxiliá-los, entretanto, percebi que alguns se sentiram intimidados, cobrindo suas respostas com a mão ou parando de escrever quando me aproximava. Assim decidi ficar na minha mesa, enquanto os alunos realizavam a atividade. Esse fato faz pensar sobre a questão da assimetria presente nas relações em determinados contextos. Como

explica (DALLA ZEN, 2006, p.24), a partir de Geraldi, o processo de interlocução implica pensar no outro, portanto, se faz necessário um exercício de reflexão sobre as seguintes questões: o que dizer, para quem e de que modo, ou seja, que implicações minhas palavras terão, que efeitos irão produzir no outro. Dessa forma, podemos inferir que o comportamento dos alunos pesquisados durante a realização do questionário evidenciaram essa compreensão por partes dos alunos da importância do contexto que envolve a produção comunicativa. Podemos inferir, ainda, o entendimento dos alunos sobre práticas e discursos próprios do contexto escolar, como “a prova” e a posição de autoridade do professor, procurando, assim esconder, possíveis respostas que possam “desagradar” essa autoridade.

Na semana seguinte voltei a tratar do assunto com os alunos, isto é, sobre como fizeram a atividade na aula anterior. Como alguns alunos haviam faltado no dia em que expliquei sobre a pesquisa, comentei novamente, em linhas gerais, do que se tratava a pesquisa que estava desenvolvendo e o que precisava que eles fizessem. Em seguida, distribuí o questionário 2 (APÊNDICE B), li com eles as questões, explicando cada uma delas. Ao fim perguntei se tinham alguma dúvida. Como não expuseram nenhuma, solicitei que começassem a responder ao questionário.

Em posse dos dados obtidos junto aos informantes, comecei a organizar esses dados em tabelas. Para cada questão do questionário 1 organizei uma tabela na qual coloquei para cada resposta dada pelo informante um possível eixo de análise sob o qual poderia, futuramente, agrupar as respostas semelhantes. Realizei a mesma organização para as respostas do questionário 2. Após essa organização preliminar, iniciei a seleção do material e percebi a possibilidade de um recorte do conjunto para uma melhor delimitação do estudo. Inicialmente, minha pesquisa estava voltada para a análise da noção de respeito construída pelos alunos no espaço da sala de aula, envolvendo, portanto, tanto a relação professor-aluno quanto a relação aluno-aluno. Assim o questionário 2 foi elaborado incluindo questões que abordavam ambas as relações. Entretanto, durante a organização dos dados, percebi uma potencialidade, em decorrência da riqueza das informações contidas nas respostas que envolveram a relação professor-aluno. Dessa forma, decidi desenvolver o presente estudo focando essa relação que envolve o docente e o discente, portanto, do questionário 2 (APÊNDICE B), acabei utilizando apenas as

duas primeiras e as duas últimas questões, pois elas versam sobre este novo foco de estudo.

### 3 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM MOVIMENTO

Neste capítulo, apresento as análises das representações dos alunos participantes do estudo sobre respeito na relação professor-aluno. Como já referido anteriormente, o conceito de representação cultural desenvolvido por Hall (1997) evidencia que o significado das coisas não está pronto no mundo material, mas, sim, é através da forma como representamos as coisas que nós atribuímos a elas um sentido. Essa representação é construída através de sistemas que contribuem para a produção e compartilhamento de significados dentro da cultura. Assim, o presente capítulo está dividido em três eixos de análise, nos quais busco inventariar e analisar as formas como os alunos significam a noção de respeito, considerando as ações do docente, as ações dos alunos e os efeitos dessas representações no cotidiano escolar.

#### 3.1 DO RESPEITO DE PROFESSOR

Neste primeiro eixo de análise, busco inventariar as representações construídas pelos alunos sobre atitudes de respeito do professor para com o aluno. O *corpus* utilizado para a análise que realizo nesta subseção consiste das respostas que os informantes deram para as duas questões do questionário 1 (APÊNDICE A). Na primeira questão, foi solicitado que os estudantes contassem um acontecimento vivido por eles, por meio do qual tenham se sentido respeitados pelo seu professor(a). Apresento, abaixo, uma tabela com as respostas dadas pelos informantes organizadas em diferentes categorias.

<b>Respostas</b>	<b>Total</b>
<b>Nunca se sentiram respeitados</b>	11
<b>Sempre se sentiram respeitados</b>	4
<b>Sem resposta</b>	3
<b>Respostas incompreensíveis</b>	9
<b>Respeito ligado a relações socioafetivas</b>	38
<b>Respeito ligado a situações de aprendizagem</b>	6
<b>Total de respostas</b>	71

Figura 1: Tabela com o total das respostas dos alunos organizada em categorias.

Essa tabela apresenta a organização que criei para a análise dos dados produzidos. Inicialmente, separei as respostas em branco, que classifiquei como

“sem resposta”. Classifiquei como incompreensíveis as respostas com letras ilegíveis ou que não atendiam à solicitação feita na questão. Em seguida, separei as respostas nas quais os alunos não relataram um fato específico, apenas afirmaram que sempre ou nunca se sentiram respeitados. Depois, separei as respostas que cumpriam com o solicitado na questão e, após uma releitura atenta, percebi a possibilidade de organizá-las em duas categorias: a) uma categoria voltada para o relacionamento interpessoal; b) uma categoria relacionada a situações de aprendizagem. Foram, ao todo, 44 respostas que atenderam à solicitação de narrar um evento relacionado às ações dos professores. Destas, identifiquei o destaque das recorrências de respostas relacionadas às relações interpessoais do cotidiano escolar, que classifiquei como referentes às relações socioafetivas. Apenas seis respostas ligaram o respeito do professor às questões de ensino e aprendizagem. Abaixo apresento um quadro com a descrição das situações narradas pelos informantes.

<b>Situações relacionadas a questões socioafetivas</b>	Professor: Elogia (17 ocorrências); defende o aluno (7 ocorrências); compreende que o aluno tem problemas pessoais (5 ocorrências); dá liberdade para os alunos (2 ocorrências); é considerado legal (2 ocorrências); reconhece seu erro e se desculpa (2 ocorrências); confia na palavra do aluno (1 ocorrência); ouve e aceita a opinião do aluno (1 ocorrência); ajuda o aluno (1 ocorrência).
<b>Situações relacionadas a questões de aprendizagem</b>	Professor: explica as dúvidas (2 ocorrências); responde às perguntas dos alunos (2 ocorrências); tem paciência com a dificuldade de aprendizagem (1 ocorrência); gosta de ensinar e se preocupa com o aprendizado dos alunos (1 ocorrência)

Figura 2: Tabela com descrição das situações citadas pelos informantes.

