

Afetividade e alteridade na relação educador-educando: conversa com alunos de Secretariado Executivo

Affectivity and alterity in the relationship educator-student: talking with Executive Secretary students

Romana Fátima Rodrigues de Souza¹ , Conceição de Maria Pinheiro Barros² 

¹Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil, bacharela em Secretariado Executivo (UFC), e-mail: romanafrsousa@gmail.com

²Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil, Doutora em Educação (UECE), professora adjunta no curso de Secretariado Executivo (UFC), e-mail: conceicaoompb@ufc.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as implicações da afetividade e da alteridade na relação educador-educando para a aprendizagem, na percepção de discentes de Secretariado Executivo, fundamentados na ética da alteridade radical e do educador áltero. Recorremos à pesquisa qualitativa, a partir da técnica de entrevista grupal denominada “roda de conversa”. Concluímos que os discentes percebem manifestações da ética levinasiana na relação com os docentes, os quais atuam como educadores álteros e possibilitam resultados satisfatórios para a aprendizagem. Percebemos que ainda há um caminho a ser trilhado por alguns professores em direção a uma atuação afetiva e de alteridade que possibilite a valorização do educando em primeiro lugar na relação com o educador.

Palavras-chave: Relação educador-educando; Afetividade e alteridade; Secretariado Executivo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the affectivity and alterity implications in the educator-student relationship for apprenticeship, in the perception of students of the Executive Secretary, based on the radical alterity and the alterus educator ethics. We resorted to qualitative research, from the technique of group interview denominated “circle conversation”. Concluded that students perceive manifestations of the levinasian ethics in the relationship with teachers, which act as alterus educators and enable satisfactory results for apprenticeship. There's still a way to be followed by some teachers towards an affective acting and alterity acting that enables the appreciation of the relationship with the student in first place.

Keywords: Relationship educator-student; Affectivity and alterity; Executive Secretary.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de bacharelado se relacionam, principalmente, à instrução para o mundo do trabalho, mas para além dessa preparação, a educação superior deve ser direcionada para a formação humana e social. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a educação precisa abranger a vida familiar, a convivência humana, movimentos sociais e culturais, além da sociedade civil (BRASIL, 1996).

Consideramos que, para atender esses anseios, o docente universitário, poderá adequar postura, conteúdos e didática a uma relação com o educando que envolva afetividade e alteridade, para que possa obter resultados significativos da relação educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho do educador, por intermédio do envolvimento afetivo e áltero entre os sujeitos, pode favorecer os processos de ensinar e aprender (PEREIRA; GONÇALVES, 2010; SARNOSKI, 2014; BARROS, 2017, 2020).

Dessa maneira, as relações entre o educador e o educando podem ser fundamentais para o aprimoramento e o desenvolvimento do perfil de futuros profissionais e cidadãos, tendo em vista que a constituição do indivíduo sofre influência das vivências educacionais formais. Na perspectiva da ética da alteridade radical (LÉVINAS, 1980, 1982) e do educador áltero (BARROS, 2017, 2020), essa relação é marcada por uma responsabilidade na qual o Outro¹ está em primeiro lugar, vem antes mesmo que o Eu.

A teoria levinasiana “[...] defende a ética como filosofia primeira por meio da acolhida ao Outro em sua total alteridade de modo radical” (BARROS, 2017, p. 18). Assim, o educador áltero é aquele que se preocupa com o educando considera-o como Outro levinasiano, coloca-o no centro da relação e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o educando é o Outro do educador (Eu).

Nesse contexto, inserem-se os formandos e os docentes dos diversos campos do conhecimento na universidade, incluindo-se a área secretarial, universo desta investigação, que tem superado desafios e alcançado conquistas acadêmicas nas últimas décadas.

Este trabalho tem como questão norteadora: quais as implicações da afetividade e da alteridade sob a perspectiva da alteridade radical na relação educador-educando para o processo

¹Optamos por utilizar os termos Outro e Eu com iniciais maiúsculas para seguir os destaques apresentados na maioria dos textos levinasianos.

de aprendizagem, na percepção de discentes de Secretariado Executivo? Pressupomos que a educação superior em curso de bacharelado deve oferecer uma formação direcionada, não apenas para o mundo do trabalho, mas, também, para o seu desenvolvimento próprio e social. Concordamos que a relação afetiva e a alteridade entre educador e educando podem refletir, positivamente, na aprendizagem (PEREIRA; GONÇALVES, 2010; SARNOSKI, 2014; BARROS, 2017, 2020).

Este artigo tem como objetivo discutir as implicações da afetividade e da alteridade na relação educador-educando para a aprendizagem, na percepção de discentes de Secretariado Executivo, fundamentados na ética da alteridade radical e do educador áltero. De acordo com Padilha e Biavatti (2014, p.3) a afetividade possibilita “[...] o crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, focando quatro áreas: do conhecimento, do afetivo-emocional, de habilidades e de valores”. Ao trabalhar os aspectos cognitivos, bem como afetivos e de alteridade, em sala de aula, o educador pode desenvolver as habilidades da profissão e o perfil necessário ao educando para cumprir o seu papel cidadão.

