



Revista
Educar Mais

A importância da relação professor e estudante no ensino superior para a motivação da aprendizagem

The importance of the professor and student relationship in higher education for learning motivation

La importancia de la relación profesor y alumno en la educación superior para la motivación al aprendizaje

Charlene Carneiro Quinto dos Santos¹

• Marinalva Lopes Ribeiro²

RESUMO

O artigo discute a importância da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem. Com foco no ensino superior, o trabalho teve como base a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976). Trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo, que apresenta como objetivo conhecer, mediante metáforas, a representação da relação professor e estudante no ensino superior e a relação desta com a motivação da aprendizagem. Utilizou-se como dispositivo para produção de dados a entrevista com indução de metáforas. A colaboradora da pesquisa foi uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Na análise dos dados produzidos aproximamo-nos da Técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) em sua versão temática. Os principais resultados indicam que a relação entre professores e estudantes pautada na parceria, comprometimento, acolhimento, diálogo e incentivo tem um peso significativo para conferir sentido à aprendizagem, influenciando na motivação, no prazer em aprender e no engajamento estudantil no curso.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; Interações; Padrões motivacionais; Teoria das Representações Sociais; Indução de metáforas.

ABSTRACT

The article discusses the importance of the teacher-student relationship in motivating learning. Focusing on higher education, the work was based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1976). This is a qualitative study, which aims to understand, through metaphors, the representation of the teacher-student relationship in higher education and its relationship with learning motivation. The interview with metaphor induction was used as a device for data production. The research collaborator was a student of the Degree in Pedagogy at a public university in the state of Bahia. In the analysis of the data produced, we approached the Content Analysis Technique (BARDIN, 1977) in its thematic version. The main results indicate that the relationship that students establish with their professors in higher education directly influences the motivation of learning and that the educational relationship based on partnership, commitment, acceptance, dialogue and encouragement has a significant weight in giving meaning to learning, influencing motivation, pleasure in learning and student engagement in the course.

Keywords: University pedagogy; Interactions; Motivational patterns; Theory of Social Representations; Induction of metaphors.

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA – Brasil. E-mail: charlnequinto@gmail.com

² Licenciada em Letras e em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA – Brasil. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

RESUMEN

El artículo discute la importancia de la relación profesor-alumno en la motivación del aprendizaje. Centrándose en la educación superior, el trabajo se basó en la Teoría de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 1976). Se trata de un estudio cualitativo, que tiene como objetivo comprender, a través de metáforas, la representación de la relación profesor-alumno en la educación superior y su relación con la motivación para el aprendizaje. Se utilizó la entrevista con inducción metafórica como dispositivo de producción de datos. El colaborador de la investigación era estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de una universidad pública del estado de Bahía. En el análisis de los datos producidos, abordamos la Técnica de Análisis de Contenido (BARDIN, 1977) en su versión temática. Los principales resultados indican que la relación que los estudiantes establecen con sus profesores en la educación superior influye directamente en la motivación por el aprendizaje y que la relación educativa basada en el compañerismo, el compromiso, la aceptación, el diálogo y el estímulo tiene un peso significativo para dar sentido al aprendizaje, influyendo en la motivación, placer por aprender y participación del estudiante en el curso.

Palabras clave: *Pedagogía universitaria; Interacciones; Patrones motivacionales; Teoría de las Representaciones Sociales; Inducción de metáforas.*

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil tem sido objeto de estudo de pesquisadores que se ocupam em investigar os mais diversos temas que abarcam o contexto universitário, entre eles, a motivação da aprendizagem. Esta tem sido investigada nas mais diferentes perspectivas, algumas delas buscam identificar o perfil motivacional dos universitários (PASSOS *et al.*, 2020), outras destacam a relação entre a motivação e autorregulação da aprendizagem (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016) e outras ainda, enfatizam os fatores contribuintes para a motivação da aprendizagem (ARAÚJO; MOTA, 2020). Dentre estes fatores surge a relação professor e estudante desempenhando um papel relevante para a motivação da aprendizagem entre os universitários, o que abordamos neste trabalho.

Considerada um espaço social interativo, a sala de aula permite o estabelecimento de relações, as quais, muitas vezes são marcadas por conflitos na comunicação, a qual apresenta pouca ou nenhuma abertura para o diálogo, posturas docentes autoritárias envolvendo ameaças, intimidação, frieza e distanciamento. Na maioria das vezes, os estudantes não têm oportunidade ou coragem de se expressar acerca desta questão, temendo não serem entendidos pelos professores. Esta realidade nos preocupa visto que os tensionamentos na relação educativa podem gerar comportamentos indesejáveis como o medo de se expor e de não ser compreendido ou ser repreendido pelo professor, causando comportamentos ansiogênicos frente às demandas acadêmicas e, que se não forem gerenciados, influenciam na postura e disposição do estudante frente às situações de aprendizagem e, conseqüentemente, em sua motivação. Nossa preocupação se intensifica quando uma relação educativa assim caracterizada, se manifesta em cursos superiores de licenciatura, tendo em vista que tais cursos formam professores e as relações ali estabelecidas comumente servirão de modelo para a prática pedagógica dos futuros professores da escola básica.

Assim sendo, o presente trabalho propõe analisar a importância da relação educativa para a motivação da aprendizagem, enfatizando o contexto universitário. A análise que nos propomos realizar implica na resposta para as seguintes questões: Como os estudantes representam, através de metáforas, a relação estabelecida com seus professores e quais aspectos desta relação refletem na motivação da aprendizagem no ensino superior? Objetiva-se então conhecer, mediante metáforas, comparações e imagens como os estudantes representam a relação professor e estudante no ensino superior e a relação desta com a motivação da aprendizagem.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais pode ser de grande valia para investigar a formação e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados pelos sujeitos, tanto para classificação de pessoas e grupos, quanto para interpretação de acontecimentos da realidade cotidiana. O estudo se concentra no ensino superior entendendo que a relação educativa constitui um dos elementos fundamentais para a motivação da aprendizagem também no contexto universitário. Apresentaremos aqui o recorte de uma pesquisa com estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no estado da Bahia.

