

## **REPRESENTAÇÕES DE AMOR E ÓDIO AOS DOCENTES BRASILEIROS E PARAGUAIOS**

### **Jazmin Figari de la Cueva**

Mestranda em Contabilidade e Finanças pela Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º Andar  
Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico - CEP: 80210-070 – Curitiba/PR  
Fone: (44) 9977-4964 - E-mail: jazminfigari@gmail.com

### **Joyce Menezes da Fonseca Tonin**

Mestranda em Contabilidade e Finanças pela Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º Andar  
Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico - CEP: 80210-070 – Curitiba/PR  
Fone: (44) 3041-3182 - E-mail: joycemftonin@gmail.com

### **Romualdo Douglas Colauto**

Doutor em Engenharia de Produção (UFSC)  
Professor da Universidade Federal do Paraná – Campus III  
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º Andar  
Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico - CEP: 80210-070 – Curitiba/PR  
Fone: (41) 3360-4411 - E-mail: rdcolauto@ufpr.br

### **Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo**

Doutora em Controladoria e Contabilidade (USP)  
Professora da Universidade Federal do Paraná - Campus III  
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º Andar  
Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico - CEP: 80210-070 – Curitiba - PR  
Fone: (41) 3360-4417 - E-mail: marciabortolucci@ufpr.br

## **RESUMO**

A teoria psicanalítica apresenta o relacionamento com base em dois afetos constituintes na estrutura psíquica: o amor e o ódio. Cotidianamente cada pessoa estabelece relações de amor e ódio com as pessoas que os circundam. Essa manifestação simultânea de atitudes e sentimentos é chamada de ambivalência e também ocorrem nos relacionamentos entre estudantes e professores. A relação entre os afetos de amor e ódio é menos perceptível no ensino superior, embora influenciem na facilitação da aprendizagem. O objetivo que norteia o estudo consiste em identificar atitudes representativas do amor (emoções positivas) e ódio (emoções negativas) em estudantes brasileiros e paraguaios de contabilidade com relação aos seus professores. O estudo descritivo utiliza o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como estratégia qualitativa e teste qui-quadrado na abordagem quantitativa. A amostra é composta por estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis de uma universidade brasileira e outra paraguaia. Os achados são surpreendentes e revelam que no Brasil os estudantes sentem a necessidade de maior proximidade do professor, portanto, a afetividade tem um espaço requerido no campo do ensino-aprendizagem e, nesse sentido, a preocupação do professor com o estudante é percebido como fundamental no processo de aprendizagem. No Paraguai não, os estudantes buscam maior estímulo intelectual e menos estímulo emocional. O estudo é importante porque permite que se conheça algumas habilidades, atitudes e relações interpessoais entre os estudantes de contabilidade e seus professores. O conhecimento da representatividade dessas habilidades, atitudes e relações interpessoais ajuda a melhorar as estratégias de ensino e a compreender o motivo de determinados conflitos profissionais.

**Palavras-chave:** Representações Emotivas; Discurso do Sujeito Coletivo; Ciências Contábeis.

**Área temática:** Educação e Pesquisa em Contabilidade

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do profissional de contabilidade é construída no cotidiano escolar, fundamentalmente no ensino superior. Por conseguinte, a eficiência do processo de ensino-aprendizagem do saber contábil passa, necessariamente, pela atividade relacional docente-discente (PERRENOUD, 1993), que pode despertar emoções positivas (amor) ou negativas (ódio) e influenciar as motivações dos alunos em função da imagem do professor em sala de aula.

As habilidades, atitudes e relações interpessoais caracterizam o docente como um profissional exemplar perante os estudantes. De acordo com Lowman (2004) as emoções ocasionadas por esses comportamentos dos professores no processo de ensino-aprendizagem influenciam principalmente dois aspectos: capacidade de produzir estímulo intelectual e a capacidade de produzir estímulos de relacionamento interpessoal.

Este estudo está focado no curso de Ciências Contábeis em função das recentes e mudanças ocorridas desde 2008 na legislação contábil que desafiaram os docentes destes cursos a buscarem novas estratégias de ensino. Tais mudanças provocaram uma nova forma de pensar na forma de ensinar Contabilidade, pois exige uma reflexão mais crítica e subjetiva de suas práticas. Um dos aspectos mais atenuantes dessas mudanças repousa na transposição de uma abordagem eminentemente normativa para uma abordagem fundamentada na informação voltada para a utilidade dos dados contábeis na tomada de decisão de investidores potenciais. Assim, intensificaram-se também os desafios relacionados às práticas dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, pois as alterações advindas da nova postura exigida do profissional contábil induziram a mudanças de comportamento dos profissionais de contabilidade. Entende-se que os estudantes estão cada vez mais críticos, exigentes pelo conhecimento que o mercado de trabalho demanda. Dessa forma, há uma maior cobrança pelo comprometimento dos docentes e a inserção de novas práticas pedagógicas para melhorar as relações de ensino e aprendizagem.

Para Andere e Araújo (2008) a qualidade da formação dos docentes pode estar relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. Por isso, para Guerra (2003) há necessidade de assegurar competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores. Tais competências estão relacionadas com o modelo de formação do professor apresentado por Vasconcelos (2000) e também citado em Andere e Araújo (2008): Formação Prática; Formação Técnico-científica; Formação Pedagógica; e Formação Social e Política.

Lowman (2004) desenvolveu um trabalho empírico observando 25 importantes professores considerados exemplares em diversas universidades da Carolina do Norte e da Inglaterra na década de 80. Como resultado destas investigações, criou um modelo bidimensional de efetividade de ensino. O modelo defende que para um professor universitário proporcionar qualidade ao ensino, deve possuir duas características chave de sucesso: estímulo intelectual e empatia ou relacionamento interpessoal (CATAPAN, SILLAS e COLAUTO, 2011).

Desse modo, estudar a relação professor-aluno é importante, principalmente porque o aprendizado chamado de não intencional, onde os alunos aprendem coisas além do que os professores esperam que os mesmos aprendam, depende em boa parte do tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Tal relação pode ser explicada pela teoria psicanalítica, que apresenta o relacionamento com base em dois afetos básicos constituintes na estrutura psíquica: o amor e o ódio. Para compreender as ações humanas devem ser considerados os fatores que os acompanham e, cotidianamente cada pessoa estabelece relações de amor e ódio com as pessoas que os circundam. Ambos sentimentos muitas vezes se confundem, sendo possível amar e odiar uma mesma pessoa. Essa manifestação simultânea de atitudes e sentimentos, denominada de ambivalência, ocorre também nos relacionamentos entre alunos e professores.