Essa organização também foi realizada com as respostas obtidas para a segunda questão do questionário 1 (APÊNDICE A), que solicitava aos informantes que contassem um acontecimento vivido por eles, por meio do qual tenham se sentido desrespeitados pelo seu professor(a). Nesses dados, mais uma vez, as respostas referentes às relações socioafetivas se destacaram em comparação às respostas voltadas ao processo de aprendizagem “mais formal” conforme mostra a tabela abaixo:

<b>Respostas</b>	<b>Total</b>
<b>Nunca se sentiram desrespeitados</b>	21
<b>Sempre se sentiram desrespeitados</b>	0
<b>Sem resposta</b>	6
<b>Respostas incompreensíveis</b>	13
<b>Desrespeito relacionado a questões socioafetivas</b>	27
<b>Desrespeito relacionado a questões de aprendizagem</b>	5
<b>Total de respostas*</b>	72

Figura 3: Tabela com o total das respostas dos alunos organizado em categorias.

A organização das respostas nas diferentes categorias apresentadas seguiu o mesmo procedimento realizado com os dados obtidos a partir da questão 1. Abaixo apresento um quadro com a descrição das respostas que compõem cada uma das categorias.

<b>Situações relacionadas a questões socioafetivas</b>	Agressão verbal (13 ocorrências); injustiça (7 ocorrências); incivilidade (4 ocorrências); invasão da liberdade pessoal do aluno (2 ocorrências); comparação (professor coloca outro aluno como exemplo) (1 ocorrência)
<b>Situações relacionadas às questões de aprendizagem</b>	Professor não sabe ensinar (3 ocorrências); professor não sabe tirar dúvidas (1 ocorrência); professor não explica. (1 ocorrência)

Figura 4: Tabela com descrição das situações citadas pelos informantes.

Considerando que nenhuma categorização é desinteressada, explico que minha escolha em eleger essas duas categorias para a organização dos dados, separando essas respostas das demais, se deve ao fato de entender que elas, analisadas em conjunto, apresentam uma síntese mais significativa do objeto de estudo. A importância da categoria referente às relações interpessoais para este trabalho reside na sua recorrência nos dados construídos. Retomo a ideia já apresentada neste estudo de que, segundo Hall (1997), é através da representação que construímos sobre as coisas que damos a elas um significado. Para o autor, a representação pode ser construída pelo que falamos, pensamos ou sentimos sobre as coisas. Dessa forma, para as análises que o presente estudo desenvolve,

mostrou-se ser produtivo o foco na questão do sentimento como sistema representacional, considerando a sua potência para a produção e compartilhamento de significados dentro da cultura. Apesar de menos frequentes, decidi utilizar as respostas relacionadas a questões de aprendizagem para compor o *corpus* deste estudo, uma vez que minha hipótese inicial indagava sobre a possibilidade de haver algo de específico no entendimento de respeito construído pelos alunos em se tratando de um contexto particular voltado, prioritariamente, para os processos de ensino-aprendizagem.

### A linguagem produzindo sentidos - o elogio

Para esta questão, trago o aspecto mais recorrente nas respostas dos alunos, considerando o aspecto socioafetivo. Ao citarem situações de respeito, a maioria dos pesquisados mencionou o elogio como um elemento através do qual se perceberam ou se sentiram respeitados. A seguir, apresento dois excertos<sup>3</sup> de respostas retirados da pergunta 1 do questionário 1, a título de exemplo:

*“Eu me senti respeitado quando os professores me elogiam quando estou indo bem na aula, faço as coisas bem feitas, tiro boas notas e muitas vezes já fui a aluna exemplar da sala, então eu acho que os professores me acham extraordinária.”* (A19)

*“Me senti respeitada quando a professora me pedia para narrar o que estava escrito no caderno porque eu era a que lia e escrevia melhor. Depois de eu narrar ela falou que eu lia e escrevia otimamente.”* (A12)

Nesses exemplos, os informantes narram que é a partir da forma como o professor elogia, que eles se sentem respeitados. As palavras elogiosas, através de recursos expressivos tais como “exemplar”, “extraordinária”, “bem feita”, ou referentes a ações tais como ler e escrever melhor, escrever “otimamente”, evidenciam, por meio da linguagem, a produção de significações sobre incentivo e reforço da autoestima por parte dos estudantes. Ainda no âmbito da linguagem como produção de sentidos, mas agora se tratando das ações realizadas pelo professor que os alunos identificam como desrespeitosas, foi recorrente a referência

---

<sup>3</sup> De forma a preservar a identidade dos participantes, nos excertos de respostas que apresento ao longo das análises, passo a referir aos participante através de um código no qual cada um recebe uma identificação formada pela letra A (indicando a palavra aluno) juntamente um número. Ex.: A21

aos xingamentos, conforme apontam os excertos retirados da pergunta 2 do questionário 1, que apresento a seguir:

*“Um dia minha colega menstruou na sala de aula e ela ficou com muita vergonha e falou para a professora, mas a professora foi super chata com ela e começou a chamar ela de relaxada,nojenta e porca.”* (A42)

*“Não me senti respeitada quando o professor me chamou de mimada porque eu não sou. Quando um professor me chamou de patricinha coisas que eu não sou.”* (A15)

Segundo Hall (1997) é possível representar algo através da linguagem, pois ela age como espaço privilegiado para a construção e compartilhamento dos significados. Os excertos citados mostram que os alunos compreendem, aceitam e rejeitam essa potência da linguagem, ou seja, ao se utilizar da linguagem, na relação com seus alunos, o professor mobiliza sentimentos/impressões, que podem ser entendidos como respeitosos ou não pelo aluno, dependendo das escolhas linguísticas feitas e de seu contexto de utilização.