Nesta perspectiva, as metáforas, imagens e comparações poderão contribuir para uma melhor compreensão das práticas sociais de um determinado grupo social pois, segundo Sousa Santos (2003, p. 112) "tanto a linguagem vulgar, como a linguagem literária e humanística, ambas indignas, pelo seu caráter analógico, imagético e metafórico, foram marginalizados do discurso científico". Para tanto, inicialmente, apresentaremos uma síntese da Teoria das Representações Sociais que é a base deste estudo, enfatizando a abordagem processual de Jodelet (1984), além de considerações acerca da relação professor e estudante no ensino superior e a motivação da aprendizagem. Na sequência, apresentaremos o percurso metodológico e a análise dos dados produzidos; por fim, as considerações finais.

2. DIÁLOGO TEÓRICO

2.1 Teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se ocupa em investigar a produção dos saberes que se produzem no cotidiano, considerando as representações como formas de conhecimento prático, que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978) e que se inserem nos estudos que contemplam o senso comum. Deste modo, as representações restauram a consciência coletiva, lhe dando forma, na medida em que explicam os objetos e acontecimentos, a fim de que se tornem acessíveis a qualquer pessoa e coincidam com seu interesse imediato, com a realidade prática (MOSCOVICI, 2003).

Para Moscovici, no ato de representar, a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente e a resposta sobre o estímulo. Ou seja, ao representar, transfere-se o que é estranho e perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o em uma categoria e contexto familiares. Assim, torna-se necessário por em funcionamento esta forma de pensamento com predomínio da memória e das conclusões passadas, o que gera, segundo Moscovici (2003) os dois processos que geram representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é um processo, segundo o qual, transformamos "algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o comparamos com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada" (MOSCOVICI, 2003, p. 61). E continua o autor: "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (MOSCOVICI, 2003, p. 61). E acrescenta que "em sua grande maioria, essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo" (MOSCOVICI, 2003, p. 64), o que nos interessa nesta nossa pesquisa pois, como veremos adiante, a colaboradora entrevistada ancora a motivação da aprendizagem em protótipos de professores universitários.

O outro processo que gera representações sociais, segundo Moscovici (2003, p. 72), é a objetivação. Para o autor, objetivar “é reproduzir um conceito em uma imagem [...] um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.” Evidentemente, tais imagens dependem dos estoques preexistentes dos sujeitos. Assim, somos encorajados a objetivar tudo o que encontramos, pois a linguagem nos possibilita expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade.

Nesse contexto, as metáforas podem colaborar como instrumento para acessar as representações sociais, favorecendo uma melhor compreensão das práticas sociais de um determinado grupo social. Para além de uma figura de linguagem, a metáfora é uma figura de pensamento, ou seja, um recurso cognitivo que nos permite falar, ver e agir sobre determinados fenômenos de uma maneira e não de outra. (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Ou seja, a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 24). As metáforas funcionam, no caso das representações, potencializando a interpretação do pensamento social (LAKOFF; JOHNSON, 2002; MAZZOTTI, 2002). Nesse sentido, elas são compatíveis com os núcleos figurativos das RS, assemelhando-se ao processo de objetivação.

Jodelet (1984), encabeçando uma das diferentes abordagens teóricas que conquistaram maior espaço no Brasil, a abordagem processual, compreende que o estudo das RS precisa contemplar os discursos dos indivíduos e dos grupos, bem como seus comportamentos e práticas sociais, todos estes, considerados por Jodelet como suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana (SÁ, 1998). Jodelet (2001, p. 32) explica ainda que a representação social é “uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto”. Sendo assim, a abordagem processual enfatiza a produção e circulação das RS. Jodelet (2005) salienta também que as representações sociais, enquanto “teorias” socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são formadas.

Isto posto, podemos concluir que a abordagem processual de Jodelet enfatiza a dimensão prática das representações e suas funções, investigando como estas se fazem presentes no cotidiano das pessoas, de maneira a influenciá-las e também sendo influenciadas, buscando compreender como as representações se constituem nas relações sociais e como os sujeitos se relacionam a partir de suas representações, tendo em vista sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem (VASCONCELOS, VIANA e SANTOS, 2007, p. 45).

2.2 A relação professor e estudante e a motivação para a aprendizagem no ensino superior

A relação educativa é compreendida por Postic (1984) como uma relação social que se estabelece entre o professor e o estudante, tendo em vista o alcance dos objetivos e finalidades da educação. Tal relação ocorre dentro de uma estrutura institucional e possui “características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (POSTIC, 1984, p. 27). Embora a relação educativa esteja geralmente associada a espaços educacionais, especificamente a sala de aula, para Postic, ela pode extrapolar este espaço, sendo “colocada atualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (POSTIC, 1984, p. 2).

Considerando o ingresso no ensino superior um momento de transição importante, e por vezes desafiador, em razão da necessidade de adaptação a uma nova rotina, com novas e maiores

exigências, as relações educativas nesse contexto são importantes, facilitando a vivência desse novo ciclo de aprendizagem. Bariani e Pavani (2008) explicam que a sala de aula na universidade é um espaço de participação acadêmica e de múltiplas relações interpessoais. Destacamos as relações estabelecidas com os professores, tendo em vista que eles se tornam muitas vezes, referenciais acadêmicos e profissionais para os estudantes. Postic menciona que o educador assume a importante função de determinar a dinâmica das relações, facilitando, estruturando ou dificultando as relações que se estabelecem (POSTIC, 1984).

Ribeiro (2020a) sinaliza que a qualidade da relação educativa entre professores e estudantes pode favorecer ou dificultar a rotina e o convívio em sala de aula e a forma como se dá o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, podendo inclusive influenciar na motivação e no comportamento dos estudantes. Posturas amigáveis e democráticas, com abertura para o diálogo e troca de experiências podem aumentar o interesse pelos estudos, melhorar as habilidades sociais, contribuindo dessa maneira na motivação da aprendizagem (SILVA; RIBEIRO, 2020, RIBEIRO, 2020b).

De modo contrário, uma relação de distanciamento e de formalismo do docente e a incongruência entre o que ele diz e suas atitudes, bem como a pressão psicológica projetada durante as avaliações podem influenciar na motivação da aprendizagem (RIBEIRO, 2020b). Portanto, para além das habilidades didáticas e metodológicas, entendemos que a competência afetiva dos docentes tende a colaborar significativamente na motivação dos universitários, contribuindo, conseqüentemente, para seu desempenho na aprendizagem.