Nessa perspectiva, a acolhida ao diferente faz parte das relações humanas. A ética da alteridade radical, que significa não totalizar o Outro (LÉVINAS, 1980, 1982), mas estar aberto a acolhê-lo na sua diferença (BARROS, 2017, 2020), pode contribuir para que a formação do educando, conduza-o para estar aberto a também abrigar os Outros que fazem parte da sua vida profissional e social.

Consideramos necessário ampliar o debate sobre os desafios que os educandos enfrentam para estabelecer uma relação produtiva com os educadores. Segundo Oliveira et. al. (2014, p. 240) “muitos jovens percebem dificuldades no seu relacionamento com os professores no Ensino Superior”. A discussão acerca dessas dificuldades pode colaborar para compreender os aspectos que estão interligados à postura do educador em sala de aula e verificar as atitudes dos alunos frente a essas adversidades e a influência no seu aprendizado. O convívio entre indivíduos é inerente a muitas profissões, onde esse fenômeno ocorre de maneira cotidiana, como na profissão de Secretariado Executivo.

Realizamos um levantamento de artigos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acerca da temática discutida neste artigo, com as seguintes palavras-chave: “Afetividade e alteridade na aprendizagem”, “Afetividade e Secretariado Executivo” e “Alteridade e Secretariado Executivo”. Foram

encontrados 22 artigos, os quais versavam sobre a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem da educação infantil, do ensino fundamental, da educação a distância e em psicologia, educação e alteridade, identidade, dialogicidade e alteridade, entre outros. No entanto, não foram localizadas pesquisas que abordassem a afetividade e a alteridade na relação educador-educando e suas contribuições para a aprendizagem no âmbito universitário, na perspectiva da ética da alteridade radical ou do educador áltero, tampouco acerca do Secretariado Executivo.

Realizamos, também, uma verificação em periódicos específicos da área secretarial, com qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a saber: Revista Gestão e Secretariado (GESEC), Revista Expectativa e Revista Capital Científico. Para essa busca, utilizamos as palavras-chave: “relação professor e aluno”, “afetividade” e “alteridade”. Identificamos três estudos que discutem a relação entre professor e aluno no que diz respeito à didática aplicada por docentes secretários (BARROS; SILVA; ROCHA, 2020), ao uso de ferramentas tecnológicas de colaboração (SANTOS; OURO FILHO; BARRETO, 2017) e afetividade para aprendizagem de línguas estrangeiras (SARDO, 2008).

Esse resultado evidencia as contribuições acadêmicas desta investigação por oferecer subsídios teóricos e empíricos para o aprofundamento e o desenvolvimento de estudos futuros acerca do tema proposto. Consideramos a importância de se ampliar as discussões acerca da afetividade e da alteridade para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, na perspectiva da ética da alteridade levinasiana, sob o olhar de educandos no âmbito universitário. Os resultados podem apontar caminhos para a melhoria da qualidade da educação superior, especialmente na área secretarial que se encontra em pleno desenvolvimento acadêmico e busca por consolidação como campo de conhecimento científico.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na segunda seção discutimos a relação educador(Eu)-educando(Outro) no processo de aprendizagem, fundamentando-se na ética levinasiana. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos com ênfase na técnica denominada “roda de conversa”. Por fim, desenvolvemos as considerações finais.

2 RELAÇÃO EDUCADOR (EU) - EDUCANDO (OUTRO) E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ÉTICA DA ALTERIDADE RADICAL

As relações entre as pessoas acontecem em diversas circunstâncias, objetivos e as diferentes formas de vínculos estão relacionadas com aspectos, como: o ambiente, o interesse pessoal e o contexto em que estão inseridos. Segundo Cardozo e Silva (2014, p. 23) “a todo momento o indivíduo convive e se relaciona com outras pessoas em diferentes lugares, formam grupos por afinidades e aproximações como família, escola, igreja e trabalho”.

Pode-se afirmar que há situações em que a relação é natural, como no ambiente familiar, e outras circunstanciais, como no âmbito do trabalho, e em cada contexto o indivíduo se portará de maneira diferente, de modo a compor as particularidades desse fenômeno. Na relação educador-educando na educação superior tem-se, além dos sujeitos mencionados, o ambiente de sala de aula, o objetivo do professor e do aluno e os aspectos inerentes ao contexto.

O papel do professor se modificou ao longo dos tempos, passando de transmissor de informações a facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para Masetto (2002, p.13) “com a consciência crítica de que o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por transformação”.

Segundo Libâneo (2013), a *práxis* educativa pode assumir várias formas, e independente do processo considerado, essa prática terá subordinação ao contexto social e político da época, correspondendo às exigências, aos objetivos e às condições impostas pela sociedade. Com as mudanças do contexto político-social nos últimos anos, o perfil ideal de professor foi sendo reconstruído em direção a outras perspectivas. Uma nova postura foi adotada para os processos de ensinar e aprender. Segundo Ventura *et al.* (2011, p. 95) isso “[...] implica refletir e investigar, integrando o conhecimento disciplinar e pedagógico, propiciando um clima de motivação e trabalho colaborativo, potenciando uma aprendizagem de qualidade”.