A relação entre os afetos de amor e ódio é menos perceptível no ensino superior, embora apresentem um peso significativo na facilitação da aprendizagem. No ensino fundamental e médio as relações de amor e ódio são mais perceptíveis visto que os professores atuam como pais substitutos e acabam por herdar os sentimentos que inicialmente se dirigiam aos pais. Gil (2009) destaca que é importante que o professor entenda que o lugar que ocupa em relação aos estudantes não é somente o de aquele que ensina. Um professor, por exemplo, pode ser o modelo que o aluno quer seguir para sua vida. Essa dinâmica de transferência dos sentimentos ocorre de maneira tênue, mas são tão profundas que podem favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. Daí a necessidade do professor buscar conhecer-se melhor no processo pedagógico, pois assim terão mais condições de lidar com as manifestações de transferência de atitudes em sala de aula, possibilitando assim o crescimento dos estudantes, assim como o seu próprio.

Estudos dessa natureza são importantes porque permitem conhecer o que é fundamental no relacionamento entre professor-estudante em termos de desenvolvimento de estímulos intelectuais e interpessoais. Assim, a questão que orienta a pesquisa é: quais as atitudes representativas de emoção positiva (amor) e negativa (ódio) em estudantes a partir do comportamento de docentes no Brasil e Paraguai? Conseqüentemente, o objetivo subjacente da pesquisa consiste em identificar as atitudes representativas do amor (emoções positivas) e ódio (emoções negativas) em estudantes brasileiros e paraguaios de contabilidade com relação aos seus professores.

A pesquisa permitirá conhecer alguns fatores geradores de emoção positiva (amor) e negativa (ódio) nos discentes a partir do comportamento docente no Brasil e Paraguai, coletados de forma espontânea por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo que busca identificar o pensamento da coletividade sobre um determinado tema. O desenvolvimento da pesquisa considera os pilares bidimensionais definidos por Lowman (2004) que são o estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal. Tenta-se tecer uma conexão dos estímulos intelectual e interpessoal com a teoria psicanalítica, olhando a relação entre os afetos de amor e ódio. Para identificar se existem diferenças entre a percepção os estudantes de ambos os países realizou-se o teste qui-quadrado para a análise estatística.

A escolha desses dois países teve como fator principal a similaridade da procedência cultural, os guaranis, de origem antilhana, que ocuparam todo o Brasil do sul do Amazonas, penetrando também no Paraguai, na Bolívia, na Argentina e no Uruguai (NAVEIRA, 2007). Sabe-se que durante o período de descobrimento e colonização da América do Sul pelos europeus, ocorreram algumas mutações na cultura nativa já existente, fortemente influenciada pela 'herança' deixada pelo branco em seu processo de aculturação (MARTINS, 2006). Embora a cultura nativa seja a mesma na região, alguns dos principais traços encontrados na cultura nacional brasileira fundamentam-se na cultura portuguesa (SILVA; GOMES; CORREIA, 2009) e pressupõe-se que o mesmo ocorra com a cultura paraguaia colonizada pelos espanhóis. Neste contexto reside a importância de pesquisas do tipo interculturais, neste caso, especificamente direcionada à percepção dos estudantes em relação aos seus professores, e desta forma, na verificação de diferenças entre ambas as culturas, visto que os países pesquisados são da mesma origem. Este tipo de pesquisa ajuda a entender como o fator cultural influencia a percepção dos alunos em relação aos seus professores.

O artigo está estruturado em mais quatro tópicos além dessa introdução. O tópico seguinte compõe o referencial teórico deste artigo, abordando questões relacionadas ao ensino superior em contabilidade, bem como o professor exemplar, caracterizado pelo modelo bidimensional de efetividade do ensino universitário, e segregados em atitudes, habilidades e aspectos de relacionamento interpessoal do professor-aluno. No tópico três abordam-se as estratégias metodológicas da pesquisa. Depois são apresentadas a descrição e análises dos achados. Por último, expõem-se as considerações finais da pesquisa.

## 2 O PROFESSOR EXEMPLAR DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

O ensino superior em Contabilidade vem ampliando seu escopo de atuação ao longo dos anos, conforme pode se constatar pelo número de Instituições de Ensino Superior habilitadas para ofertar o curso. Em 1973, o Brasil possuía 131 cursos; já em 2006 chegou ao número de 910, atingindo o patamar de 985 em 2010 (INEP, 2011).

Andere e Araújo (2008) destacam a importância de existir cursos de bom nível e docentes que atendam as novas necessidades que o ensino da contabilidade atualmente exige. Além disso, o novo profissional formado pela academia deve estar preparado para buscar novas soluções, possuindo um perfil de inovação e desenvolvimento social (NUNES, 2000). Nossa (1999) comenta que na constituição do professor de contabilidade é fundamental sua formação docente e profissional. O docente gera influências aos alunos de forma positiva e negativa, seja por aspectos relativos à ética profissional, ao seu comportamento, à metodologia utilizada, ao conteúdo ministrado, à sua personalidade, à sua experiência, dedicação, etc. Sendo assim, o professor é um exemplo para seus alunos.

Ainda no estudo de Nossa (1999), sobre o baixo desempenho dos professores de contabilidade, destaca-se que é devido à falta de investimentos das instituições de ensino em pesquisa e extensão, principalmente nas IES privadas. Outra questão é a ausência de critério para contratação dos docentes, não sendo exigidos, em alguns casos, conhecimentos pedagógicos e teste de capacitação. O autor cita também o reduzido número de Programas de Pós-graduação *Stricto sensu* no Brasil na área, que atualmente são 18 de mestrados e 4 de doutorados (CAPES, 2011).

Indiscutivelmente, o ensino universitário de qualidade requer competência do docente para se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com os alunos como pessoas de forma que o sentimento gerado seja positivo e motivador para as atividades escolares. Além destas competências, o professor deve ter um sólido domínio da matéria, tornando o ensino universitário uma tarefa complexa. Um ensino universitário exemplar deve engrenar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos de conhecimento. Além de promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada. A formulação do autor apóia-se na pressuposição de que o ensino universitário ocorre em arenas inegavelmente dramáticas e interpessoais, um empreendimento que envolve as emoções e as personalidades dos estudantes, assim como seu raciocínio cognitivo, e que não pode ser reduzido a relações mecânicas de causa e efeito (LOWMAN, 2004).

A visão do ensino universitário excelente apresentada por Lowman (2004) enfatiza as habilidades tradicionais de fazer preleções e conduzir discussões e assume que o aprendizado é reforçado quando o professor estimula os alunos a se preocupar com o conteúdo ministrado e dedicar-se em dominá-lo. Apresenta um modelo bidimensional de efetividade do ensino, onde define que a sua qualidade resulta da habilidade do professor universitário em criar tanto um estímulo intelectual como empatia interpessoal com os estudantes. Essas habilidades de gerar estímulo e estabelecer relacionamento são relativamente independentes. O professor que domina as duas habilidades tem maiores chances de ser um professor excepcional e atingir uma variedade de metas para com os estudantes em qualquer ambiente.