Schwartz (2019) também salienta que as interações do professor com os estudantes são um dos aspectos no contexto da sala de aula que podem interferir na motivação da aprendizagem, qualificando ou anulando os padrões motivacionais dos estudantes. Em suma, Oliveira (2017) assinala a necessidade da universidade se tornar "um espaço que motive e não que se ocupe apenas em transmitir conteúdos de forma não interativa" e aponta que o professor precisa de um olhar diferenciado para a relação que ele estabelece com os estudantes e sua aprendizagem, reforçando que a formação pedagógica do docente do ensino superior é imprescindível para a melhoria do ensino universitário.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada com estudantes universitários de uma universidade pública baiana, cujo objetivo foi conhecer, mediante metáforas, a representação da relação professor e estudante no ensino superior e a relação desta com a motivação da aprendizagem. Tivemos como colaborador um (a) estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia que já havia cursado componentes curriculares que contemplam os fundamentos psicológicos, filosóficos, pedagógicos e aqueles voltados para a formação de professores e que aderiu livremente participar da pesquisa.

Para a produção das informações, recorreremos ao questionário do perfil profissiográfico e à entrevista semiestruturada com indução de metáforas. A metáfora funcionou nesta pesquisa como instrumento para recolher as representações, potencializando a interpretação do pensamento social (LAKOFF; JOHNSON, 2002; MAZZOTTI, 2002), "transformando um determinado objeto em algo que se apresenta como imagem, materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto

de apoio ou âncora das significações postas na metáfora” (MAZZOTTI, 1998, p. 04). Mazzotti (2002) salienta ainda que a identificação das metáforas é tarefa central para apreensão do núcleo figurativo das representações sociais. Nesse sentido, as metáforas são compatíveis com os núcleos figurativos das RS, assemelhando-se ao processo de objetivação.

Como instrumento para produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2004). Esta entrevista ocorreu em 2022 de forma presencial quando (o) a estudante foi incentivado (a) a expressar suas representações através de metáforas. Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, elaboramos o Termo de adesão e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando os objetivos e aspectos metodológicos da pesquisa. A entrevista, com a autorização da colaboradora, foi gravada e o áudio guardado em lugar seguro. Como a pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda-chuva, ela foi aprovada pelo Parecer nº 3.413.070 do CEP.

Adotamos a Análise Temática, uma das modalidades da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), como método de análise dos dados produzidos nesta pesquisa. Participou desta pesquisa uma estudante do sexo feminino, cursando o 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, com faixa etária entre 20 e 25 anos e que ainda não atua como professora. A estudante que escolheu a imagem da princesa Elsa para ser identificada, afirmou que o curso de Pedagogia foi a sua primeira opção, explicando que vir de uma família de professores contribuiu para o seu desejo em seguir a carreira docente. A estudante também informou não ter filhos, residindo com os pais no município de Ipecaetá, que fica a 55 km da universidade onde estuda.

4. A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NAS METÁFORAS, IMAGENS E COMPARAÇÕES PRODUZIDAS POR UMA GRADUANDA EM PEDAGOGIA

A seguir serão apresentadas as metáforas, imagens e comparações criadas pela estudante participante da pesquisa e o diálogo que estabelecemos com os estudiosos que discutem a temática. A estudante participante da pesquisa será chamada de Elsa, personagem que ela escolheu para ser identificada.

Sobre a imagem que melhor representa um estudante motivado para a aprendizagem Elsa relatou:

Uma pessoa com **brilho nos olhos** e **altivez, feliz**, sorrindo, ansiosa por conhecimento, com força de vontade, dedicada... **Só os estudantes do primeiro semestre que chegam assim** (ELSA, 2022).

Analisando a representação que Elsa nos traz para um estudante motivado para a aprendizagem percebemos que ela apresenta uma imagem que expressa felicidade, ânimo, força de vontade e abertura para o conhecimento. Ao que nos pareceu, a condição de estar motivado para a aprendizagem é uma realidade vivida apenas no início do curso, deixando implícito que os estudantes chegam motivados no primeiro semestre, mas que não permanecem assim.

Lima *et al.* (2022) comentam que o ingresso no ensino superior traz vivências e sentimentos muito singulares na vida dos estudantes, gerando expectativas que giram em torno do relacionamento que desenvolverão com os novos colegas e professores, quais demandas precisarão cumprir e como farão para cumpri-las. Tais expectativas são construídas “por conhecimentos prévios, motivações e afetos que os estudantes já possuem e que se projetam no que esperam encontrar e concretizar na vivência da universidade” (LIMA *et al.* 2022, p. 283). Ainda segundo as autoras, tais expectativas idealizadas

pelos estudantes nem sempre correspondem à realidade vivida, o que por sua vez, pode interferir no envolvimento acadêmico dos estudantes.

A partir do discurso de Elsa nos questionamos: O que teria acontecido para que ela mudasse o seu estado de ânimo no início do curso? Schwartz (2019, p. 19) nos chama a atenção de que a motivação “não é algo que se tem ou não, como se ela fizesse parte, ou não, “naturalmente” do comportamento humano” e acrescenta que o envolvimento para aprender necessita ser (re) construído na ação, no dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, nos questionamos ainda: Será que a relação professor e estudante teria contribuído para o desânimo e a desmotivação dos estudantes no decorrer do curso? Continuaremos escutando Elsa a fim de entendermos como a motivação para a aprendizagem se processa durante o curso de sua aprendizagem. Ao ser convidada a criar uma imagem que representasse, dessa vez, um estudante desmotivado para a aprendizagem, Elsa criou a seguinte imagem:

Cabisbaixo, **triste, cansado**, com olheiras bem profundas, desestimulado. Não vê sentido... a aprendizagem quando tem **significado** ela te dá motivação pra estudar, quando você não tem, você se desestimula. (ELSA, 2022)

Elsa quando representa um estudante desmotivado traz as palavras: triste, cabisbaixo, cansado, os olhos não brilham mais, não vê sentido na aprendizagem. Identificamos aqui afetos desprazerosos relacionados com a desmotivação da aprendizagem, representados por sentimentos de tristeza e desânimo. Elsa também faz referência aqui e nas próximas narrativas, ao cansaço decorrente de sua rotina acadêmica, indicando que muito provavelmente as demandas de seu curso, concorrendo com as demandas profissionais e pessoais ao sobrecarregarem os estudantes, constitui um fator que dificulta que o estudante se mantenha motivado em seu processo de aprendizagem.