É nesse contexto, que discutimos a relação educador-educando a partir da ética da alteridade radical (LÉVINAS 1980, 1982). Essa filosofia considera a valorização do Outro em primeiro lugar, antes mesmo que o Eu e considerando o educador áltero (BARROS, 2017, 2020), como aquele que se preocupa com o educando na relação, colocando-o no centro do

processo de ensino-aprendizagem. A filosofia levinasiana se opõe à filosofia ocidental na qual “O mesmo seria ‘o mesmo de mim mesmo. É a tomada do Outro como outro eu, ou a posse do Outro como outro próprio-eu” (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 6). Ao contrário, para Lévinas (1980), o Outro é permanentemente Outro e não pode ser totalizado, nem compreendido.

A ética da alteridade radical pauta-se na concepção do Outro que constrange o Eu a uma obrigatoriedade de respondê-lo, emergindo a responsabilidade intransferível. Não significa, simplesmente, aceitar ou respeitar o outro, o estrangeiro, mas ser impactado por uma invocação à responsabilidade. Com fundamento na teoria levinasiana, Barros (2017, 2020) propõe a relação educador (Eu) - educando (Outro) no contexto educativo, considerando o educando como o Outro do educador (Eu). Nesse sentido, o educador (Eu) é responsável pela aprendizagem do educando (Outro) e tem a incumbência de responder ao seu chamado, ou seja, a responsabilidade, a partir da ética da alteridade radical.

Percebemos uma necessidade de se incluir o educando, conseqüentemente sua aprendizagem, no cerne do ciclo de formação. Dessa maneira, o professor, de acordo com Santos e Soares (2011, p. 360), pode concentrar o seu papel em “promover a reflexão como um processo mental intrínseco ao estudante, portanto, em favorecer a construção da autonomia intelectual desse sujeito”.

Nessa linha de pensamento, Barros (2017, p. 45) considera que o professor precisa ser levado “[...] a assumir a responsabilidade pelo educando, situado no centro do processo educativo, e a contribuir para o desenvolvimento de futuros profissionais responsáveis e éticos”. Isso significa que o aluno terá a oportunidade de ser agente ativo em sua aprendizagem. Nessa direção, Freire (1996, p. 12) nos ensina que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Ao ser situado no cerne do desenvolvimento da aprendizagem, o educando tem a oportunidade de ampliar a emancipação intelectual, desenvolver a capacidade crítica e elaborar novos conhecimentos. Essas mudanças e adequações necessitam voltar ao novo contexto de ensino, que vai aproximar o professor do aluno. Este é o ponto central do processo de formação. Nessa perspectiva, o educador áltero assume “[...] a responsabilidade pela aprendizagem e formação do educando como profissionais éticos e também responsáveis, tendo no centro desse

processo a valorização do educando (Outro)” (BARROS, 2017, p. 222). Tornar essa relação viável envolve não só a disponibilidade dos sujeitos, como aspectos que estão envolvidos direta ou indiretamente nesse sistema.

De acordo com Libâneo (2013), o relacionamento entre o educador e o educando envolve, não só aspectos socioemocionais da relação pessoal, como também aspecto cognoscitivo, que dizem respeito ao modo como os conteúdos e as atividades são executados em sala de aula. Considerando o lado socioemocional dos sujeitos, salientamos a atitude do professor diante dos alunos. Segundo Pereira e Gonçalves (2010, p.14) o comportamento adequado do professor “inclui dar credibilidade às suas opiniões, valorizar sugestões, respeitar seus limites, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade”. Assim, permite maior participação do educando no ambiente educacional.

Na compreensão de Barros (2017), posicionar o aluno no núcleo educativo, ultrapassa a percepção de que o educando deve participar ativamente da construção de saberes, exigindo uma responsabilidade do educador no tocante ao que ocorre na relação entre eles. Trata-se de uma contínua construção de experiências e vivências em sala de aula para o alcance eficaz de resultados relacionais e, conseqüentemente, de novas aprendizagens.

Percebemos que os aspectos socioemocionais entre os sujeitos estão relacionados aos cognoscitivos. É por meio da metodologia, da didática, das atividades individuais e em grupo, do favorecimento de debates, da comunicação e da capacidade de ouvir que o professor adapta a sala de aula em um ambiente favorável para uma relação afetiva. Além disso, por meio desses aspectos o professor observa se o seu trabalho está sendo eficaz para o aprendizado. Segundo Libâneo (2013, p. 275), “as respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos”.

Para o educador estabelecer uma relação afetiva e de alteridade com os discentes, é fundamental que ele tenha flexibilidade e percepção da necessidade de adequação aos seus educandos. Assim, o trabalho aplicado em diferentes turmas, com diversas pessoas, e, muitas vezes, um plano implementado em um ano com determinados acadêmicos pode não apresentar os mesmos resultados em outro semestre, com outros alunos. Com relação à diversidade de características do grupo e às particularidades de cada aluno se faz necessário respeitar as diferenças dos educandos, suas peculiaridades, seus potenciais e limitações e considerar os

saberes que cada um pode oferecer à turma (BARROS, 2017, 2020).