Em sua pesquisa para identificar as atividades que os alunos consideram produtivas para a promoção de aprendizado, Traversini e Costa (2006) constataram que, juntamente com os resultados numéricos que acompanham as provas, as palavras de incentivo como “parabéns” contribuem para que o aluno perceba que está aprendendo. Segundo as autoras, “o efeito da boa nota, das estrelas ou dos parabéns confirma a capacidade do aluno em ‘dar conta’ de um dos ícones mais valorizados pela cultura escolar.” (TRAVERSINI; COSTA, 2006 [s.p]). Assim, podemos entender que, no contexto escolar, a linguagem produz efeitos que reforçam o entendimento dos alunos sobre suas próprias capacidades e possibilidades de sucesso acadêmico ou não. Dessa forma, podemos inferir que palavras de elogio que corroboram a construção de subjetividades discentes bem sucedidas são consideradas práticas de respeito para com o aluno. Em contrapartida, palavras como o xingamento, que explicitam e produzem subjetividades discentes em desarmonia com os objetivos de sucesso inerentes aos processos educacionais, são consideradas práticas de desrespeito para com o aluno. Entretanto, quando há divergência entre a linguagem e a produção da subjetividade esperada pelo aluno, este recusa-se em aceitar essa potência da linguagem.

### Posições assumidas pelo professor na relação professor- aluno

Outro item bastante citado nas respostas nos remete às atitudes do professor diante as situações do cotidiano escolar. Foi recorrente a representação de respeito ligada a uma postura protetora do professor para com o aluno. A seguir, apresento um excerto retirado das respostas dadas para a pergunta 1 do questionário 1, que corroboram essa direção de análise. Vale ressaltar, também, que essa posição de defesa da professora citada na resposta abaixo, e observada pela aluna, se apresenta como um eco de representações contestadas sobre o supostamente esperado quando se trata do desempenho de mulheres no esporte (jogar bola, no caso).

*“Me senti respeitada quando a sora de Educação Física disse que as mulheres só não sabem jogar bola porque ninguém ensina, ela me defendeu como defendeu as outras “mulheres”, ela sempre defende quando dizem que mulher não sabe jogar bola e isso é muito bom e me sinto respeitada quando ela fala isso.”* (A42)

Em contrapartida, ao mencionarem situações de desrespeito, os alunos citaram momentos relacionados a situações consideradas injustas para com os alunos, conforme mostra o seguinte excerto retirado das respostas dadas para a pergunta 2 do questionário 1:

*“No 5º ano eu recebi uma prova com a nota 4 e eu levei para a minha mãe e ela viu e coisa e tal, mais eu vi a prova de alguns colegas que tiraram 9 ou 9 e meio e estavam os mesmos resultados daí eu falei para ela e ela me levou para a diretoria porque eu reclamei. Que raiva.”* (A45)

Assim, essas duas representações acerca do respeito e de seu inverso, o desrespeito, corroboram uma análise sobre a forma como o público pesquisado significa a posição do sujeito professor. Essa figura aparece como alguém que defende, protege o aluno em um momento de adversidade. Ou seja, é alguém capaz de colocar um limite em situações conflituosas; logo, coloca em movimento sua autoridade e a utiliza advogando em defesa daquele que se encontra em posição desfavorável. Em se tratando da questão do desrespeito, sob a ótica do aluno, a autoridade docente reaparece vista em exercício de forma mais arbitrária. A partir desse entendimento, agrega-se mais um elemento às posições assumidas pelo professor: ele também é fonte de autoridade que produz injustiças, mobilizando a resistência discente - “Que raiva”. Segundo Silva (2001, p.47), através da representação “travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados

particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder.” Assim, podemos compreender que as práticas escolares produzem posições de sujeitos imbricados em relações de poder-saber. No contexto escolar, a posição de professor é revestida de certa autoridade em relação ao aluno. Entretanto, o fato de o aluno permitir-se indignar-se diante de uma situação de injustiça aponta para a existência de uma certa resistência em se submeter a práticas consideradas injustas. De acordo com Deacon e Parker (2008, p. 107), para Foucault, “A resistência nunca é oposta ao poder; em vez disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência.” Assim, pontos de resistência são produzidos ao mesmo tempo em que sustentam relações de poder.

Nessa circulação de representações, como foi aqui evidenciado, a figura do professor aparece, então, como detentora de autoridade em benefício do aluno posicionado desfavoravelmente em relação aos demais, ação que é compreendida como uma atitude de respeito, assim como é apresentada e vista de forma arbitrária e injusta para com o aluno, entrando, deste modo, no âmbito do desrespeito. Ainda, em nenhuma das respostas algum informante menciona ter se sentido desrespeitado ao ser repreendido pelo professor por rir, debochar de um colega, conforme mostra o exemplo a seguir extraído das respostas obtidas para a questão 1 do questionário 1:

*“[...] e eu cai e machuquei o joelho e todo mundo ficou rindo, mas daí veio a professora de informática e falou: ‘não fiquem rindo do menino queria ver se fosse um de vocês que machucasse o joelho’* (A31)

Assim, podemos perceber que os alunos já incorporaram representações acerca de respeito e de desrespeito, construídas, possivelmente, fora e dentro do ambiente escolar. Essas “noções” são produzidas e compartilhadas dentro da cultura. São representações advindas de discursos que perpassam as relações sociais vividas pelos alunos, as quais constituem subjetividades e formas de compreender o mundo em que vivem. Assim, os alunos já possuem uma compreensão acerca das posições a serem exercidas pelo professor e as consequentes funções a elas atribuídas. Deste modo, o professor não estabelece as definições de respeito ou desrespeito em relação a sua atuação docente. Elas já estão postas em circulação pela cultura. Cabe ao professor identificá-las, materializando-as no momento em que ocorre uma situação, demonstrando sintonia

com os significados em circulação na cultura nestes tempos contemporâneos. Ao fazer isso, cabe, também, discutir com os alunos essas definições, problematizando-as e buscando analisar a adequação ou não das posições assumidas pelos sujeitos das relações escolares, neste caso, professor e aluno.