Sobre tal questão, Sampaio (2011) comenta que no ensino superior a maioria das disciplinas são densas e que além de cumpri-las os estudantes concomitantemente precisam realizar atividades extracurriculares e outras tantas relacionadas à vida pessoal. Nessa perspectiva, Ribeiro (2020b, p. 05) sinaliza que “diante das cobranças dos docentes, da quantidade de trabalhos e provas e do conflito entre as atividades das disciplinas, muitos estudantes desistem. Outros apresentam algum nível de estresse”. Lidar com essa rotina é desafiador e, por vezes, enfadonha o que nos leva a compreender que a rotina intensa de atividades acadêmicas paralela às atividades pessoais influencia no nível de motivação para estudar.

Ainda na perspectiva de Elsa, percebemos que a aprendizagem significativa tende a colaborar na motivação da aprendizagem. Isso nos lembra Masetto (2005) ao relacionar a aprendizagem significativa com a motivação do estudante. Nessa perspectiva, Novak e Gowin (1984) evidenciam que o desejo para aprender (motivos intrínsecos) contribui para uma aprendizagem construtiva, e uma busca do sentido e do significado no que estamos nos envolvendo. Sousa (2005) complementa que só uma aprendizagem que motiva pode proporcionar uma aprendizagem significativa, na qual a informação, seja conceitual ou propositiva, integra-se ao que o aluno já conhece e pode ser expressa e codificada por tal indivíduo (SOUSA, 2005).

Considerando a proximidade da conclusão do curso, Elsa não se encontra, ao que parece, motivada para a aprendizagem, o que corrobora com os achados do estudo de Boruchovitch (2008). Com efeito, em sua pesquisa com estudantes de cursos de formação de professores em instituições de ensino superior, públicas e privadas, Boruchovitch (2008) nos mostra que a motivação dos estudantes de

tais cursos tende a diminuir em semestres intermediários. A autora chama a atenção para a necessidade de um olhar diferenciado para o estudante universitário que deseja ensinar, pois será ele quem irá promover e construir, em seus futuros alunos, o valor da aprendizagem e a importância de sua autorregulação.

Considerando que durante a licenciatura adquire-se conhecimentos que compõem os quadros referenciais para a profissão, pensamos: se as representações que Elsa construiu seguem os modelos de professores que ensinam no seu curso, como transformar as representações e desenvolver uma prática que não reproduza tais protótipos, tendo em vista que como afirma Moscovici (2003), as representações são capazes de influenciar o comportamento dos indivíduos? Continuando nossa conversa com Elsa, pedimos que ela nos apresentasse a melhor maneira de dizer como ocorre a relação entre estudantes e professores em seu curso, ao que respondeu o seguinte:

Um professor de **mãos dadas** com o aluno porque é um processo que é **feito junto**. É isso, é troca. A gente não chega a nenhum lugar sozinho e na aprendizagem a **mediação** com o professor é muito importante e quando a gente tem bons professores que nos auxiliam, que nos levam a isso, não levar, carregar, sabe? Porque **quem vai somos nós**, mas...é muito importante, nossa! Sem igual! O meu curso é um curso muito bom. A maioria dos professores, (a gente não pode generalizar porque tem aquelas **ovelhas ruins**, mas eles) são muito bons, de **parceria** mesmo e de **comprometimento** com o trabalho deles porque eu acho que isso é que faz a diferença também. (ELSA, 2022)

Destacamos no excerto da narrativa de Elsa as palavras: mediação, parceria, comprometimento que são representadas pela imagem de duas pessoas de mãos dadas. Tal imagem nos remete a uma relação de proximidade e reciprocidade e que são apontadas por Elsa como características positivas na relação educativa, reverberando na motivação da aprendizagem. Isso nos faz lembrar da pedagogia freiriana que valoriza uma relação horizontal entre professores e estudantes, pautada no diálogo autêntico, colaboração e trocas, onde ambos, estudantes e professores assumem a função de sujeitos na construção do conhecimento, sendo o professor o mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Masetto (2003), corroborando com o pensamento freiriano, explicita que a interação entre professores e estudante, a mediação pedagógica, a parceria e corresponsabilidade pelo processo da aprendizagem entre professor e estudante é fundamental no processo de aprendizagem. Ao contrário, uma relação educativa pautada pela arrogância e autossuficiência docente nos lembra a relação vertical, antidialógica, sinalizada por Freire, refletindo a manutenção de uma pedagogia hierarquizada e antidemocrática, centrada nos aspectos cognitivos da aprendizagem. A imagem escolhida por Elsa para representar a relação educativa, um professor de mãos dadas com o estudante, indica uma relação considerada positiva, atravessada pelo comprometimento docente. Ao que parece, um professor comprometido com o exercício da sua profissão estimula os estudantes para a aprendizagem.

Chama-nos a atenção que anteriormente Elsa pareceu sinalizar não estar motivada e neste momento, paradoxalmente, afirma que o seu curso é muito bom. Aqui nos deparamos com uma aparente contradição que inclusive é permitida pelas representações sociais. Diante dela insistimos em nos questionar sobre as razões pelas quais Elsa aparentemente se percebe desmotivada em seu curso. Algumas destas razões podem estar voltadas para questões intrínsecas ou quem sabe para a rotina exaustiva, que comentamos anteriormente, ou talvez resultantes do contexto pandêmico, este, no

qual inevitavelmente estivemos inseridos nos últimos anos, por conta da pandemia do Coronavírus (Covid- 19).

Ademais quando Elsa afirma “quem vai somos nós”, tocando na motivação intrínseca, o que nos leva a entender que ela reconhece a sua parcela de responsabilidade em sua aprendizagem, não dependendo exclusivamente do docente para manter-se motivada. Vasconcellos (1994) explica que se acreditava inicialmente que o professor era o único a motivar o estudante e que, posteriormente, passou-se a considerar a motivação intrínseca atribuindo ao estudante a responsabilidade por ela.