Tal relação independe de experiência docente. O fato de um professor possuir anos de vivência não constitui, necessariamente, o domínio de saberes pedagógicos. Para tanto, se faz necessário que sua prática seja reflexiva e reexaminada de forma contínua com base nos interesses dos educandos. Caso contrário, sua atuação pode ser apenas repetição de atitudes ao longo do tempo (JUNGES, BEHRENS, 2015). O mínimo para favorecer e manter a afetividade e a alteridade em sala de aula é de responsabilidade do educador áltero, tendo em vista sua função mediadora. Acerca dessa percepção, Pereira e Gonçalves (2010) afirmam que a relação positiva professor-aluno é relevante para que o educando reconheça as atitudes do educador e crie sentimentos e vínculos de cumplicidade.

Essas conexões entre educador e educando serão responsáveis pela construção da afetividade e da alteridade. Sob a ótica da ética da alteridade radical, a relação afetiva e de alteridade “[...] envolve a troca de vivências e experiências que cada um traz para os processos de ensino e aprendizagem” (BARROS, 2017, p. 217). O professor consegue desenvolver esse processo com o conhecimento acerca da prática docente que desenvolve no ambiente da sala de aula com seus alunos e pela abertura ao Outro, em suas dissemelhanças.

Segundo Libâneo (2013), essa prática concerne à autoridade profissional, moral e técnica. A primeira autoridade diz respeito aos métodos e aos procedimentos de ensino que o professor utiliza, além da forma de lidar com o todo e as particularidades dos alunos. Na autoridade moral, encontra-se o conjunto de aspectos que formam a personalidade do professor. Na autoridade técnica pode-se destacar o conjunto das capacidades e das habilidades para conduzir a construção de conhecimentos e empregar princípios didáticos e métodos pedagógicos eficazes.

Acrescentamos a esses fatores a autoridade humana a qual possibilita a aproximação entre o educador e o educando, bem como a criação de um ambiente favorável à afetividade e à alteridade. A condução da afetividade é feita por meio da atmosfera de maior aproximação, percepção e atenção ao aluno, favorecendo o convívio e as experiências que conduzem o ensino e levam à aprendizagem. Nesse sentido, docência e discência se complementam, como ensina Freire (1996, p. 12): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Esse pensamento indica que o educador não é o único detentor do saber, mas um mediador do processo de constituição de conhecimentos com suporte nas vivências que o educando possui e, para tanto, é preciso uma relação afetiva. Nessa linha de pensamento, Sarnoski (2014, p. 4) expõe que:

A afetividade também é concebida como o reconhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Para além do conteúdo teórico acerca da disciplina, o professor áltero precisa desenvolver comportamentos e metodologias de ensino capazes de envolver o aluno no processamento que conduz ao aprendizado, de modo que sua participação ocorra de maneira ativa e intensa na relação com o educador. Para que a relação afetiva e a alteridade se desenvolvam, o educador necessita afastar-se do autoritarismo. Independente da forma como o docente desenvolve os relacionamentos com os seus educandos, positiva ou negativamente, serão deixadas marcas em suas vidas, conforme esclarece Freire (1996, p. 73):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Espera-se, na perspectiva da ética levinasiana, que os traços da atuação do educador, presentes na formação dos educandos, contribuam para o ciclo da construção de conhecimento e sejam estabelecidos por meio da acolhida à sua total alteridade, numa relação que consista em um movimento no qual, “[...] o educador (Eu) sai de si mesmo ao encontro do educando (Outro) e abandona o lugar de poder e domínio do conhecimento, o qual é ocupado pelo educando (Outro), nesse sentido, o educando (Outro) vem antes do educador (Eu)” (BARROS, 2017, p. 222).

Nessa dinâmica educativa, o educador ensina e aprende junto ao educando, responde ao seu chamado e está aberto à sua diferença. Não se trata, porém, de uma relação de troca. Na ética da alteridade radical, prevalece o que Lévinas (1980, 1982) denomina de “des-interesse”. Nesse sentido, o educador preocupa-se com a sua responsabilidade, a obrigação do educando é uma questão dele. Não obstante, o fato de o educador assumir seu compromisso mediante o

percurso do educando rumo ao saber, não isenta o aluno de seu papel nesse trajeto.

O ensino e a aprendizagem correspondem a significados diferentes. Porém, fazem parte do mesmo contexto, o processamento da formação. Segundo Santos e Soares (2011, p.360) “aprendizagem e ensino são aspectos distintos; o primeiro, desenvolvido pelo estudante e o segundo, pelo professor”. Entretanto, para que um ou outro exista, deve haver vínculo entre os sujeitos, pois “a aprendizagem é a razão de ser da relação professor-aluno. Assim, o encontro entre esses dois atores só se justifica porque existe a necessidade das novas gerações aprenderem [...]” (SANTOS; SOARES, 2011, p. 360).

Como a aprendizagem tem ênfase no conhecimento mais holístico e não mais de forma pontual, segundo Santos e Soares (2011, p.361), é fundamental “a interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica [...]”. Tendo em vista a relevância desta inter-relação para o alcance da formação de saberes, o educador precisa adotar medidas que envolvam o aluno no processo, de modo que o educando compreenda a importância do seu papel. Santos e Soares (2011, p.361) versam que:

é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceira e co-responsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

O compromisso com os educandos, na concepção levinasiana, requer que o educador altero seja “capaz de assumir a responsabilidade pela aprendizagem e formação do educando como profissionais éticos e também responsáveis, tendo no centro desse processo a valorização do educando (Outro)” (BARROS, 2017, p. 222). Quando os sujeitos têm conhecimento dos seus deveres e compreendem a importância de suas ações mediante o ensino e a aprendizagem existe um ambiente propício, no qual são traçadas medidas para alcançar os objetivos.