### A humana interação professor-aluno

Neste item, agrupei as respostas que defini como sendo relativas à interação entre professor e aluno. Conforme já referido no capítulo introdutório deste trabalho, segundo Tardif (2007), o ambiente de trabalho do professor é constituído de interações humanas, as quais, no meu entender, envolvem tanto relações de cordialidade, civilidade, quanto relações conflituosas. Nesse sentido, apresento, a seguir, excertos de respostas da questão 1 do questionário 1 que corroboram esta compreensão:

*“[...] eu estava no quinto ano quando eu fui pra o reforço do núcleo e eu estava tri boa no reforço, mais aconteceu um problema na minha família e eu fiquei depressiva, sentei lá atrás e a professora me chamou para conversar, contei para ela meus problemas e ela me respeitou.”* (A62)

*“Me senti respeitado quando o meu professor me tratou como qualquer outra pessoa, não como aluno, e ele dá liberdade para mim e os meus colegas.”* (52)

As representações de respeito que esses excertos encerram indicam que os alunos identificam e valorizam os momentos em que podem estabelecer vínculos afetivos e relações de confiança com o professor, sinalizando que esses vínculos também constituem as relações pedagógicas, caracterizando o que chamei de a humana interação professor-aluno. Nesse sentido, eles significam como respeitadas as atitudes dos professores quando estas vão além das questões formais de aprendizagem, ou seja, as atitudes de respeito incorporam relações mais amplas, as quais reconhecem, por exemplo, os discentes como indivíduos em suas diferentes posições de sujeito: “o meu professor me tratou como qualquer outra pessoa, não como aluno”. Na visão dos alunos, as atitudes de respeito também englobam uma escuta compreensiva, por parte do professor, no que diz respeito às necessidades, às adversidades por eles enfrentadas: “a professora me chamou para conversar, contei para ela meus problemas e ela me respeitou”. Assim, essa dimensão do trabalho docente se relaciona com o que Tardif (2007) denomina como sendo uma característica do objeto humano do trabalho docente, pois segundo o autor, “[...] boa

parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se [...] na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções [...].” (TARDIF, 2007, p.130) Este item de análise é importante para o entendimento apresentado por Hall, conforme já referido neste trabalho, de que o sentir funciona como sistema de representação, pois a partir dele pode-se produzir e compartilhar significados. Nessa perspectiva, portanto, o sentir passa a ser um sistema de representação valioso para a prática docente, juntamente com a linguagem.

Em contrapartida, ultrapassar os limites da ação docente de modo a interferir com na liberdade pessoal do aluno pode ser compreendido como uma ação de desrespeito do professor como aponta o seguinte excerto retirado das respostas dadas para a pergunta 2 do questionário 1:

*“Tinha uma professora que pegava muito no meu pé, ela chegou até a me rodar porque não gostava de mim. Ela ficava falando mal da minha roupa, que eu ia maquiada e que não podia ir maquiada etc. Ela sempre achava alguma coisa para mandar bilhete, eu realmente odiava ela. [...] Eu acho que isso não é respeito.”* (A58)

Podemos perceber, assim, que a chamada humana interação professor-aluno aqui abrange relações mais conflituosas, as quais suscitam contestações, resistências por parte dos sujeitos nelas envolvidos.

Também sobre as relações interpessoais envolvendo a humana interação professor-aluno, agrupei as respostas que defini como sendo relativas às relações de cordialidade entre professor e aluno. Os excertos que apresento, a seguir, retirados das questões 1 e 2 do questionário 1, respectivamente, apontam para a valoração por parte dos alunos das atitudes de civilidade dos professores.

*“Eu me senti respeitado quando a professora X. pediu desculpas para mim porque um colega tinha jogado uma bolinha de papel no chão e ela achou que tinha sido eu, por isso que ela me pediu desculpas, eu me senti respeitado com isso então foi muito legal porque eu me senti bem respeitado.”* (A11)

*“Foi uma vez que eu tava levantado e a professora disse sai da frente, aí eu achei isso um desrespeito, porque ela podia ter falado com licença.”* (A25)

Esses excertos apontam para uma significação de respeito voltada para as relações sociais, considerando a importância de enxergar o *outro*, no caso, o aluno; a importância de rever atitudes, independente da posição de sujeito ocupada, no

caso, o professor. Ou seja, os informantes demonstraram valorizar as situações em que são tratados com cordialidade (respeito) que as desejáveis relações sociais demandam.

Finalizando o item 3.1 relativo ao respeito do professor, exploro as representações dos alunos sobre respeito em articulação com o processo de ensino-aprendizagem. Ainda que em menor quantidade de ocorrências, os informantes deste estudo mencionaram situações vistas como respeitadas/desrespeitadas, as quais foram ligadas ao contexto de suas aprendizagens e ao modo como seus professores conduziram tais situações. As respostas sinalizam tanto a valorização quanto as impossibilidades implicadas na humana interação professor-aluno. Os excerto, abaixo, retirados das respostas das questões 1 e 2 do questionário 1, respectivamente, exemplificam esse entendimento:

*“Uma vez minha professora não tinha como ir para a aula, era muito difícil ir, me senti respeitado por ela se preocupar com nossa educação. Não só como emprego, mas gostava de ensinar. Se preocupou com o que nós aprendemos”.* (A7)

*“Uma situação é quando pergunto o que não entendi e a professora não sabe me explicar e eu fico com a dúvida não sei o que fazer e aí vou mal na prova.”* (A69)

Essas colocações, de algum modo, foram ao encontro da minha curiosidade em identificar significações específicas de ensino-aprendizagem, aspecto que apareceu em menor escala entre as respostas. Os alunos identificaram traços da função docente dentro do processo educativo, a partir de suas representações sobre ser professor: desde saber ensinar, explicar, esclarecer as dúvidas, mas há também saber acolher, escutar, compreender.

### 3.2 DO RESPEITO DE ALUNO

Neste segundo eixo, busco explorar o corpus construído a partir das respostas que os informantes deram para as duas primeiras perguntas do questionário 2 (APÊNDICE B). Uma vez que o presente estudo visa compreender as representações de respeito pelos alunos, considerando a relação professor-aluno, essas perguntas tinham como finalidade oportunizar a produção de dados acerca da representação de respeito de aluno para com o professor. Assim, nessas questões

foi solicitado que os informantes discorressem sobre as ações praticadas por eles que manifestassem postura de respeito para com o professor e as ações que considerassem como sendo desrespeitosas para com o professor. Abaixo apresento um quadro com a descrição das respostas obtidas.

Ações dos alunos que demonstram respeito pelo professor, segundo os próprios alunos.	Realizar as atividades (10 ocorrências); não atrapalhar a explicação e prestar atenção (9 ocorrências); fazer o que o professor pede (7 ocorrências); não responder “mal”(3 ocorrências); ajudar o professor na aula (2 ocorrências); não correr na sala de aula (1 ocorrência); não fazer algo que deixe o professor bravo (1 ocorrência); pedir para o professor corrigir as atividades feitas (1 ocorrência);.
Ações dos alunos que demonstram desrespeito pelo professor, segundo os próprios alunos.	Discutir com o professor (7 ocorrências); não fazer as tarefas (7 ocorrências); incomodar (5 ocorrências); conversar durante a aula (3 ocorrências); não ir à aula e não pegar a matéria com os colegas (2 ocorrências); correr na sala de aula (1 ocorrência); aumentar o tom de voz (1 ocorrência); não obedecer (1 ocorrência);.