Contribuindo com tal discussão, Guimarães (2009, p. 37) explica que motivação intrínseca “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”. Alonso Tapia (1992), apud Schwartz (2019), conclui que para desencadear a aprendizagem, os motivos extrínsecos e intrínsecos se complementam sendo importante ao professor ter clareza dessa situação de modo a contribuir para a promoção da motivação mais consistente, que é o próprio desejo de aprender. Percebemos que Elsa reconhece o papel do estudante como elemento significativo na motivação intrínseca, mas considera também o docente e a relação que estabelece com ele importantes nesse processo. Postic (2007) menciona que é o docente quem oferece ao estudante a possibilidade para empenhar-se nas atividades, levando-o à conquista de sua autonomia.

Nesta narrativa de Elsa também destacamos a metáfora “ovelha ruim”, que nos reporta a uma expressão milenar, oriunda do trabalho de pastoreio de ovelhas. Em um rebanho de ovelhas, num mesmo pasto e com as mesmas oportunidades, o pastor pode se deparar com uma ovelha categorizada como ruim por ser um animal de difícil trato, desobediente, exigindo do pastor persistência e esforço para conseguir realizar o seu ofício e alcançar o seu objetivo. Desse modo, Elsa escolhe a metáfora “ovelha ruim” para representar, ao que tudo indica, um professor que estabelece uma relação conflituosa e/ou indiferente com os estudantes, sem abertura para o diálogo e flexibilização e que assim como uma ovelha ruim, pode gerar tensões e insatisfações nesta relação, dificultando a aprendizagem e, conseqüentemente, a motivação de ambos, professores e estudantes.

Sobre a importância da relação entre professores e estudantes do seu curso na aprendizagem, Elsa enfatizou:

Sem dúvida nenhuma. Primeiro porque, assim... a gente não pode deixar de entender que a aprendizagem se constitui de **dois agentes**: o educando e o educador e esses dois têm que estar com o propósito bem claro pra que a aprendizagem aconteça, tanto o estudante saber o que precisa, porque existe a **motivação própria** também, né, de querer, que ninguém obrigada nada a ninguém, mas enfim... de querer aprender e do professor também ter em mente e ter claro os seus objetivos, qual é o objetivo que eu quero também? Proporcionar a esse aluno o quê? Pra que esses dois **casamentos**, esses dois pensamentos darem certo na aprendizagem. Tem muita atividade que a gente faz por pressão do professor também. A gente conhece aquele professor e fala assim: a gente tem que se dedicar porque ele é mais puxado e tal. Não tem como, a gente é influenciado por isso, até na hora de estudar mesmo. A maneira como o professor lida com a gente tanto no ponto positivo, quanto no ponto negativo influencia com certeza. (ELSA, 2022)

Aqui Elsa representa a relação educativa utilizando a imagem de um casamento. Nesse sentido, entendemos que para Elsa, a relação educativa, assim como um casamento, significa uma união voluntária entre duas pessoas, com singularidades distintas, união esta atravessada pela afetividade e com um objetivo comum que as une. E assim como no casamento, para que tal objetivo seja

alcançado, cada sujeito tem o seu papel a desempenhar e o diálogo torna-se imprescindível nesse processo.

Com efeito, Fernández (1991, p. 47-52) explica que para aprender “necessitam-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. Vale sinalizar também, que assim como em um casamento, a relação educativa passa por tensões e conflitos. Zuin (2008) destaca que a natureza conflituosa da relação professor e estudante é marcada pela ironia afetiva ou pelo ódio promovido pelo sarcasmo do professor, manifestando dúbios sentimentos que vão desde a identificação via idolatria até à total aversão às práticas docentes. Destacamos que em todo caso, o diálogo pode ser a chave para a solução ou prevenção de tais tensionamentos, por vezes inevitáveis na relação entre professores e estudantes (FREIRE, 1996).

Ao ser solicitada para criar frases com outras imagens relacionadas à relação educativa que acontece no seu curso na universidade onde estuda, a colaboradora assim se expressa:

O professor João é o **salva-vidas** do semestre, ele é um **bombeiro**, ele é um **médico** que faz massagem cardíaca na gente porque ele é **muito bom**, é um professor que se preocupa conosco. (ELSA, 2022)

As imagens *salva-vidas*, *bombeiro* e *médico* apresentadas por Elsa carregam a ideia de um professor que acolhe, portando, acessível, que escuta, portanto, confiável, que auxilia, portanto, que se preocupa com o estudante. Este perfil de professor representado por Elsa é definido como o bom professor. Interessante que Elsa não destaca a competência didático-metodológica ou o nível de conhecimento deste, mas sua capacidade de estabelecer um relacionamento saudável com os estudantes como determinante para sua classificação de bom professor.

Ribeiro (2020b, p. 04) salienta que no ensino superior o professor lida com “indivíduos que trazem experiências pessoais, valores, interesses e dificuldades particulares, muito diferentes uns dos outros e sujeitos a mudanças”. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de uma relação educativa pautada na “empatia, no diálogo, na capacidade de escutar, perceber as dificuldades e inquietações, compreender, refletir sobre a aprendizagem”, o que torna a convivência mais leve, com confiança, reciprocidade e troca de experiências, “criando conexões entre o conhecimento, o professor e os estudantes”. (RIBEIRO, 2020b, p. 04). Prossigamos conhecendo outras representações anunciadas por Elsa:

A professora Milena gosta de contar histórias antes de começar a aula e isso é super legal, cria um **ambiente super interativo** e divertido na sala, deixa o ambiente bem mais legal. Essa professora é como Emília Clarke do livro “Como eu era antes de você”, porque ela é super altiva, entusiasmada e isso deixa a gente também, porque não tem como, **a motivação, você também acaba percebendo, acaba se contaminando também**. (ELSA, 2022)

Neste momento Elsa nos conta que a literatura é presente na prática pedagógica de uma de suas professoras e ao que parece, colabora na motivação da aprendizagem e na formação do leitor. Bortolanza e Farias (2013, p. 13) apontam a importância de políticas públicas de leitura voltadas especificamente para a capacitação leitora de professores, em sua formação inicial e continuada. As autoras reiteram ainda que para tanto, é necessário que os docentes universitários tenham “consciência do lugar, do papel e da importância da leitura para a formação profissional e atuação docente”. Dessa maneira, poderão formar futuros professores com necessidade, interesse e hábitos de leitura em diferentes gêneros textuais e suportes e não apenas professores que utilizam a leitura do texto apenas como pretexto.