Moran (2000, p.5) pontua que ao educar “facilitamos, num clima de confiança, interações pessoais e grupais que ultrapassam o conteúdo para, através dele, ajudar a construir um referencial rico de conhecimento, de emoções e de práticas”. A criação de um contexto favorável às relações afetivas e de alteridade é capaz de influenciar no maior aproveitamento do papel do educador e do educando em sala de aula para a construção de um processo de ensino-aprendizado eficaz. Em contraposição, a inexistência de relação afetiva e de alteridade entre o educador e o educando pode ocasionar consequências como o desinteresse e o prejuízo na aprendizagem.

Acerca desse aspecto, Moran (2000, p.5) explana que “as primeiras reações que o bom professor e educador despertam no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem”, do contrário, o aluno pode enfrentar dificuldades para assimilar e se desenvolver mediante os conteúdos apresentados.

Como em qualquer vínculo entre indivíduos, a relação afetiva na interação de sujeitos no âmbito educacional também é passível de conflitos. O que influencia o conflito entre docente e aluno é a forma como o educando é considerado nesse relacionamento. Cada atitude gera um reflexo, tanto para os sujeitos, quanto para o processo do qual, juntos, fazem parte. Segundo Sousa (2014, p.31) “o conflito pode transformar-se em oportunidade de crescimento e melhoria, ou pode traduzir-se em comportamentos agressivos. Não é aconselhável ignorar o conflito, bem como as razões que o originaram”. Conforme Garcez (2015, p.52-53) tem-se, “[...] de um lado, um discurso idealizado acerca do papel do professor, como mediador da aprendizagem e da participação ativa e comprometida do estudante, e, de outro, práticas estudantis que revelavam o medo de se expor e ser repreendido pelo professor.”

Evidencia-se a necessidade de um trabalho mútuo entre as partes para evitar situações adversas e prejudiciais na formação do educando. Para além da formação teórica e prática em sala de aula, esses reflexos, na relação do aluno com o professor, proporcionam desenvolvimento de caráter e de postura individual. A interação entre pessoas pode ser capaz de influenciar os aspectos comportamentais. Nessa linha de raciocínio, Reis, Prata e Soares (2012, p. 348-349) expõem que “ao estabelecer uma relação afetiva entre o professor e o aluno, reflete-se uma interação entre o conhecimento e as relações interpessoais que levam ao desenvolvimento mental e social do aluno”.

Por outro lado, na relação educador (Eu) - educando (Outro), sob o prisma da ética da alteridade radical, na qual o educando vem sempre em primeiro lugar:

O docente, atuando como educador (Eu), preocupa-se em primeiro lugar com o educando (Outro), procura identificar as dificuldades por ele enfrentadas para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento acadêmico e social, por meio da constituição de valores que permitam transformar a sua realidade (BARROS, 2017, p. 260).

Na existência de conflitos, o educador (Eu) precisa ponderar que a sua responsabilidade pela aprendizagem do educando (Outro) deve prevalecer, de modo a encontrar a solução mais assertiva para as questões que podem surgir. A construção do processo de ensino-aprendizagem eficaz por intermédio da relação entre educador (Eu) e educando (Outro) proporciona a

formação adequada ao aluno, devido à abrangência que esse relacionamento consegue atingir.

Para Pinto (2014, p. 16), “através das relações interpessoais o professor pode atuar para transformar realidade e ajudar a construir valores e ideais que contribuam para o aprendizado de seus alunos para a sociedade como um todo”. Quando o professor estabelece o melhor vínculo possível com os educandos, conforme Reis, Prata e Soares (2012, p. 349), pode “[...] atingir a participação imediata por parte dos alunos que sentem que podem confiar no professor”.

O processo de ensino-aprendizagem configura-se numa relação em que o educador faz a mediação da construção cognitiva junto aos educandos, utilizando técnicas, metodologias e comportamentos que estimulem a participação e o empenho desses educandos para a efetiva aprendizagem, de modo que o vínculo seja positivo para todos. Consideramos que deve existir uma inter-relação entre a afetividade e a alteridade na relação educador (Eu)-educando (Outro) para que se possa alcançar melhores resultados na aprendizagem de estudantes e, neste caso, para discentes universitários no âmbito secretarial. Acreditamos que esse processo se faz na dinâmica do ensinar e aprender constituindo-se na formação de futuros profissionais e cidadãos capazes de intervir em suas realidades.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A RODA DE CONVERSA

Para discutir acerca das implicações da afetividade e da alteridade na relação educador-educando, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por considerarmos a possibilidade de compreender os mundos dos participantes e de um grupo específico (GASKELL, 2002), na percepção de discentes de Secretariado Executivo. A pesquisa classifica-se como descritiva, pois “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p 70).

Foi realizado um levantamento bibliográfico para embasamento teórico que permitiu ampliar as percepções acerca dos fenômenos estudados. Em seguida, foi feita uma pesquisa narrativa, por meio da técnica de entrevista grupal denominada “roda de conversa”.