Figura 5: Tabela com descrição das situações citadas pelos informantes.

Os dados evidenciaram que a maioria dos informantes entende que está respeitando o professor quando: prestam atenção na explicação, ficam quietos, obedecem aos professores, realizam as tarefas. Ou seja, podemos considerar que a maioria das respostas expressa determinadas representações sobre ser aluno no contexto escolar, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem. Entende-se que a posição de aluno manifesta nessas respostas pressupõe atitudes de obediência, de bom comportamento e desempenho no que tange às atividades propostas. Esses dizeres reiteram discursos circulantes na cultura sobre o que significa ser aluno, especialmente sobre o que significa ser aluno disciplinado, conforme aponta o excerto retirado de respostas da primeira questão do questionário 2 que apresento, seguir:

*“eu venho à aula e faço o que ele ou ela mandar, copio do quadro, não falo com meus colegas quando ela está explicando alguma coisa.”* (A30)

O uso do verbo mandar na resposta apresentada aponta para o entendimento, já referido neste trabalho, de que o professor é uma figura revestida de autoridade, ou seja, ele, na “voz do aluno”, **manda**. O aluno fica no outro lado da

relação, ele é quem obedece. Esses dados nos direcionam a interpretá-los no sentido de que representam discursos construídos na cultura sobre como “deve ser um aluno respeitoso”, pois, como explica Sacristán (2005, p.11), o aluno “é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não adultos”. Assim, a posição de aluno não é algo natural, ela é construída dentro da cultura por aqueles que exercitam o poder para tal feito. Nesse sentido, a figura do aluno é construída através de discursos que o interpelam e o representam. Segundo Hall (1997a, p.3) “O significado é o que nos dá o sentido de nossa própria identidade, de quem somos e a que grupo ‘pertencemos’ - portanto, ele está ligado à questão de como a cultura é usada para marcar e manter identidade e diferença entre grupos.”. Assim, podemos perceber, nas representações descritas pelos alunos pesquisados, uma identidade *do ser aluno* perpassada por certa submissão.

As ações apontadas como demonstrando desrespeito por parte dos alunos incluem, dentre outras, conversas em horas inapropriadas (especialmente durante explicações), infrequência, perturbações durante a aula, discussão com o professor, não realização das atividades. Esses dados parecem evidenciar que os alunos posicionam o professor como protagonista da relação. Indicam, com seus exemplos de atitudes “inadequadas”, o fato de serem desrespeitosas para com o professor, isto é, não se colocam como parte constituinte deste processo de ensino aprendizagem. A seguir, apresento um excerto extraído das respostas obtidas a partir da segunda questão do questionário 2 que aponta nessa direção.

*“eu não vou à aula, não copio as coisas nos dias que eu falto e não peço o caderno pro meu colega.”*  
(A34)

Assim, as representações de respeito discente, construídas pelos informantes desse estudo, destacam atitudes consideradas características “do bom aluno”. Por outro lado, esses alunos-informantes não se identificam como prejudicados pelas atitudes apontadas por eles como inadequadas ao contexto escolar, o que mostraria, em alguma medida, reconhecer o desrespeito por si próprio. Segundo Silveira (2008, p.572) “o discurso escolar é produtivo e fecundo: ensina desde cedo a criança a ser aluno ou aluna, [...] ensina como deve ‘ser’ naquele contexto [...]”. Ou seja, a cultura

escolar, dissemina discursos e práticas que produzem o sujeito aluno. Assim, considerando os dados analisados, a partir do inventário das representações dos alunos sobre respeito, podemos inferir que as práticas escolares vividas pelos informantes deste estudo produzem uma identidade discente relacionada a uma posição de certa submissão em relação ao sujeito professor, ao mesmo tempo em que se eximem de uma maior preocupação com sua própria aprendizagem.

### 3.3 NUANCES DE EFEITOS DESSAS REPRESENTAÇÕES

Neste terceiro eixo, procurei identificar os efeitos das representações de respeito construídas pelos alunos para as práticas escolares. Busquei inventariar as formas como os informantes agem quando se sentem respeitados pelo professor e como agem quando se sentem desrespeitados pelo professor. O *corpus* utilizado para a análise que realizo nesta subseção consiste das respostas que os informantes deram para as duas últimas questões do questionário 2 (APÊNDICE B). Mais uma vez, ao organizar os dados, foi possível separar as respostas em duas categorias. Uma voltada para as relações interpessoais e outra mais vinculada às questões de aprendizagem. Apresento, abaixo, o quadro com a descrição das respostas dadas pelos informantes sobre a forma como reagem quando se sentem respeitados, organizadas nas duas categorias de análise.

	Quando me sinto respeitado (a)
Relações interpessoais	“fico feliz.” (16 ocorrências); “eu respeito ele também” (10 ocorrências); “me comporto e ajudo a professora” (9 ocorrências); “tento interagir mais com o professor e tento me aproximar mais dele.”(4 ocorrências); “eu o escuto”(2 ocorrências); “me surpreendo” (1 ocorrência); falo bem dele (1 ocorrência), “eu faço algo legal que eu e sinto bem” (1 ocorrência); “eu choro porque são poucos que me respeitam” (1 ocorrência); “dou risada” (1 ocorrência);
Relacionado com a aprendizagem.	“consigo fazer as coisas direitas e entendo as coisas fácil (1 ocorrência); “acerto tudo na prova” (1 ocorrência); “eu respeito ele mais ainda e consigo aprender mais com ele” (1 ocorrência); “faço as atividades” (1 ocorrência); “ajudo e presto atenção” (1 ocorrência); “ajudo alguém” (1 ocorrência); “Eu faço tudo” (1 ocorrência); “copio as coisas” (1 ocorrência);

Figura 6: Tabela com descrição das situações citadas pelos informantes que evidenciam respeito.

Também foi possível organizar os dados referentes às respostas obtidas para a pergunta sobre a atitude dos informantes quando se sentem desrespeitados pelo professor nas mesmas duas categorias conforme mostra o quadro abaixo.