A primeira dimensão do modelo de Lowan (2004) trata do estímulo intelectual, fundamentando que a habilidade para criar um estímulo intelectual possui dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante, no qual a clareza refere-se ao conteúdo e o impacto emocional à forma em que o mesmo é apresentado. A segunda dimensão, que trata do relacionamento interpessoal, refere-se à habilidade em se comunicar com os estudantes a fim de aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo.

No modelo proposto por Lowman (2004), em relação ao estímulo intelectual os

professores podem se classificar em três níveis: (1) alto; (2) moderado e (3) baixo. De acordo com Gil (2009), o professor que tem um alto nível é extremamente claro e estimulante, o conteúdo ministrado é apresentado de forma clara e organizada e transmitida de forma envolvente. Provavelmente são professores “ótimos” ou “fantásticos”. O professor de nível moderado é razoavelmente claro e interessante e as aulas são moderadamente interessantes ou prazerosas. Possivelmente definidos como “bons” ou “sólidos”. O professor de nível baixo é vago e monótono; algumas aulas são apresentadas de forma clara e outras são vagas ou confusas. Estes correspondem aos denominados professores “enfadonhos” ou “horríveis”.

Em relação ao estímulo interpessoal, Lowman (2004) classifica os professores igualmente em três níveis: alto, moderado e baixo. Segundo Gil (2009), o professor definido provavelmente como uma pessoa “fantástica” pertence ao nível alto, cujas características referem-se a um comportamento extremamente caloroso, aberto, previsível e centrado no estudante. Os professores de nível moderado são aqueles intitulados “legais” ou simpáticos, que se apresentam relativamente calorosos, acessíveis, democráticos e previsíveis. Já os professores de nível baixo são aqueles distantes, frios, altamente controladores e podem ser imprevisíveis, e, provavelmente, os estudantes descrevam-nos com palavras desagradáveis. A combinação das duas dimensões gera nove estilos de atuação completo do modelo bidimensional proposto por Lowman (2004), e também apresentada em Gil (2009), conforme demonstrado no Quadro 1.

<b>Relacionamento interpessoal</b>	<b>Baixo</b>	<b>Moderado</b>	<b>Alto</b>
<b>Estímulo intelectual</b>			
<b>Alto</b>	(1.3) Autoridades intelectuais. Ótimos para alguns cursos e estudantes	(2.3) Palestrantes exemplares Qualificados para grandes classes de iniciantes	(3.3) Completamente exemplares Excelentes para qualquer estudante ou situação
<b>Moderado</b>	(1.2) Adequados Minimamente adequados para muitos estudantes em aulas expositivas	(2.2) Competentes Eficientes para a maioria dos estudantes e cursos	(3.2) Facilitadores exemplares Qualificados para classes menores e em cursos mais avançados
<b>Baixo</b>	(1.1) Inadequados Incapazes de apresentar bem a matéria ou de motivar os estudantes	(2.1) Marginais Incapazes de apresentar bem a matéria, mas apreciados por alguns estudantes	(3.1) Socráticos Ótimo para alguns estudantes e situações, mas não para a maioria.

**Quadro 1** – Estilos de atuação de professores segundo o modelo bidimensional de ensino universitário efetivo.  
Fonte: adaptado de Lowman (2004).

Destaca-se que tais estilos são generalizações e não permitem descrição exata de todos os professores universitários, já que os professores individualmente podem apresentar elementos de mais de um estilo. Semelhantemente, a pesquisa de Elaine McEwan em 2002 apresenta dez traços que no seu entender caracterizam o professor altamente eficaz, segregados em três categorias: traços pessoais, de resultados esperados e traços da vida intelectual. No primeiro grupo foram definidos três traços que são (1) apaixonado e dirigido para a missão, (2) positivo e real e (3) professor líder. O segundo grupo consiste em (4) o professor estar alerta ao que ocorre na classe, (5) ter estilo, (6) é motivador e (7) apresenta eficácia instrucional. E o terceiro grupo refere-se (8) ao conhecimento teórico, (9) sabedoria das ruas e (10) capacidade intelectual (GIL, 2009), cuja combinação forma o professor desejado pelos alunos.

Complementando o raciocínio a respeito das características do bom professor, Marion (2001) afirma que este profissional deve conhecer todo o conteúdo que leciona, de forma a estabelecer conexões, e não somente uma parte do todo. Segundo ele, muitos professores não

conhecem todo o conteúdo que lecionam e tentam mostrar a importância do conteúdo que está sob o domínio de sua especialização. Em relação à memória, a utilização de “fichas” na mão durante a aula provoca certo descrédito nos alunos, pois transmite insegurança para os estudantes. Algumas características consideradas do “bom professor” são apresentadas no Quadro 2, no qual Gil (2009) apresenta os aspectos mais recorrentemente evidenciados em pesquisas de diferentes autores.

Bem humorado Gentil Tem apreço pelos estudantes Torna as aulas mais interessantes Expõe com clareza Estimulante Comunica altas expectativas Encoraja iniciativas Apaixonado pela disciplina Questionador	Paciente Interessado no crescimento dos estudantes Oferece <i>feedback</i> Sensível às necessidades dos alunos Tem apreço pelos estudantes Não se mostra superior Reconhece as diferenças individuais Inovador Respeita os estudantes Desafia a pensar Oferece aplicações práticas Demonstra interesse pelos estudantes	Ouve os estudantes Trata igualmente os estudantes Ajuda os estudantes a pensar Organizado Entusiasmado Amigável Reconhece suas limitações É preparado para cada classe Acessível aos alunos Aprecia a diversidade étnica e cultural Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes Empático
---	---	--

**Quadro 2** – Características do professor eficaz

Fonte: Gil (2009, p. 28)

Por meio de uma simples análise dessas características, é possível verificar a sua importância no processo didático. Contudo, é importante destacar que se todas elas fossem requeridas simultaneamente de cada professor o modelo mais próximo desse profissional seria certamente o do super-professor.

## 2.1 Relacionamento interpessoal

Estudantes e professores encontram na sala de aula um local privilegiado para satisfazer muitas de suas necessidades, sobretudo as sociais de estima. Tais necessidades são satisfeitas em decorrência do relacionamento entre as pessoas; assim, a escola constitui uma fonte de socialização importante, pois em seu âmbito transitam muitos valores, crenças e normas da conduta social (GIL, 2009).

Existem três enfoques teóricos que têm sido mais adotados em relação ao relacionamento professor-estudante, correspondentes ao rogeriano, o psicanalítico e o construtivista. A relação professor-estudante, segundo Rogers (1986 *apud* GIL, 2009), abarca diferentes aspectos e envolve a relação de caráter mais pessoal (reconhecimento dos êxitos dos alunos, reforço de sua autoconfiança, atitudes de cordialidade e respeito) quanto aos aspectos relacionados à criação de uma estrutura que facilite a comunicação e o aprendizado, ou seja, o desempenhar do papel de facilitador. Rogers (1986 *apud* GIL 2009) explica que a facilitação da aprendizagem não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, mas em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante.