O universo da pesquisa foi formado por alunos do curso de Secretariado Executivo de uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro. Para a seleção dos participantes foram

definidos os seguintes requisitos: ser estudante de Secretariado Executivo, estar em conclusão de curso; aceitar contribuir para a pesquisa. A escolha de estudantes que estivessem concluindo o Curso, se justifica pelo fato de que nessa fase formativa os alunos tiveram experiências diversas com os docentes. Segundo Gaskell (2002), em entrevistas grupais na fase de coleta de dados, há um limite máximo ao número de depoimentos, de modo a possibilitar o desenvolvimento da análise, definindo em torno de seis a oito participantes. Assim, foram selecionados seis participantes para esta investigação. Com o objetivo de manter em sigilo a identidade dos participantes, os estudantes foram identificados pelo termo “Estudante” seguido de uma letra do alfabeto.

A técnica de entrevista grupal foi considerada oportuna por ser uma forma de interação social que promove sentidos que surgem da perspectiva do grupo, não se limitando à percepção de um indivíduo (GASKELL, 2002). Com esse intuito, optamos por realizar a entrevista grupal do tipo “roda de conversa”. A roda de conversa, segundo Moura e Lima (2014, p. 99):

É, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

A roda de conversa “objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA, LIMA, 2014, p. 27). A roda de conversa ocorreu em um espaço da Universidade, por ter sido o ambiente mais propício ao diálogo e por ser um lugar-comum para os participantes e teve o propósito de remeter ao local em que eles vivenciam a relação com o professor.

No desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos expuseram suas compreensões sobre as questões levantadas, interagiram entre si, expressaram diferentes sentimentos e contribuíram com informações para a investigação, com suporte em um instrumento de coleta de dados, elaborado de acordo com o objetivo proposto embasado na fundamentação teórica. O roteiro foi organizado em temas flexíveis que nortearam a conversa visando não limitar a inclusão de novos questionamentos no decorrer da discussão, a saber: 1) aspectos positivos na relação professor-aluno na graduação; 2) as relações estabelecidas com os professores, considerando as

diferentes metodologias e personalidades; 3) aspectos socioemocionais e cognoscitivos; 4) relação afetiva com o professor; e 5) desafios na relação afetiva com o professor; e 6) as implicações da afetividade e da alteridade na relação professor-aluno para o processo de aprendizagem. No decorrer da roda de conversa, em cada pergunta do roteiro ocorreu a contextualização, relacionando com situações hipotéticas ou com as teorias estudadas para fundamentação teórica da pesquisa.

Para a interpretação das informações, recorreremos à análise do discurso, a qual segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680) “tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação[...]”. Os relatos e as exposições feitas durante a roda de conversa foram transcritos para executar o processo da análise do discurso que “[...] trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 680).

Para tanto, utilizamos o modelo de organização e interpretação de análise compreensiva do discurso (BARROS, 2017), a partir das seguintes etapas: a) transcrição das falas na íntegra, b) escuta sensível das falas, c) destaque das considerações com maior significância para o objeto estudado, d) registro dos discursos nas fichas de escuta e interpretação na qual constavam: as falas destacadas, as observações da pesquisadora, os aspectos teóricos identificados e os núcleos de significados, e) análise dos significados. Após as fases de organização dos dados, foi realizada a interpretação à luz da teoria estudada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para iniciar a roda de conversa, foi feita uma contextualização acerca das diversas relações estabelecidas com os professores, considerando as diferentes metodologias e personalidades de cada um, sob o olhar dos educandos. Dentre as relações, os participantes salientaram aquelas consideradas como afetuosas, conflituosas ou indiferentes. No contexto das diferentes relações vivenciadas pelos educandos, foi questionado sobre os aspectos que eles consideravam positivos.

Os estudantes relacionaram suas opiniões sobre os aspectos positivos nessa relação com a aprendizagem do aluno, ressaltando:

Quando uma relação é boa, você quer se doar melhor para aquela disciplina, você fica mais leve para aprender os conteúdos (ESTUDANTE D).

Você tem prazer de estar ali, de fazer as atividades, favorece muito na aprendizagem (ESTUDANTE F).

Essas percepções são complementadas pela fala do Estudante A ao discorrer que teve uma professora que, por meio da boa relação, o levou a aprender,

[...]o quão é importante vivenciar a universidade, e isso eu levei pra minha vida, o quanto eu devo dar o meu melhor, o quanto eu devo aprender o máximo possível do que eu vou fazer, com as pessoas no lugar que eu estou (ESTUDANTE A).

As falas denotam que uma relação positiva entre aluno e professor pode favorecer a aprendizagem e, ainda, criar laços de compromisso com a disciplina e a universidade. Trata-se de uma formação que ultrapassa a transmissão de conteúdos e torna-se em uma educação para a vida. Sobre esse aspecto Barros (2017, p. 22) diferencia o professor do educador, afirmando que “o educador diz respeito ao docente que ultrapassa o mero cumprimento de uma função, preocupando-se com a formação do sujeito para a vida”. A percepção de pontos favoráveis foi apontada pelo Estudante D, quando questionado sobre a influência da temporalidade para possibilitar uma relação mais próxima com o professor:

A gente tinha uma professora que no início ela era um pouco mais distante da turma e com o passar dos semestres, ela foi melhorando, a relação foi estreitando e as outras disciplinas se tornaram extremamente proveitosas, porque a gente sentia que era uma troca de conhecimento, a relação melhorou. Acredito que nesse caso, essa professora se permitiu evoluir (ESTUDANTE D).