Quando me sinto desrespeitado (a)	
Relações interpessoais	“fico babo” (13 ocorrências); “eu não o respeito”(8 ocorrências); “discuto com ele” (6 ocorrências); “fico triste” (5 ocorrências); eu me sinto mal (3 ocorrências); Não falo com ele durante o dia.” (3 ocorrências); “faço bagunça e incomodo (3 ocorrências); “começo a xingá-lo na minha cabeça” (2 ocorrências); “tento conversar com o professor e dizer o que eu não gostei e esclarecer tudo” (1 ocorrência); “dou risada” (1 ocorrência); “choro” (1 ocorrência); “reclamo com a diretora” (1 ocorrência); “fico quieto” (1 ocorrência); “sinto que estou sendo ignorada” (1 ocorrência); “não dou bola (1 ocorrência); “estudo bastante e me esforço para tirar notas boas nas tarefas” (1 ocorrência); “compreendo porque eu sou chatinha” (1 ocorrência); vejo que não devo fazer aquilo novamente” (1 ocorrência).
Relacionado com a aprendizagem.	“eu não me sinto bem e não consigo aprender nada com ele.” (1 ocorrência); “não faço nada nas matérias.” (1 ocorrência); “não consigo fazer as coisas direito e às vezes tenho dificuldade para entender.” (1 ocorrência); “chego atrasado na aula dele” (1 ocorrência); “não presto atenção na aula” (1 ocorrência).

Figura 7: Tabela com descrição das situações citadas pelos informantes que evidenciam desrespeito.

Ao analisar os dados apresentados, percebe-se, mais uma vez, que a maioria das representações sobre respeito construída pelos alunos está mais vinculada aos aspectos atitudinais. Foram, ao total, 34 ocorrências envolvendo esses aspectos, considerando as respostas obtidas a partir das duas questões sob análise neste eixo. Nesse sentido, os dados aqui expostos realçam o entendimento de que os sentimentos atuam como um sistema representacional que contribui para a construção de significados sobre aprender, conviver em determinadas condições consideradas satisfatórias ou não na escola. Eles apontam para uma estreita relação entre o afetivo e o cognitivo.

Apresentarei, a seguir, excertos de respostas obtidas a partir da penúltima questão o questionário 2, na qual era solicitado que os informantes discorressem

acerca dos efeitos das práticas respeitadas por parte do professor, que exemplificam essa relação:

*“consigo fazer as coisas direitas e entendo as coisas fácil”*

(A18)

*“eu respeito ele mais ainda e consigo aprender mais com ele.”*

(A46)

Assim, ao sentirem-se respeitados pelo professor, os alunos pesquisados demonstram a consciência de que o desenvolvimento de seu próprio aprendizado flui mais facilmente. Da mesma forma, ao se sentirem desrespeitados, percebem uma dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos apresentados. Pode-se inferir que a partir do sentimento de desrespeito, evidenciado nessas representações, rompe-se também a relação do aluno com o processo de aprendizado em si, o aluno deixa de realizar as tarefas que podem contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Visto sob esta ótica, o desrespeito, portanto, pode contribuir para que o aluno se sinta cada vez mais afastado do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Outro elemento interessante apresentado nos dados, que merece ser mencionado, está relacionado com a adoção de certos comportamentos por parte dos alunos. Os informantes, ao se sentirem respeitados, afirmam “se comportar”, ao passo que, ao se sentirem desrespeitados, assumem “fazer bagunça e incomodar”. Esses exemplos parecem evidenciar que algumas situações consideradas, por parte do docente/instituição de ensino, como sendo de indisciplina discente podem ser significadas como reações a atitudes entendidas como desrespeitosas. Aquino, (2011, p.468) em seu estudo de carácter exploratório, define “de forma prática” a indisciplina escolar como sendo “conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno.”. Assim, considerando a importância de se investigar as questões de indisciplina discente, uma vez que produzem efeitos sobre a relação professor-aluno, e compreendendo, conforme apontam os dados desse estudo, um possível carácter relacional da indisciplina discente, motivada, em alguns momentos, por ações anteriores consideradas, do ponto de vista dos alunos, como autoritárias/desrespeitosas, enfatizo a importância de se construir, como sugerem Barbosa e Xavier (2002, p.24) “passagem do respeito unilateral para o respeito mútuo.”. Dessa forma, tanto os alunos passariam

a se reconhecerem como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, quanto seria menor as situações possíveis de serem consideradas como desrespeitosas, diminuindo, assim, a incidência de ações consideradas como de indisciplina discente.

Os exemplos apresentados, a seguir, retirados dos dados construídos a partir da penúltima e última questões do questionário 2, na qual era solicitado que os informantes discorressem acerca dos efeitos das práticas desrespeitosas por parte do professor, respectivamente, apontam para o caráter relacional entre as atitudes dos professores significadas como sendo respeitadas ou não e os comportamentos apresentados pelos alunos.

“me sinto no dever de respeitar ele também”. (A29)

“começo a ficar bravo e falar no mesmo tom porque respeito é pra quem tem.”. (A61)

Percebe-se ainda que atitudes de respeito são exigidas pelos alunos como uma postura de resistência à autoridade do docente. Retomo aqui a ideia já desenvolvida neste trabalho de que os informantes significam o respeito como algo das relações interpessoais entendidas de forma mais ampla, ou seja, talvez compreensões construídas anterior ou paralelamente às experiências escolares. Há dados que evidenciam representações de disciplinamento e resistência tácita, conforme mostra o excerto abaixo, retirado das repostas da última questão do questionário 2:

“começo a xingá-lo na minha cabeça” (A40)

Este exemplo mostra, além do já explicitado, que o aluno demonstra o entendimento construído dentro da cultura a partir do qual compreende “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”. (FOUCAULT, 2013, p.9).