Uma das atitudes essenciais considerada por Rogers é o da autenticidade. O professor tem mais chance de ser eficiente quando ele é autêntico e se relaciona com os estudantes desprovido de “máscaras” ou “fachadas”, mostrando-se aos alunos “uma pessoa, não a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (ROGERS, 1986, p. 128 *apud* GIL 2009, p. 59).

O apreço pelo estudante, por seus sentimentos, suas opiniões, por sua pessoa, é outra atitude que ajuda na facilitação da aprendizagem. Ainda conforme o autor acima, o professor que se preocupa com o estudante cria um clima mais favorável para a aprendizagem e que o apreço ou aceitação do estudante constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança

essencial na capacidade do ser humano. A compreensão empática é outro elemento que favorece a aprendizagem, a qual define-se como a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, fazendo com que este sinta que o professor encontra-se ao seu lado e não contra ele.

Segundo Gil (2009) o processo de ensino-aprendizagem estabelece um campo de relações que, na linguagem psicanalítica, é denominado transferência. Este processo ocorre na relação de professor-estudante quando o desejo de saber do estudante relaciona-se a um componente particular que é o da pessoa do professor. Assim o elemento-chave do processo ensino-aprendizagem passa a ser a figura do professor e sua significação para o estudante.

Outra teoria que trata da relação interpessoal é definida pela corrente conceitual construtivista, que sustenta que a escola tem a incumbência de promover a harmonização das necessidades individuais com as exigências do meio social. O construtivismo privilegia os processos mentais e as habilidades cognitivas, em que o processo de aquisição é mais importante do que o conteúdo em si. Assim, devem ser levadas em consideração as experiências vividas pelos estudantes para estabelecer os conteúdos de forma significativa. Logo, o professor não assume o lugar de destaque, sendo o centro da aprendizagem o estudante, e este deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir seu próprio conhecimento (GIL, 2009).

Em um ambiente construtivista, o desenvolvimento cognitivo somente será efetivo se existir uma forte interação entre o professor e o estudante. Este deverá participar ativamente do próprio aprendizado por meio de pesquisa, experimentações, trabalho em equipe, estímulo ao desafio, desenvolvimento do raciocínio e a busca constante do conhecimento. Segundo esta teoria, os conhecimentos não são dados prontos, mas trabalhados e vivenciados pelo estudante, que precisa ser respeitado, tendo a liberdade de opinar e contestar. Desta forma, o professor precisa ser um entusiasta e atuar principalmente no papel de mediador entre o aprendiz e o conhecimento. O professor deve estar disposto a caminhar junto com o estudante no processo de aprendizado, atuando como orientador que o conduz na descoberta de seus próprios esquemas mentais (GIL, 2009).

## **2.2 Necessidades emocionais dos estudantes universitários**

Os conflitos em sala de aula geralmente são ocasionados pela forma com que as necessidades emocionais dos estudantes universitários tentam satisfazê-las. O ambiente universitário oferece oportunidades para que o estudante satisfaça sua necessidade de domínio, para enfrentar e superar com sucesso os desafios. Outra fonte de satisfação é a de ser melhor que os colegas, ocasionando uma forma de competição por notas altas e honras acadêmicas. A satisfação do descobrimento de respostas, sentindo pelos estudantes, e a excitação proveniente da observação do funcionamento de suas mentes, bem como a alegria na apreciação das artes, são atitudes conhecidas como orientação para a aprendizagem (LOWMAN, 2004).

Os três tipos de satisfação *a priori* elencados estão associados à necessidade humana de controlar o ambiente em que está inserido. A maioria dos estudantes provavelmente considera um desempenho satisfatório se no ambiente houver condições de satisfazer com sucesso as demandas de um professor desafiador, mas previsível. Os estudantes precisam de afeição e aprovação dos outros, principalmente das figuras de autoridade. Entre as necessidades de afeto do estudante, encontra-se o desejo por um relacionamento pessoal com o professor universitário. Além disso, os estudantes desejam que seus professores pensem bem deles. Desta forma, o aprendizado torna-se mais satisfatório quando os estudantes acreditam que os professores gostam e confiam neles (LOWMAN, 2004).

A insatisfação mais branda que os alunos provavelmente irão experimentar em classe é a ausência de um relacionamento pessoal com seu professor. Segundo Lowman (2004) quase todos os estudantes ficarão desapontados se o professor não se lembrar deles. Entretanto,

aulas mal organizadas ou imprevisíveis são especialmente frustrantes, já que quando os alunos não têm conhecimento dos objetivos das tarefas, perdem a noção de controle que vem do conhecimento e das regras que irão nortear a avaliação de seu trabalho.

Como os professores devem avaliar os trabalhos dos estudantes, estes assumem o papel de figuras simbólicas de pais, fato que torna os estudantes vulneráveis a acreditar que se são avaliados negativamente, estão sendo rejeitados ou desaprovados como pessoa. O sentimento de ser rejeitado por um professor pode reduzir a motivação e satisfação do aluno. Embora a maior parte dos estudantes considere o julgamento do professor indiscutivelmente válido, eles podem se tornar abatidos com comentários negativos não amenizados. Por outro lado, o elogio excessivo também pode criar ressentimento ou ciúme entre aqueles que não forem elogiados.

### 3 METODOLOGIA

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois visa mostrar as percepções dos acadêmicos do último ano de Ciências Contábeis de duas instituições de ensino superior pública em relação às atitudes de bons docentes e docentes que os irritam. No que diz respeito à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Quanto à estratégia de pesquisa, para tabulação e análise dos dados, utilizou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), uma proposta de Lefèvre e Lefèvre (2006) e utilizou-se o teste qui-quadrado para as amostras dos dois países, no intuito de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos estudantes brasileiros e paraguaios em relação aos professores. De acordo com Field (2009, p. 607) “o teste qui-quadrado de Pearson é se queremos ver se existe um relacionamento entre duas variáveis”, é utilizado a fim de comparar frequências que foram observadas em certas categorias com as frequências que se esperava conseguir nessas categorias, por acaso, em outras palavras, o teste do qui-quadrado verifica se existe uma associação significativa entre duas variáveis categóricas (FIELD, 2009). Para a análise dos dados foi utilizado o *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*- versão 18.

Em relação ao DSC Lefèvre e Lefèvre (2003 *apud* MARIA et al. 2010) afirmam que é um procedimento metodológico próprio de pesquisas sociais empíricas de natureza qualitativa, que representa o pensamento de uma coletividade de forma quantitativa/qualitativa, por meio da junção, em um só discurso-síntese, de conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas, como respostas a perguntas abertas de questionário, de forma a tornar mais clara uma dada representação social.

O DSC busca mostrar a auto-expressão ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa desta como objeto. Como o objeto desta pesquisa empírica é o pensamento, materialmente escrito, ou seja, o discurso, cujo resultado é previamente desconhecido (pela pesquisa empírica) a ser obtido indutivamente, tal pensamento apresenta-se como uma variável qualitativa; o pensamento foi qualificado *a posteriori* pela pesquisa (LEFEVRE e LEFEVRE, 2006).