O relato desse estudante aponta como aspecto positivo do processo de abertura ao educando por parte do educador, a oportunidade de conseguir acompanhar a melhora no aproveitamento das disciplinas diante de um obstáculo inicial. Ficou claro, por meio da conversa, que não se trata de generalização de professores dessa natureza. Destacamos outro relato:

Eu tenho uma professora aqui, já estudei com ela mais de uma vez, a gente sempre fala que é uma ótima pessoa, mas em sala de aula a gente já não consegue assimilar muito bem as coisas, talvez pela metodologia ou pela didática (ESTUDANTE A).

Nos dois recortes percebemos a relação com o todo e não com o indivíduo. Assim, esclarece a relevância da contínua adequação de metodologia e didática com base nos interesses

dos alunos, destacando que o tempo de profissão não garante a eficácia da aprendizagem (JUNGES; BEHRENS, 2015).

As falas dos discentes denotaram, ainda, uma influência negativa da ausência de afetividade e de alteridade na atuação docente, como no destaque a seguir:

Eu tive um professor que, nitidamente, notava o quão ruim ele era em sala de aula, mas ele não tava nem aí, e que se ele ministrasse outra disciplina, talvez eu atrasaria minha colação de grau, mas eu não ia querer estudar com ele novamente. Eu me sentia mal em estar na sala de aula com ele (ESTUDANTE D).

A narrativa acima revela um comportamento docente que se afasta da ideia de educador áltero. Chamamos a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao fato de o educando considerar que o professor “não tava nem aí”, em suas palavras. Sob o prisma da ética da alteridade radical, o educador (Eu) se responsabiliza pela aprendizagem do educando (Outro) que o invoca a oferecer respostas às suas necessidades relacionadas à aprendizagem (BARROS, 2017). Tal responsabilidade é requisitada, na concepção levinasiana, por meio do encontro com o Rosto “[...] na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o eu e o outro, mas de estar diante (LÉVINAS, 1982, p. 63). Na interpretação de Barros (2017, p. 154), trata-se de um “encontro face a face, o Rosto do Outro interpela o Mesmo a uma resposta às suas necessidades, aos seus anseios, às suas expectativas”.

O segundo aspecto da fala do Estudante D, para a qual chamamos a atenção, refere-se ao fato de que o educando admite a possibilidade de atrasar a conclusão do curso, se necessário, para não cursar disciplina novamente com o citado professor. Consideramos essa afirmativa uma consequência preocupante para a aprendizagem do educando e que revela a importância da responsabilidade do professor em relação à subjetividade existente entre as relações que se estabelecem no processo de ensinar e aprender.

Discutimos acerca dos aspectos socioemocionais, que se tratam da relação pessoal, e cognoscitivos, que dizem respeito ao modo como os conteúdos, as atividades que são executadas em sala de aula e a interação são desenvolvidas (LIBÂNEO, 2013). A partir desse contexto, os participantes foram questionados acerca de suas opiniões em relação às práticas desses aspectos em sala de aula, e se as consideravam relevantes para auxiliar no convívio com os professores.

Na perspectiva dos alunos, existem influências desses dois aspectos para construção da relação com o educador (Eu), mas ambos – educador (Eu) e educando (Outro) – devem ser

positivos, caso um deles seja negativo, considerou-se que não haverá eficácia, como pontua o Estudante B:

Vai depender da forma como esse professor cobra essa participação. A gente mencionou uma disciplina que foi bem difícil, as pessoas eram meio que forçadas a participar e todo mundo ficava com medo de ser chamado pra responder alguma pergunta.

Percebemos que, nesse caso, havia o aspecto cognoscitivo na forma de envolver o aluno para a participação. Porém, no aspecto socioemocional gerou o resultado inverso. O Estudante D afirmou que:

Há professores que não só permitem tua participação, como realmente tu constrói a disciplina com eles. A gente se sentia parte daquela disciplina, porque a gente trocava experiência e informação, valorizava o que a gente falava, dava abertura pra gente.

O Estudante D cita a validade de construir junto a disciplina para sentir-se parte. Esse aspecto toca no papel ativo do educando, enquanto Outro, capaz de influir no processo de ensino. O educador áltero, ao assumir a responsabilidade pela aprendizagem, não exclui o papel do educando nesse processo. Ao contrário, a abertura ao educando (Outro) inclui a sua participação no processo de construção do conhecimento. Assim, ouvir as sugestões do educando (Outro) para que a disciplina possa atender às suas expectativas, bem como partir de suas experiências, situa esse educando (Outro) no centro do processo (BARROS, 2020) e corrobora a corresponsabilidade freireana.

A assimilação desses aspectos pelos estudantes corrobora as ideias de Libâneo (2013) no sentido de considerar o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade onde os sujeitos são ativos, não havendo exclusão de participação. As condições construídas pelo professor somente geram reflexos positivos se forem meios para os alunos construírem os próprios conhecimentos.