Dessa forma, ao intitular este capítulo de análise como *Representações culturais em movimento*, procurei enfatizar essa característica do conceito, de algo que não é estático, elas produzem efeitos ao mesmo tempo em que se reconstituem em cada novo contexto. Assim, a análise dos dados empreendida neste trabalho nos permitiu inferir que as representações construídas acerca de respeito apontam para

a possibilidade de as relações interpessoais envolvendo o par respeito/desrespeito e suas implicações não se restringem a comportamentos escolares. São formulações advindas de outras experiências vividas na cultura por alunos e professores. A partir do inventário de respostas construído, o estudo ampliou-se também para a análise das representações acerca da posição de professor e da posição de aluno. Em relação aos efeitos que as representações aqui estudadas produzem no cotidiano escolar, foi possível identificar a importância dada pelos alunos informantes ao estabelecimento de vínculos socioafetivos entre professor e aluno. Ainda, o destaque a uma melhor aprendizagem quando estabelecidas relações consideradas respeitadas. Entretanto, em situações consideradas desrespeitadas, rompem-se esses vínculos e, conseqüentemente, as situações consideradas como próprias para o aprendizado também são colocadas em xeque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRAJETÓRIA CONTINUA

Aproveito esse espaço de escrita para relacionar minha trajetória como professora com a realização deste estudo, que considero um importante trecho do caminho docente que escolhi trilhar. Desde o início deste trabalho, quando optei por ter como público-alvo do estudo meus próprios alunos, já acreditava na potencialidade que o exercício analítico que uma atividade intelectual demanda teria sobre minha prática pedagógica. Entretanto, não possuía a dimensão dos ricos aprendizados que teria como fruto da dedicação em transformar minha realidade em material de análise. Desse modo, gostaria de compartilhar minha primeira aprendizagem. Compreendi que, antes de tudo, o professor deve ser um pesquisador, buscando respostas para os complexos desafios que surgem ao longo do caminho.

Outro aprendizado que levo comigo, a partir deste estudo, é a importância de ouvir os alunos, pois eles têm muito a dizer e de modos muito peculiares. Escutar nossos alunos implica considerá-los, efetivamente, nossos interlocutores, pois não há professor sem aluno. Penso que dessa forma eles perceberão que fazem parte, de forma constitutiva, do processo de ensino-aprendizagem. Ao oportunizar aos alunos que expressem sua visão sobre os acontecimentos que envolvem o cotidiano escolar, abrimos a possibilidade para o enriquecimento da nossa prática pedagógica, pois temos a possibilidade de analisar e rever posições.

Foi com esse intuito, de contribuir para uma prática pedagógica mais condizente com as necessidades que o processo educativo contemporâneo demanda, que escolhi analisar as representações sobre respeito construídas por alunos do 6º ano do ensino fundamental. A partir do *corpus* selecionado para a realização do presente estudo foi possível inventariar as formas como os informantes significam o respeito na relação professor-aluno. Para o público pesquisado, respeito está relacionado com as relações sociais de forma ampla, ou seja, é algo que ocorre anterior e paralelamente às relações professor-aluno. Entretanto, as características específicas que envolvem o vínculo entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem também apareceram nos dados

corroborando o entendimento de que há particularidades nessa relação que a distingue das demais interações existentes na nossa cultura.

Considerando o *corpus* analisado, foi possível identificar elementos que influenciam a forma como os alunos significam o respeito no seu cotidiano escolar. O elemento com mais ocorrências envolve a linguagem utilizada pelo professor, a qual produz significados para as relações estabelecidas. A maioria dos informantes mencionou o elogio como forma de respeito e o seu oposto, o xingamento como aspecto referente ao desrespeito do docente. Outros elementos envolveram a forma como o professor entende que seu aluno possui uma vida fora da escola, auxiliando-o, principalmente, através da escuta aos seus problemas pessoais. E, também, o tratamento cordial, que se espera de qualquer indivíduo, por parte do professor, e a observância às peculiaridades dos alunos no que diz respeito a modos de ser e viver. Considerando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, foi demarcado que a habilidade e a disposição do professor em explicar os conteúdos e elucidar dúvidas são entendidas como exemplos de respeito. Em contrapartida, a inaptidão em auxiliar os alunos nas suas dificuldades escolares faz com que o professor incorra em atos considerados de desrespeito para com o aluno.

As representações de respeito de aluno para com o professor envolveram ações que remetem à postura de bom aluno, representações bastante circulantes na cultura. Já a forma como os pesquisados significam as ações de desrespeito para com o docente envolvem atos de perturbação da aula e interrupções de explicações. Esses dados relacionados a comportamentos discentes identificados como sendo desrespeitosos confirmam a presença de discursos que nos precedem e interpelam nossas subjetividades, contribuindo para a forma como significamos a cultura em que vivemos.

A partir do inventário das representações de respeito, foi possível empreender análises sobre a forma como os alunos investigados significam as posições de professor e de aluno. Os dados apontam para uma figura de professor com autoridade que deve ser justo nas suas decisões, e respeitar os limites de sua atuação. Nesse sentido, o papel do professor está estreitamente ligado ao comportamento num âmbito mais social do que ligado a questões da ordem do cognitivo. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o professor deve saber

explicar os conteúdos e ter paciência com as dificuldades do aluno. Já a visão de aluno, possível de ser inferida a partir dos dados, nos remete a uma posição de submissão em relação à posição do professor. Entretanto, há também indícios de movimentos no sentido de resistência por parte dos alunos a situações de obediência que extrapolem os limites considerados justos para cada contexto.

Os efeitos que as representações de respeito construídas pelos informantes, identificadas nos dados, produzem no cotidiano escolar abrangem - considerando as ações identificadas como respeitadas - o estabelecimento de vínculo socioafetivo entre docente e discente, atitudes respeitadas dos alunos em relação ao professor e melhor desempenho dos alunos nas atividades cognitivas propostas. Quando se sentem respeitados pelo seu professor os alunos pesquisados afirmam sentirem-se felizes e procuram se aproximar dele. No entanto, ao se sentirem desrespeitados pelo professor, os alunos tendem a se distanciar do docente e, conseqüentemente, do processo educativo. Também foi relatado que as ações do professor consideradas desrespeitosas motivam atos desfavoráveis às práticas educativas por parte dos alunos, criando, assim, um cenário considerado de indisciplina discente.

Vale ressaltar que, ao considerar os informantes deste estudo - um grupo específico constituído social historicamente -, enfatizo que os dados aqui produzidos constituem um *corpus* particular e vislumbro a possibilidade de que, em outros contextos, compostos por alunos de ensino médio, por exemplo, a análise das representações discentes sobre respeito poderia ofertar outros e distintos significados.

Assim, destaco o entendimento de que o presente estudo pode contribuir para as práticas pedagógicas, uma vez que busca ressignificar o respeito na relação professor-aluno, agregando a visão do discente como complementar à visão do docente. Enfatizo também a compreensão, construída neste trabalho, de que o aprendizado passa igualmente pelo âmbito socioafetivo, não somente pelo cognitivo. Outra importante questão identificada nos dados remete à ideia de que a construção de representações passa pelo individual; sendo assim, diferentes situações podem ser consideradas respeitadas ou não, cada estudante vai significar de forma diferente, sendo necessário um olhar atento do educador. Não desconheço, entretanto, que no cotidiano da docência pode ser complicado para o professor,

dentre diferentes demandas, atentar para isso individualmente. Uma possibilidade é variar, buscar a motivações através da linguagem (elogios construtivos), delegar alguns segundos para uma conversa mais descontraída, mais próxima, ouvir o que o aluno tem para dizer. Situações que demandam tempo, mas que a partir das quais o retorno desse investimento é valioso para as práticas escolares.