Martins e Theóphilo (2009) complementam que a análise de discurso parte do pressuposto de que em todo discurso existe um sentido oculto que pode ser captado e que é necessária uma técnica adequada para acessá-lo. Muitos autores identificam, em maior ou menor grau, a análise do discurso com a análise conversacional, abrangendo um domínio mais amplo do que o da conversação no sentido escrito, incluindo aspectos não verbais da comunicação (SILVA et al., 2006).

O pensamento coletivo configura-se também como uma variável quantitativa; tem que expressar as opiniões compartilhadas por um quantitativo de indivíduos, que configuram a coletividade pesquisada. Desta forma, o DSC é uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na



primeira pessoa do singular. Sendo assim, a coletividade falando na primeira pessoa do singular torna-se um recurso para viabilizar as próprias representações sociais como fatos coletivos atinentes a coletividades qualitativas (de discursos) e quantitativas (de indivíduos) (LEFEVRE e LEFEVRE, 2006).

Embora o DSC apresente a representatividade qualitativa e quantitativa das opiniões coletivas, ele não é a representação social propriamente dita, mas busca constituir uma camada dela. A definição dos passos metodológicos para manter o rigor e padronização dos procedimentos é fundamental para o adequado resgate dessa camada discursiva.

Segundo Alvântara e Vesce (2008) os passos a serem seguidos na produção do DSC são chamados de operadores e são eles: expressões chave; ideias centrais; ancoragens; e o DSC em si. As expressões chave são trechos do discurso de cada resposta e que devem ser destacadas pelo pesquisador; elas revelam a essência do conteúdo do discurso. As ideias centrais descrevem de forma sintética e precisa os sentidos presentes nas expressões chave e também no conjunto de discursos de diferentes sujeitos, que tenham sentido semelhante, permitindo identificar e distinguir os vários sentidos presentes nas respostas, possuindo assim a função de discriminadora e classificatória. As ancoragens são expressões sintéticas que descrevem as ideologias, os valores e as crenças constantes nas respostas individuais ou agrupadas, configuradas como afirmações genéricas enquadradas em circunstâncias particulares. Dessa forma, quando obtém várias respostas percebem-se elementos comuns que delineiam o discurso coletivo, que são as representações sociais que caracterizam um determinado grupo. Assim, por meio desta técnica, buscou-se expressar a opinião ou posicionamento dos alunos sobre as atitudes em relação aos professores dentro e fora de sala de aula.

A coleta de dados foi realizada presencialmente nos meses de junho de 2011 na IES foco no Brasil e no mês de agosto na IES paraguaia. A amostra desta pesquisa foram os estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis em função do maior contato com os professores no período de graduação. A amostra não-probabilística, não-proporcional e por acessibilidade foi composta por 148 estudantes, sendo 90 brasileiros. Cada um deles foi convidado a responder a duas questões abertas sobre as atitudes que causam emoções positivas (amor) e negativas (ódio) em relação ao comportamento do professor dentro e fora da sala de aula. As respostas dos universitários brasileiros resultaram em um total de 1051 observações, das quais 576 observações referem-se aos comportamentos positivos dos professores e 475 observações negativas deste público; já as respostas dos estudantes paraguaios resultaram em 70 observações positivas e 72 observações negativas.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Levando em consideração a metodologia adotada (DSC), o procedimento inicial contemplado para a análise das respostas foi a leitura de todas as respostas e a sua transcrição literal; posteriormente, as ideias centrais foram destacadas e classificadas em duas categorias consubstanciadas pelo modelo bidimensional proposto por Lowman (2004). Com base nessas categorias, as respostas foram classificadas a fim de permitir a transcrição do DSC do grupo em investigação. O processo pode ser visualizado em tabelas que permitem categorizar segmentos de falas e elaborar, posteriormente, o DSC do grupo entrevistado. Os quadros constituem-se de “operadores”: expressões-chave, ideias centrais, ancoragem e, finalmente, o DSC.

### **4.1 Atitudes motivacionais do amor**

Ao categorizar as atitudes motivacionais relacionados ao amor no modelo bidimensional de Lowman (2004), o estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal são premissas para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No processo metodológico

do DSC, a operação ancoragem permite evidenciar as respostas dos estudantes relacionadas aos comportamentos considerados de um bom professor e são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** - Resultados em relação as atitudes motivacionais positivas (amor).

DIMENSÕES	RESPOSTAS	Brasil		Paraguai		teste qui-quadrado - sig
		Fi	%	Fi	%	
ESTÍMULO INTELECTUAL	Professor com domínio de conteúdo e com capacidade de correlacionar a teoria e a prática	99	27%	12	29%	,723
	Professor com boa oratória e dicção	39	11%	2	5%	,253
	<b>Demonstra preocupação e comprometimento</b>	<b>34</b>	<b>9%</b>	<b>8</b>	<b>20%</b>	<b>,038</b>
	Professor entusiasmado ao ministrar as aulas	34	9%	1	2%	,143
	<b>Tem uma boa didática</b>	<b>32</b>	<b>9%</b>	-	-	<b>,050</b>
	<b>Professor que estimula aos alunos no processo de ensino-aprendizagem</b>	<b>31</b>	<b>8%</b>	<b>8</b>	<b>20%</b>	<b>,021</b>
	Professor que utiliza metodologias de ensino adequadas	30	8%	3	7%	,863
	Assiduidade	17	5%	-	-	,162
	Disciplinado	16	4%	1	2%	,567
	Criativo	11	3%	1	2%	,849
	Utiliza métodos de avaliação adequados	10	3%	2	5%	,430
	Professor que tem palavra	10	3%	1	2%	,923
	Cumpre o programa da disciplina	8	2%	2	5%	,283
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Companheiro	32	16%	2	8%	,283
	Educado	25	12%	1	4%	,204
	Bom humorado	21	10%	-	-	,087
	Bom ouvinte	21	10%	5	19%	,172
	<b>Paciente</b>	<b>18</b>	<b>9%</b>	<b>6</b>	<b>23%</b>	<b>,024</b>
	Acessível	15	7%	-	-	,154
	<b>Compreensivo</b>	<b>15</b>	<b>7%</b>	<b>6</b>	<b>23%</b>	<b>,008</b>
	Líder	14	7%	-	-	,169
	Flexível	13	6%	-	-	,186
	Humilde	13	6%	1	4%	,615
	<b>Atencioso</b>	<b>10</b>	<b>5%</b>	<b>4</b>	<b>15%</b>	<b>,034</b>
	Ético	8	4%	1	4%	,989