Destacamos também no depoimento de Elsa o excerto: “a motivação, você também acaba percebendo, acaba se contaminando” o que sugere a correlação: professor motivado, estudante motivado. Guimarães e Boruchovitch (2004) investigaram esta correlação e descobriram que o estudante, cujo professor apresenta um estilo motivacional promotor de autonomia, demonstrou maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, aumento da criatividade, menos ansiedade e mais intrinsecamente motivado. Elsa continua nos presenteando com mais representações sobre outra professora sua:

Essa professora é como um afago, um abraço, ela é o amor, uma forma de carinho, a gente se sente muito acolhido e à vontade com ela e ela propicia um ambiente muito legal. A gente pegou uma disciplina que exige muito da gente e ela consegue tornar isso **leve**, então ela é **afago**, ela é **carinho de mãe**. Cada professor tem o seu jeitinho. (ELSA, 2022)

Vemos aqui a presença marcante da afetividade na relação educativa e sua importância na motivação da aprendizagem, o que nos fez lembrar de Fernández (1991, p. 47-52) quando comenta que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Ainda sobre a afetividade como elemento indissociável da relação educativa, Postic (2007) ressalta que o estudante considera de maior importância as qualidades humanas e relacionais que o docente possui. Vemos que Elsa coloca a professora no lugar da mãe, uma mãe que afaga, apesar de nem todas as mães serem assim. Neste ponto lembramos de Freire (1997) quando discute a compreensão por vezes distorcida da tarefa do professor, desvelando uma falsa identificação com a identidade profissional docente.

Nessa linha de raciocínio, Freire (1997) defende a necessidade de professores amorosos e profissionalmente competentes, que não se fechem à carência afetiva dos estudantes, mas que reconheçam a sua identidade profissional e militem em prol de melhores condições de trabalho e de uma educação de qualidade, compreendendo a necessidade do estudo, da pesquisa e da luta pelos direitos profissionais como alicerces da sua carreira docente, reconhecendo dessa maneira a sua responsabilidade profissional.

Quando falamos em identidade profissional docente inevitavelmente lembramos de Libâneo e Pimenta (1999, p. 41) quando destacam que o desenvolvimento profissional docente envolve “formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores”. Nesse sentido, a docência se constitui como um campo específico de intervenção profissional na prática social, em um tempo e espaço onde se estabelecem relações interpessoais e onde a afetividade se constitui um dos pilares dessa relação, contribuindo dessa maneira, na motivação da aprendizagem no ensino superior.

A presença da afetividade na relação educativa ganha destaque nas representações de Elsa. Veremos a seguir outra imagem utilizada para representar outro professor de seu curso:

Tem um professor que às vezes é um pouco **grosso** mas a gente entende que é o jeito dele, tem gente que tem um jeito mais difícil. Vou esquecer ele, ele é muito ruim. (ELSA, 2022)

Entendemos que quando Elsa classifica este professor como grosso, não está fazendo referência à medida do tipo diâmetro, circunferência, volume, largura ou espessura, mas ao que tudo indica, como sinônimo de arrogância, descortesia, indelicadeza ou estupidez. Vemos então aqui o modelo de um professor que os estudantes desejam esquecer, ficando evidente que não se trata de colocar no colo, como uma mãe, mas de não desconsiderar a importância do outro que aprende nesse processo.

Encontramos nesta representação de Elsa a presença da afetividade na relação educativa, desta vez, gerando comportamentos indesejados e ao que parece, tornando-se um obstáculo na motivação da aprendizagem.

Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022) consideram a afetividade essencial na relação entre professores e estudantes por criar um clima propício de aproximação, compreensão, confiança, respeito mútuo, o que favorece a construção e a aquisição do conhecimento por parte dos sujeitos que se encontram em formação. Além disso, os autores destacam que quando a relação educativa não se consolida de maneira positiva, ela provoca resultados negativos para a vida acadêmica e pessoal dos estudantes prejudicando a motivação da aprendizagem.

A seguir, conheceremos como Elsa representa outra professora do curso de Pedagogia:

Eu tenho uma professora que é como o burro do Shrek, porque ela é muito **curiosa**. Ela instiga muitos questionamentos que nos deixam intrigados e que nos **estimulam à reflexão**. A disciplina dela também nos deixa muito intrigados e o burro fica assim, por quê? Mas por quê? Então é nessa pegada, pensando nisso. Uma imagem seria uma cabeça com muitas interrogações. Mas a gente é a cabeça porque deixa a gente instigado, estimulado enfim, a pensar por outras perspectivas. Às vezes a gente chega muito com o pensamento pronto e não é bem assim. (ELSA, 2022)

Elsa destaca em seu discurso a importância do professor que estimula a pesquisa, evocando as considerações de Almeida (2018) ao comentar que o docente deve ser curioso e investigador, utilizando a pesquisa para melhorar a sua prática pedagógica, desenvolvendo-se dessa maneira enquanto profissional. Nesse sentido, Almeida (2018) compreende a importância do ensino com pesquisa na formação inicial de professores, o que segundo os autores, colabora na construção de conhecimentos relevantes e desenvolvendo “competências, valores decisivos ao professor, como o espírito crítico, a autonomia, atitudes exigentes e pragmáticas em relação à pesquisa; além do desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita de textos, dentre outras”.