Gostaria de compartilhar aqui uma provocação feita pela Professora Dra. Marília Forgerini Nunes quando da ocasião da minha defesa de trabalho de conclusão de curso, momento em que fui desafiada a refletir um pouco mais sobre este estudo. Concordo com a afirmação feita pela professora Marília de que nós, professores, “Lidamos com o humano, com o humano que não é idêntico a mim, [...] Mas não podemos nos contentar com as relações interpessoais bem estabelecidas em nossas salas de aula, afinal, somos professores, não psicólogos [...]”.(p.1)<sup>4</sup> Enfatizo que a direção que este trabalho procurou seguir foi um caminho sinalizado pelos seus informantes; indivíduos em posição de alunos, e foram eles que destacaram, na sua maioria, elementos ligados a relações socioafetivas como exemplos de respeito na relação professor-aluno. Entretanto, a observação feita pela professora é de extrema relevância para este estudo e para a prática docente. Como delimitar esses dois campos do conhecimento que possuem o humano como objeto da sua prática? Penso que uma importante distinção não estaria, portanto, no objeto, mas sim no objetivo de cada um desses profissionais. Para o psicólogo o bem estar mental e emocional do seu paciente é o foco de sua ação, enquanto que para o professor o bem estar mental e emocional dos alunos seria um meio para se alcançar o objetivo final – a aprendizagem. Assim, ao acolher essa provocação de refletir sobre “[...]quais poderiam ser ações pedagógicas que revelariam o respeito e auxiliariam o aluno a ter uma visão de respeito não apenas com as lentes socioafetivas?” busco, nos dados construídos neste estudo, indícios que contribuam para esboçarmos possíveis respostas. Algumas respostas dos informantes deste trabalho apontam a importância que os alunos dão para a habilidade do professor em explicar a matéria e esclarecer as dúvidas sobre os conteúdos. Sendo assim,

---

<sup>4</sup> As citações desse parágrafo foram extraídas do parecer por escrito de Marília Forgearini Nunes, por ocasião da minha banca de defesa de trabalho de conclusão de curso, em 2017.

recorro mais uma vez às palavras da professora Marília que afirma que “não podemos fugir do nosso papel docente, mediador do conhecimento para o qual estamos na sala de aula como responsáveis essenciais.” (p.1). Assim penso que o professor precisa atentar, sim, para sua especificidade profissional. Ou seja, o professor pode expressar seu respeito pelos alunos através do comprometimento com o desenvolvimento de suas aulas, averiguando a aprendizagem dos seus alunos e, principalmente, compreendendo o caráter individual desse processo.

Assim, o presente trabalho se encerra, mas a trajetória de aprendizado continua, uma vez que, ao contrário do que, em geral, circula em nossa cultura sobre ser professor, somos capazes de pensar e teorizar sobre nossa prática, pois não somos meros reprodutores de práticas e políticas já postas e impostas. Somos, pois, autores e protagonistas das nossas ações.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre indisciplina discente. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v.41 n.143 maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>> Acesso em: 25 maio 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamento e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre : Mediação, 2006. p. 23 - 31
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel ; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.23, p. 36-61, 2003.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. "**Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu**": práticas culturais em narrativas escolares. 2006. 194 f. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72138>> Acesso em: 11 julho 2017.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. 6. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. 258p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo : Loyola, 2013. 74 p.
- HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practises**. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997a.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997b.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011. 146 p.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. 216 p.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte : Autêntica, 2001. 117 p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Linguagem e discursos no cerne de práticas pedagógicas: governar, disciplinar e inserir sujeitos na cultura escolar. In: PERES, Eliane; TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; BONIN, Iara. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura.** Porto Alegre : EDIPUCS, 2008. Livro 3.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo : Brasiliense, 1993. 311 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. 325 p.

TRAVERSINI, Clarice Salete; COSTA, Zuleika. Formas de ensinar produzem o aprender? **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Santa Maria/RS: UFSM, 2006

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: Saraiva, Karla; Marcelo, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais.** Canoas: Editora da ULBRA, 2012. p.173-186

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos Estudos Culturais. **Pró-Posições**, n.12, n.1, p. 151-161, mar. 2001

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras.** Canoas : Ed. ULBRA, 2010. p. 93-104



## APÊNDICE B – Questionário 2

### Entrevista 2 – Questões dissertativas

1) Complete as afirmações abaixo.

Eu respeito meu professor quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Eu desrespeito meu professor quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Eu respeito meus colegas quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Eu desrespeito meus colegas quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Meus colegas me respeitam quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Meus colegas me desrespeitam quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Quando me sinto respeitado pelo meu professor eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Quando me sinto desrespeitado pelo meu professor eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Eu, Lucia Vilma Lissarassa da Silva Carvalho, aluna do curso de licenciatura em Pedagogia/UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, estou desenvolvendo um estudo para meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Respeito na relação professor-aluno: representações culturais de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre.”. Este trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa coordenado pela minha orientadora intitulado “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e a docência na educação básica”, vinculado ao PPGEDU/UFRGS e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em parecer nº 624.074, datado de 24/02/2014, tendo o respectivo número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 19179313.5.0000.5347.

O estudo proposto tem por objetivo investigar as representações de alunos do 6º ano acerca da noção de respeito na relação professor-aluno. Sendo assim, solicito autorização para realizar esse estudo nesta instituição. A coleta de dados será realizada através de dois questionários de perguntas abertas. Os participantes deste estudo serão informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Todos os cuidados serão tomados de forma a garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição. Os procedimentos utilizados obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob minha responsabilidade por cinco anos e, após esse período, será destruído. Poderá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escolar, se for assim solicitado.

Agradeço a colaboração dessa instituição para a realização da atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais que poderão ser feitos através do telefone : [REDACTED] ou pelo e-mail: lucia.im3@bol.com.br.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Lucia Vilma L.da Silva Carvalho  
Graduanda

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Clarice Salete Traversini  
Orientadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável na instituição e carimbo.