Marion (2001) diz que o professor deve conhecer todo e não apenas parte do conteúdo ministrado. Tal assertiva é corroborada nesta pesquisa ao verificar que o maior anseio dos acadêmicos em ambos países, relativo ao estímulo intelectual perante seu corpo docente, é ter

um professor preparado, com domínio de conteúdo e capacidade de correlacionar a teoria e a prática. Esta expectativa pode ter recebido o maior número de observações por tratar de um resultado imediato para com o aprendiz profissional do estudante, ou seja, a intersecção teórico-empírica por parte do docente propicia ao discente maior segurança e um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Ainda em relação ao estímulo intelectual no Brasil o item com menos observações foi se o docente cumpre o programa da disciplina. É possível que este item tenha sido citado por parte dos alunos com frequência menor, pois comparando-o com o mais citado, que foi o domínio de conteúdo e a capacidade de correlacionar a teoria e prática do docente, expõe-se a busca dos estudantes por um caminho na parte educacional no quesito mais prático, ou seja, os trâmites burocráticos não necessariamente são enxergados como fatores determinantes na carreira acadêmica do indivíduo. Porém, o simples fato deste item ter sido elencado germina na seguinte indagação: por que alguns os professores não disponibilizam e cumprem o programa da disciplina, já que este se constitui em um quesito primário de sala de aula?

Os estudantes do Paraguai não fizeram menção à boa didática e assiduidade, aspectos que foram relacionados pelos estudantes brasileiros. Os itens com menos observações foram os relacionados ao entusiasmo do professor ao ministrar as aulas, a criatividade, disciplina e se o professor tem palavra. Ainda em relação ao estímulo intelectual, os discentes paraguaios destacaram três itens: o “domínio de conteúdo e capacidade de correlacionar a teoria e a prática”, a “preocupação e comprometimento” e o “estímulo do processo de ensino aprendizagem” dos mesmos. Percebe-se que da mesma forma que os estudantes brasileiros buscam um caminho na parte educacional no quesito mais prático.

Os resultados apontados pelo teste qui-quadrado sobre a percepção do estímulo intelectual dos estudantes paraguaios, indicam que existem diferenças significativas nos quesitos: “demonstrar preocupação e comprometimento” e “estimular aos alunos no processo de ensino-aprendizagem”. Outra diferença significativa refere-se ao quesito “ter boa didática”, tida como fundamental pelos discentes brasileiros, não sendo, nem mencionado, pelos paraguaios, demonstrando que para eles, este não caracteriza como fundamental para um professor ser considerado exemplar.

No tocante ao relacionamento interpessoal, no Brasil, as maiores observações dos acadêmicos foram, respectivamente, companheiro, educado, bom humorado e bom ouvinte. Estas características revelam que os estudantes esperam, como Lowman (2004) evidenciou, o apreço do professor pelo estudante, pelos seus sentimentos, por sua pessoa, sendo atitudes que ajudam na facilitação da aprendizagem, já que desta forma, o aluno sente-se aceito e percebe que o professor gosta e confia nele. De certa forma, para que o estudante transfira sentimento de amor e afeto pelo professor, este deve oferecer um atendimento customizado, já que a disponibilidade por parte do professor para com o aluno também foi mencionado.

De acordo com a teoria psicanalítica a figura do professor e sua significação para o estudante são os elementos chave do processo ensino-aprendizagem. É possível observar que um dos aspectos mais enunciados, no que se refere ao relacionamento interpessoal, é a necessidade do aluno de ter um professor que seja amigo e companheiro, bem humorado e educado. No Paraguai, das observações positivas mencionadas pelos estudantes, quatro receberam maior destaque: paciente, compreensivo, bom ouvinte e atencioso. Percebe-se que são relacionadas ao comportamento do professor em sala de aula, especialmente no que se refere às explicações do conteúdo ministrado. As observações verificadas não se referem necessariamente à relação de proximidade e aceitação pelo professor como ocorre com os estudantes brasileiros.

Percebe-se nos resultados da pesquisa que quatro quesitos que são o bom humor, acessibilidade, liderança e flexibilidade, mencionadas pelos estudantes brasileiros, não foram nem citados pelos estudantes paraguaios. Estes fatores demonstram que os estudantes do

Brasil sentem necessidade de uma maior proximidade em relação aos professores do que os estudantes paraguaios. Ao realizar o teste qui-quadrado, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos quesitos do professor ser paciente, compreensivo e atencioso, fatores que são mais valorizados pelos estudantes paraguaios do que pelos estudantes brasileiros, evidenciando assim a valorização de aspectos do comportamento do professor na sala de aula pelos discentes paraguaios.

O domínio do conteúdo ministrado é um dos itens mais valorizados pelos estudantes de ambos países. Marion (2001) evidenciou em seu estudo que muitos professores não têm domínio de conteúdo, o que provoca certo descrédito em relação aos estudantes. Os resultados indicam que quanto melhor a preparação do conteúdo pelo professor, maior a sua valorização pelos estudantes.

#### 4.2 Atitudes motivacionais do ódio

O modelo bidimensional proposto por Lowman (2004), foram categorizados por meio do processo metodológico do DSC os aspectos negativos que provocam irritação nos alunos. Estes se encontram evidenciados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Resultados em relação as atitudes motivacionais negativas (ódio).

DIMENSÕES	RESPOSTAS	Brasil		Paraguai		teste qui-quadrado-sig
		Fi	%	Fi	%	
ESTÍMULO INTELECTUAL	Falta de conteúdo	54	20%	5	15%	,479
	Preparar mal as aulas	41	15%	7	21%	,399
	Descomprometido	32	12%	8	24%	,054
	Absenteísmo	28	10%	4	12%	,789
	Cobrança excessiva	26	10%	-	-	,060
	Didática Ruim	25	9%	-	-	,066
	Falta de Metodologia	23	8%	3	9%	,937
	Avaliação não condizente com o conteúdo ministrado	18	7%	-	-	,123
	Comunicação falha	11	4%	-	-	,233
	<b>Não cumprir programa e prazos</b>	<b>10</b>	<b>4%</b>	<b>7</b>	<b>21%</b>	<b>,000</b>
	Desestimulante	5	2%	-	-	,426
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Arrogante	36	18%	9	24%	,396
	Grosseiro	26	13%	3	8%	,388
	Descaso	23	11%	6	16%	,445
	Mal educado	21	10%	3	8%	,637
	Falta de atenção	18	9%	5	13%	,415
	Mal humorado	15	7%	-	-	,083
	Abuso de poder	14	7%	2	5%	,705
	Falta de compreensão	14	7%	6	16%	,070
	Prepotente	14	7%	3	8%	,832
	Inacessível	12	6%	-	-	,123
	Anti-ético	9	4%	1	3%	,606

Em relação às atitudes motivacionais negativas (ódio), dentro do modelo bidimensional correspondente ao estímulo intelectual, há uma predominância das seguintes características que os acadêmicos de ambos países repudiam: falta de conteúdo, aulas mal preparadas e o descomprometimento por parte do professor. Contextualizado pela afirmação de Lowman (2004), as aulas mal organizadas ou imprevisíveis são especialmente frustrantes para os estudantes. Considerando que estas características fazem parte dos pilares da formação profissional do docente, abre-se espaço para questionamentos sobre tais contestações, desde a formação do professor à formação profissional do aluno, e até do sistema educacional. Neste sentido a contínua capacitação profissional torna-se relevante para todo profissional da educação.