Por fim, solicitamos que a estudante falasse livremente sobre outros aspectos da relação educativa considerados relevantes na motivação da aprendizagem dos estudantes de graduação. Vejamos um excerto da sua narrativa:

A motivação para a aprendizagem tá muito ligada a isso com a relação que a gente estabelece com os professores. Muito pela **dinamicidade que eles propiciam na aula**. Se é uma aula monótona e totalmente expositiva isso não nos deixa motivos para aprender e nem a estudar. Aqui a gente veio com um propósito que é se formar então a gente tem uma motivação intrínseca que é concluir o curso né, mas a gente sabe que existem outros fatores que perpassam isso durante o curso. As dificuldades... Porque nós **somos trabalhadores** então chegamos cansados, nós temos muitas disciplinas então isso acaba exaurindo a gente, são muitas coisas, muitos conteúdos. (ELSA, 2022)

Elsa nos apresenta aqui dois aspectos importantes: o impacto da rotina extra ambiente universitário, enfatizando a demanda profissional e o papel das estratégias didáticas na motivação da aprendizagem. Sobre as estratégias didáticas lembramos de Anastasiou e Alves (2005, p. 70) quando explicam que estratégia didática está relacionada ao sentido de “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento e construam saberes”. Na perspectiva das autoras as estratégias só se configuram como tais, se efetivadas com foco nos alunos, no aprender a aprender, pensando no alcance de objetivos,

desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, a partir de operações mentais significativas que contribuam para o desenvolvimento do estudante.

Elsa traz novamente em sua narrativa o cansaço consequente da rotina de trabalho paralela à rotina acadêmica. Dentre os achados da pesquisa em uma universidade pública do estado da Bahia, Lima *et al.* (2022, p. 316) identificaram que mais de 11% dos estudantes desta universidade se mantêm com recursos financeiros próprios ou da família, indicando que aproximadamente os 88% restantes precisam de outros recursos para se manter na universidade, como auxílios do governo para pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Esta pesquisa nos mostra que para além das preocupações com o cumprimento das demandas acadêmicas, os estudantes universitários, diferentemente da maioria dos estudantes do ensino básico, precisam buscar recursos financeiros para continuarem em seu curso.

Tal realidade evidencia que a rotina do estudante universitário pode se avolumar com atividades acadêmicas e extra-acadêmicas ocasionando esgotamento físico, mental e emocional, uma das causas para o *stress*, cujos efeitos nocivos já são conhecidos, afetando todas as áreas inclusive prejudicando a motivação da aprendizagem. A saúde, quer seja física, mental e emocional é um tema importante e necessário a ser discutido no contexto acadêmico não apenas em razão da rotina por vezes intensa, mas sobretudo considerando o contexto pandêmico ao qual inevitavelmente estivemos inseridos nos últimos dois anos.

Elsa segue nos confidenciando outros aspectos que estão implicados no contexto universitário e que giram em torno da integridade física, mental e emocional dos estudantes, especialmente na contemporaneidade e seu impacto na motivação da aprendizagem.

Tem também as próprias relações que acabam deixando a gente meio desgastado porque nós somos normais, então a gente acaba se afetando a alguns aspectos emocionais e ainda mais agora em um período que **tá todo mundo doente**. Abre as aspas agora um desabafo: esse **período pós-pandêmico** muitos colegas meus mesmo, estão com problemas psicológicos de ansiedade, depressão, enfim..., síndrome do pânico e de qualquer jeito se você não tá bem emocionalmente você não consegue estudar. Então, isso acaba interferindo na sua aprendizagem na sua própria motivação pra continuar e você pensa em desistir trilhões de vezes. (ELSA, 2022)

Elsa novamente nos apresenta o contexto pandêmico como um agravante na motivação da aprendizagem, o que confirma umas das hipóteses levantadas anteriormente. Osti, Pontes Júnior e Almeida (2021) identificaram que a pandemia impactou a vida acadêmica dos estudantes, comprometendo a saúde física e mental, alterando a capacidade de engajamento nas atividades e gerando um elevando grau de *stress* em razão do isolamento social. Os autores evidenciaram ainda que os estudantes vivenciaram a pandemia com sentimentos de medo, tristeza, raiva, expectativa e incerteza de quando as aulas voltariam presencialmente. Tais sentimentos considerados negativos nesse contexto, influenciaram no engajamento e na rotina de estudos.

Prosseguimos acessando outra representação construída por Elsa sobre a relação professor e estudante e a motivação da aprendizagem:

A relação que a gente mantém com o professor é muito importante porque a depender do professor a gente só continua na disciplina por Deus porque torna-se insustentável a gente ficar num espaço onde aquela pessoa parece que não quer te ensinar, quer te julgar, ela tá **cansada dela mesma**, dos problemas dela, da vida dela e **acaba trazendo isso pra gente**. Então às vezes não tem como, **a gente é afetado por isso**. Algumas atividades por exemplo...o professor passa um trabalho, uma prova,

sei lá. Aí primeiro a gente olha a tarefa, o nível da tarefa, se ela tiver muito difícil você também acaba se desestimulando pra fazer, não dá continuidade. (ELSA, 2022)

Elsa exhibe o adoecimento psíquico docente como outro aspecto que afeta as relações interpessoais, inclusive a relação educativa, reverberando conseqüentemente na motivação discente e docente. Codo (1999) em seu estudo sobre a saúde mental dos docentes, sinaliza que a carga excessiva de trabalho, remuneração inadequada, falta de cooperação entre pares, excessos de burocracia, indisciplina dos alunos e estilo de gestão autoritário acentuam o adoecimento mental na docência. O autor nos apresenta que as principais manifestações são sentimento de incompetência, desesperança de que algo mude em relação ao seu trabalho, descrença quanto ao alcance dos objetivos de seu trabalho, sentimento de que o trabalho lhe exige demasiadamente, sentimentos de frustração e insatisfação, desmotivação, desinteresse e desgaste ao lidar com os alunos. Todos esses sintomas os fazem dar pouca importância ao exercício de sua profissão.