Quanto ao estímulo intelectual os discentes brasileiros destacaram também o absentéismo, a cobrança excessiva e a didática ruim. O primeiro relaciona-se diretamente com o descomprometimento já mencionado, assim como a didática ruim tem conexão com a observação de preparar mal as aulas. Desta forma, o professor que possui uma destas características tem uma tendência natural de desencadear outro aspecto negativo na sequência.

A cobrança excessiva, mencionada pelos estudantes brasileiros, possui elo com a característica abuso de poder observada no modelo de relacionamento interpessoal. Demonstrando assim a busca dos estudantes pelo equilíbrio do professor em relação ao estímulo intelectual e relacionamento interpessoal no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes paraguaios destacaram, além dos mencionados, a falta de cumprimento do programa e prazos e a falta de metodologia por parte dos docentes. Percebe-se que as seis observações relacionadas referem-se principalmente ao conteúdo ministrado e à forma de conduzir as aulas; o foco das observações está relacionado à formação profissional do discente, fato já percebido nas análises dos aspectos motivacionais do amor.

Foi possível comprovar por meio da realização do teste qui-quadrado que existe diferença significativa em relação ao cumprimento do programa e os prazos estabelecidos, representando 21% das respostas dos estudantes paraguaios, demonstrando ser mais valorizado pelos mesmos do que pelos estudantes brasileiros. É possível destacar os quesitos de cobrança excessiva, didática ruim, avaliação não condizente com o conteúdo ministrado e comunicação falha, relacionados pelos estudantes brasileiros não foram nem mencionados pelos estudantes paraguaios.

Dentro do modelo relacionamento interpessoal as observações de maior aversão relacionadas pelos discentes brasileiros consistem em arrogância, grosseria e descaso. Assim como os estudantes brasileiros, os discentes paraguaios relacionam a arrogância, o descaso, assim como a falta de compreensão e de atenção como características que causam maior aversão em relação aos docentes. A indiferença causa mal-estar em qualquer relação e ela pode prejudicar de maneira substancial a relação professor-aluno e conseqüentemente a aprendizagem, já que podem haver inúmeras mudanças inclusive comportamentais por parte do aluno.

O teste qui-quadrado mostra que não existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão do relacionamento interpessoal entre os estudantes pesquisados. Embora os quesitos de mal humor e inacessibilidade do professor, não chegaram a ser mencionados pelos estudantes paraguaios. É possível deduzir que os mesmos não buscam que o professor esteja animado nem entusiasmado ao ministrar as aulas. Porém, em relação a acessibilidade, seria necessário verificar se os docentes estão sempre disponíveis aos alunos ou se a proximidade aos mesmos não seria um fator importante para representar um professor exemplar.

Surpreendentemente, em ambos países, no relacionamento interpessoal foi observada ainda a ausência de ética em determinados momentos, podendo gerar frustrações e instabilidades que não contribuem com o progresso do discente. Vale ressaltar que a ética tem ligação com o caráter e a moral e, em muitos casos, uma atitude não pensada pode manchar

uma trajetória que se levou anos para construir.

A percepção dos estudantes em relação à falta de conteúdo e preparação propriamente ditas no tocante às aulas confirmam a afirmação de Lowman (2004) de que as aulas mal organizadas ou imprevisíveis são especialmente frustrantes, visto que os estudantes não conhecem os objetivos das tarefas e ficam desorientados em relação ao conteúdo e as regras que irão nortear a avaliação de seu trabalho.

As características negativas que, de acordo com o modelo bidimensional, foram categorizadas como relacionamento interpessoal, enunciadas com maior frequência pelos estudantes foram arrogância, grosseria e descaso. Conforme a teoria psicanalítica, o sentimento de rejeição pode reduzir a motivação pelo aprendizado, além de contribuir para sua insatisfação no ambiente de ensino-aprendizagem.

### 4.3 Discurso do sujeito coletivo

Com base nas ideias chave dos estudantes entrevistados elaborou-se o seguinte discurso coletivo no qual foram retratados quais são os aspectos positivos e negativos que levam às emoções de amor e ódio relativo aos professores no processo de aprendizagem.

De maneira geral o discurso dos alunos de ambos os países baseia-se nos mesmos aspectos relacionados ao estímulo intelectual e ao relacionamento intelectual, porém, como já observado na análise do discurso, foram identificadas algumas divergências em relação às respostas dos estudantes do Brasil e do Paraguai. Desta forma, o discurso a seguir apresentam as respostas de ambos países, destacadas no grifo os aspectos mencionados somente pelos estudantes brasileiros.

*Um professor exemplar é aquele que tem conhecimento e profundidade de conteúdo, busca estar atualizado trazendo conteúdos que estão em evidência, além trazer exemplos da teoria na prática, demonstrando domínio ao transmiti-los. O professor deve falar alto, claro com ênfase, com português correto, sem vícios de linguagem e olhando para a turma. Me irrita quando ele fala muito rápido e atropelado ou utiliza uma linguagem muito rebuscada que não consigo compreender.*

*Gosto quando o professor se preocupa com a preparação das aulas, se preocupa com o meu aprendizado, preparando as aulas com qualidade e fornecendo-me feedback do meu desenvolvimento em sala de aula. O professor tem que ter paixão por dar aulas, se mostrar empenhado e esforçado além de ser dinâmico dentro da sala, incentivando-me a estudar e aprender.*

*Gosto quando o professor prepara bem as aulas, diversificando as metodologias, fugindo das aulas expositivas, promovendo debates e prepara um material de apoio. Me irrita quando o professor não resolve os exercícios, fica enrolando as aulas, improvisando conteúdo e depois cobra nas avaliações o conteúdo que ele não passou em sala de aula. Não gosto quando ele fica lendo os slides na sala sem interagir na sala de aula, como se fosse um monólogo, e tendo uma péssima didática.*

*O professor tem que ser assíduo e chegar no horário de aula, me irrita quando ele falta nas aulas e cobra a presença dos alunos nas chamadas, ou chega atrasado. Ele tem que cumprir o programa e mostrar-se comprometido com o meu aprendizado.*

*Gostaria que o professor fosse companheiro e amigo, atencioso e um bom ouvinte aberto a críticas e as mudanças, que me entenda principalmente em relação as frequências e avaliações. Que o professor interaja com a sala de aula, resolvendo os exercícios junto com os alunos, transmitindo confiança e me dando atenção. Amo quando o professor tem bom humor, embora me irrita quando ele faz brincadeiras com certos alunos, não tratando os alunos de forma igual.*