Uma das conseqüências de uma relação entre professor e estudante deficiente se apresenta na fragilidade ou ausência na comunicação entre ambos. Este fato foi percebido por Elsa, quando nos diz que:

As vezes **falta de comunicação**. Tá no pensamento do professor mas o aluno não sabe. Ele tem que externar e essa **falta de diálogo**...minha mãe fala, tudo na vida tem que ter conversa pra resolver e trabalhar com gente você tem que conversar. Os professores, às vezes ficam irritados com os alunos, algumas coisas que acontecem: chegar tarde, enfim, e às vezes essa comunicação não é feita de maneira eficiente, às vezes em uma conversa já podia resolver e tal. As próprias orientações nos trabalhos, às vezes a gente fica sem saber o que fazer, não tem uma orientação descritiva e explícita pra saber o caminho a se trilhar e às vezes deixa a gente sem direção e, enfim, é um pontapé pra acabar desistindo de fazer. **Afetividade**, não é afetividade carinho e de amor, a gente não pode cobrar isso até porque, a afetividade na relação professor e estudante não é assim, é uma **relação empática** entre educador e educando e isso é muito importante e na motivação também isso conta muito, faz muita diferença. (ELSA, 2022)

Por fim, encontramos novamente a afetividade, o diálogo e a relação empática como elementos essenciais na relação educativa na universidade. Para Ribeiro (2020a, p. 197), os universitários reconhecem o papel do professor em sua vida acadêmica e valorizam uma relação de proximidade com os professores sem desmerecimento da autoridade e hierarquia, colaborando para o envolvimento com os estudos e conteúdos e com a universidade. Ribeiro (2020a) aponta ainda que os estudantes consideram a dimensão cognitiva e sobretudo afetiva para sua formação pessoal e profissional, "tendo em vista que determinadas situações marcam e permanecem na memória dos sujeitos, podendo influenciar no comportamento e na personalidade deles". Fica evidente, no discurso da colaboradora, por fim, que a afetividade "não é carinho e amor", mas uma relação empática, ou seja, colocar-se no lugar do outro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu conhecer, através de metáforas, comparações e imagens a representação de uma estudante do curso de licenciatura em Pedagogia sobre as contribuições da relação professor e estudante no ensino superior na motivação da aprendizagem. Analisando o discurso apresentado, conseguimos perceber que uma relação educativa que se consolida por meio do diálogo, comprometimento, parceria, interação, incentivo, acolhimento e maior atenção do professor aos desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes, sejam desafios e dificuldades de ordem

acadêmica, pessoal ou emocional, é valorizada pelos universitários e colaboram significativamente para a motivação da aprendizagem no ensino superior, podendo inclusive colaborar na permanência ou não no curso.

Logo, esta pesquisa contribuiu para, enquanto profissionais da educação, sobretudo no contexto universitário, repensarmos o nosso fazer pedagógico para além das questões cognitivas e metodológicas. É imperativo nos interessarmos pelo modo como estabelecemos a relação educativa com os estudantes, pois, como ficou evidente neste estudo, na perspectiva dos estudantes, a qualidade da relação professor e estudante confere sentido à prática educativa, exercendo forte influência na motivação da aprendizagem. Tonificamos a necessidade de reflexão sobre esta questão, especialmente nos cursos de formação de professores, visto que as experiências de aprendizagem ocorridas nesses espaços formativos de certa forma servirão de referência para a prática educativa dos professores da educação básica.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.M.B.S. **Desvelando sentidos, descortinando práticas: representações sociais docentes sobre o ensino com pesquisa na formação inicial de professores de uma universidade pública baiana**. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/739>
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagem, espaços e tempos em ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DPSA, 2000.
- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L.P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2005.
- ARAUJO, L.D.; MOTA, M.M.P.E. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2020. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/CsXn7G6fZWjnbVYfdLSCsVh/?lang=pt&format=pdf>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 25(1), 67-75, janeiro – março, 2008. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/nwKQbvLGt83WCPp4Mr9dypv/abstract/?lang=pt>
- BORTOLANZA, A.M.E; FARIA, S.A. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 13, n.29, p. 94-109, Jul-Dez, 2013. <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/626/713/2419>
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>.
- BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**. Ago/Dez, 2016, 7 (2): 73-84. DOI: 10.21826/2179-58002016727384.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GUIMARÃES, S.E.R.G. Motivação intrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GUIMARÃES, S.E.R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(2), pp.143-150.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qqpZ6Q/?format=pdf&lang=pt>
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- JODELET, D. Réprésentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.) **Psychologie Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Educ -Mercado das Letras, 2002.
- LIBÂNIO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 20, n. 68, 1999.
- LIMA, A.C.R.E. *et al.* Um olhar sobre o perfil do estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana: fatores intervenientes na permanência prolongada nos cursos de graduação. In: SILVA, M.L.R; OLIVEIRA, F.O. (Orgs.) **Relação professor estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.
- MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender o ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.
- MAZZOTTI, T. Núcleo figurativo: themata ou metáforas. **Psicologia e educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. de 2002. 105-114.
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/download/31923/22135/0>
- MAZZOTTI, T. B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. Natal-RN, 1998, p. 1-12. CD-ROM.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde** 8. ed. Ed. Hucitec: São Paulo, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976. (Original publicado em 1961).

- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender**. Paralelo Editora, LDA. Lisboa, 1984.
- OLIVEIRA, Ê. S. de. Motivação no Ensino superior: Estratégias e Desafios. **Contexto & educação**. Editora Unijuí Ano 32 nº 101 Jan./Abr., 2017. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>.
- OSTI, A.; PONTES JÚNIOR, J.A. de F.; ALMEIDA, L. da S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo, a. 18 | n. 3 | set./dez. 2021.
- PASSOS, P.C.B. *et al.* Universitários de educação física são otimistas e motivados durante a vida acadêmica?. **Educación Física y Ciencia versión**. On-line ISSN 2314-2561. Educ. fís. cienc. vol.22 no.2 Ensenada, 2020. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e128>.
- POSTIC, M. **A Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.
- RIBEIRO, M.L. A relação professor-estudante na Educação Superior. **Educação em Análise**. Londrina, v.5, n.1, p.185-200, jan./jun. 2020a. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p185.
- RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudantes no curso de letras vernáculas de uma universidade pública. In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Salvador, Bahia/Brasil, 2020b. ISSN: 2595-7945. http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6459-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.
- RIBEIRO, M.L.; RIBEIRO, Y. H. L.; MOTA, C. S. Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1275-1293, jul./set. 2022. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.AO02>.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SAMPAIO, R.K.N. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2019.
- SILVA, A.S.S.; RIBEIRO, M.L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun., 2020. e-ISSN: 2179-8435. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>.
- SOUSA, O de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.) **Ensinar e aprender o ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, K.M.; VIANA, K.M.; SANTOS, M.F.S. Pensando o método de pesquisa em representação social. In: RODRIGUES, M.M.P.; MENANDRO, P. R.M. (Orgs.).

Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia. Vitória: UFES / GM Gráfica Editora, 2007.

Submissão: 10/07/2023

Aceito: 26/07/2023