*O professor tem que ser justo e ético, me irrita quando o professor fala mal de outros professores e concede privilégios a alguns alunos. Não gosto quando o professor é arrogante,*

*acredita que é o dono da verdade, muitas vezes acho que abusa do seu poder, fazendo ameaças aos alunos impondo suas opiniões e agindo com terrorismo, sendo grosseiro, chegando a gritar e brigar comigo. Admiro a humildade do professor, aquele que é acessível e tem disponibilidade fora do horário de aula, sendo educado e respeitando a todos os alunos, a turma e a instituição.*

Mediante o processo metodológico do DSC verificou-se aspectos positivos (amor) e negativos (ódio) relacionados tanto a fatores relacionados ao estímulo intelectual e ao relacionamento interpessoal entre docente-discente no ambiente da sala de aula. Para Lowman (2004), os professores precisam saber lidar com fenômenos interpessoais e emoções. Explica que esses conjuntos de emoções afetam fortemente a motivação dos estudantes para completar suas tarefas e aprender a matéria, quer seja sua motivação um desejo de aprovação pelo professor ou uma tentativa de alcançar seus padrões pessoais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização do DSC está associada à busca das representações coletivas ou sociais construídas por indivíduos participantes de grupos sociais ou profissionais. E por este motivo, torna-se um instrumento metodológico que pode ser empregado no estudo do pensamento. Nesta pesquisa, o DSC é proveniente de estudantes do último ano de graduação de uma IES pública do sul do Brasil e uma IES pública do Paraguai com o objetivo de identificar fatores geradores de emoção positiva (amor) e negativa (ódio) do aluno em relação ao professor no processo de ensino-aprendizagem categorizados conforme o modelo bidimensional de Lowman (2004) e se existem diferenças significativas entre as respostas de estudantes de ambos os países.

Nos achados foi possível verificar que o estudante sente a necessidade de proximidade com o professor em sala de aula, portanto a afetividade deve ter um espaço garantido no processo de ensino-aprendizagem visto que a preocupação do professor por ele é percebido como fundamental neste processo. Atitudes como se deslocar até o aluno para lhe ensinar ou tirar dúvidas mostram que de fato o professor está preocupado com o seu aprendizado.

Quando um estudante não se sente à vontade com um determinado professor, por alguma razão consciente ou inconsciente, este pode ter transferido algo negativo para o professor, que na sua psique passou a ocupar um lugar de recusa. Esse processo de transferência ocorre de forma inconsciente, ou seja, o estudante não escolhe racionalmente amar ou odiar um professor, mas quando a transferência desses sentimentos ocorre, o professor exerce influência sobre o estudante.

Verificou-se também que, embora a maioria dos fatores referentes aos aspectos motivacionais do amor relacionados ao estímulo intelectual e relacionamento interpessoal são os mesmos para estudantes do Brasil e do Paraguai, os estudantes brasileiros buscam uma maior intimidade e relação de afetividade com o professor, e espera que este estejam animados e entusiasmados nas aulas. Os universitários do Paraguai, porém, buscam um professor que os compreenda e que tenha domínio de conteúdo e cumpra o programa da disciplina, evidenciando assim uma maior preocupação em relação à preparação profissional do professor e não em relação à sua aceitação por este.

Na perspectiva da teoria rogeriana, o estudante busca o reconhecimento, reforço da sua autoconfiança e atitudes de cordialidade e respeito. Os estudantes esperam que o docente desempenhe o papel de facilitador. Destaca-se um achado interessante: os estudantes brasileiros buscam uma maior relação de intimidade com o professor dentro e fora da sala de aula, enquanto os estudantes paraguaios esperam atitudes relacionadas ao comportamento do professor dentro da sala de aula.

Percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem, denominado por transferência na

linguagem psicanalítica, ocorre sobre um componente particular que é a figura do professor, e as atitudes positivas e negativas que levam ao estudante estabelecer uma significação da figura do professor. Desta forma, embora os estímulos intelectuais sejam mais evidentes nos estudantes paraguaios e os estímulos de relacionamento interpessoal nos estudantes brasileiros, o processo de ensino-aprendizagem ocorre sob um elemento-chave: a figura do professor.

O modelo bidimensional de Lowman (2004) evidencia que o processo de ensino-aprendizagem está sustentado por dois pilares que correspondem ao estímulo intelectual e ao relacionamento interpessoal. Pilares que foram evidenciados nas respostas dos alunos mostrando que para estes, ambos são fundamentais para o aprendizado. Por fim, o estudo contribui para melhorar a mediação entre estudante-professor, levando em consideração as atitudes que podem desencadear sentimentos positivos e negativos neste relacionamento, e evidenciando que para a eficiência e eficácia do processo de ensino-aprendizagem, exige-se do profissional do ensino muito além da competência técnica. Acredita-se que estudo permite que se conheça algumas habilidades, atitudes e relações interpessoais entre os estudantes de contabilidade e seus professores. O maior conhecimento da representatividade dessas habilidades, atitudes e relações interpessoais ajuda a melhorar as estratégias de ensino e a compreender o motivo de determinados conflitos profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724\\_599.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724_599.pdf)> Acesso em 30 jun 2011.
- ANDERE, M. A. ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior em Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade e Finanças*, São Paulo, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n48/v19n48a08.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2011.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (CAPES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 26 jun 2011.
- CATAPAN, A.; SILLAS, E. P.; COLAUTO, R. D. Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de Contabilidade em IES públicas e privadas. In: V ANPCONT. *Anais...* Vitória/ES: ANPCONT, 2011. CD-ROM.
- FIELD, A. *Descobrir a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GUERRA, C. T. *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Avaliação dos cursos de graduação. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jun 2011.
- LEFEVRE, F.; LEVEFRE, A. M. C. O sujeito que fala. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-24, jul./dez. 2006.



- LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARIA, C. J. et al. A Afetividade na mediação do professor no ensino médio: reflexões a partir do discurso do aluno. In: VIII MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 2010, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba/SP: UNIMEP, 2010. CD-ROM.
- MARION, J. C. *O ensino da contabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARTINS, C. M. As metamorfoses em Macunaíma: (re)formulação da identidade nacional. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/34679\\_4357.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/34679_4357.PDF)> Acesso em: 03 fev 2012
- MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- NAVEIRA, R. M. C. O Guarani e a Interdisciplinaridade. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 2007. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: CIFEFIL, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/Cad%2004%20XICNLF.pdf#page=118>> Acesso em: 03 fev 2012.
- NOSSA, V. *Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- NUNES, C. S. C. *Os sentidos da formação continua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- SILVA, A. B. et al. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva: 2006.
- SILVA, M. A. O. M.; GOMES, L. F. A. M.; CORREIA, M F. Cultura e orientação empreendedora: uma pesquisa comparativa entre empreendedores em incubadoras no Brasil e em Portugal. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 13, n.1, jan./mar. 2009.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.