Percebemos manifestações da ética da alteridade radical por parte do educador citado na fala do Estudante D, no sentido de tanto permitir a participação dos educandos nas aulas, como na construção da disciplina. Tal movimento “[...] tem curso na medida em que o educador (Eu) acolhe o chamado que vem do educando (Outro), pois é o educando que me fundamenta como educador e dele vem a invocação à aprendizagem” (BARROS, 2017, p. 200).

Além da influência entre os indivíduos, outro elemento mencionado foi o ambiente de

sala de aula como fator impulsionador do desenvolvimento de uma atmosfera motivadora, conforme relato a seguir:

Eu tive um professor que nos motivava a participar da aula. Muitas vezes, quando a gente chegava muito cansado na sala, ele conseguia transformar num ambiente interativo e estimulava nossa participação. E, de fato, isso influenciou bastante na aprendizagem (ESTUDANTE C).

Esse relato condiz com o entendimento de Sarnoski (2014) no qual, além dos aspectos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação se tornam pressupostos para o processo de ensino-aprendizagem. A comunicação e o desenvolvimento afetivo e átero no processo de aprendizagem são percebidos pelo Estudante A ao discorrer acerca de sua experiência com um professor:

Era um professor que parecia passar as coisas com muito amor e a gente via ele como alguém que tinha muito conhecimento, e ele escutava a gente, acho que por esse motivo a gente construiu uma relação muito boa com ele, criado afeto por ele (ESTUDANTE A).

A narrativa do estudante aponta que a atitude do citado docente contribui para o processo de afetividade na relação professor-aluno pelo fato de considerar que ele não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os alunos e estabelece troca com os educandos (SARNOSHI, 2014). Nessa linha de pensamento, recorremos a Freire (1996, p. 43) ao nos ensinar que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 43). Na perspectiva de Barros (2017), essa escuta, porém, não se refere, unicamente, ao ato de ouvir, mas à obrigação de responder ao chamado do educando que o interpela a uma responsabilidade na relação educador-educando.

Em seguida, foi questionado se a inter-relação afetiva e átera com o professor é primordial para o melhor desempenho nas disciplinas cursadas. Os discentes consideraram que o empenho do professor na relação com a turma está relacionado com o melhor desempenho do aluno na disciplina, como pode ser observado nas falas a seguir: “a relação afeta na recepção do conteúdo” (ESTUDANTE D) e “o professor é muito responsável em criar esse ambiente favorável” (ESTUDANTE E). Esses relatos corroboram as ideias de Santos e Soares (2011) acerca do reflexo da relação professor-aluno com a existência de confiança, de disposição e capacidade de aprender do aluno, resultando no desempenho eficaz nas disciplinas. O Estudante E apresentou a seguinte narrativa:

Já tive um professor, que ele fez questão de dizer em sala de aula, no primeiro dia: nessa disciplina, vocês só vão tirar nota pra passar e isso já foi horrível, com aquela pressão, aquele desespero.

Ao comentar a fala do colega, o Estudante D refletiu:

É interessante que não cria um ambiente favorável, não só para o professor, mas para a disciplina, porque, às vezes, você tranca a disciplina, e quando vai voltar em outro semestre você já associa à experiência ruim que teve.

Acreditamos que a associação da aprendizagem, somente à atribuição de uma nota, embora seja uma exigência do sistema de educação, não contribui para o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação precisa ser desenvolvida de forma abrangente e inclusiva. Na avaliação deve constatar que a aprendizagem está sendo vista pelos professores como o centro do processo, conforme versam Pereira e Gonçalves (2010). Nessa discussão, emergiu a seguinte inquietação: como os discentes enfrentam situações nas quais consideram que o professor não cria vínculo mais afetivo com a turma? O Estudante D pontuou a troca de informações entre os próprios estudantes:

[...] se justifica pela necessidade de não se deparar com professor ruim em sala de aula. A gente repassar esse tipo de informação porque a gente fica na defensiva disso não acontecer com outros alunos.

O Estudante C complementou: “outros alunos já me procuraram pra saber como era determinada professora”. Os estudantes criam em suas redes sociais instrumentos - mensagens e grupos de discussões, por exemplo - para a troca de informações, de modo a auxiliar na escolha prévia do professor, com o intuito de obter aproveitamento eficaz numa determinada disciplina. Na conversa, surgiu o termo “professor ruim”, então, indagamos acerca das suas percepções quanto a esse conceito. O Estudante B apontou aspectos pedagógicos e afetivos:

Eu acho que professor ruim, é aquele sem didática, ele não consegue prender atenção. A questão também da falta de relação com o aluno. Nenhum professor é obrigado a ser amigo de aluno, mas ali, dentro da sala, ele tem que buscar ter, pelo menos, alguma conexão com os alunos para poder prender a atenção deles pra passar o conteúdo.

Cardozo e Silva (2014) associam a forma de se relacionar das pessoas aos comportamentos e atitudes em seu convívio, no caso do ensino, essa dinâmica se desenvolve por meio das metodologias empregadas em sala de aula e das relações que se desenvolvem entre o professor e os alunos. Consideramos que os estudantes percebem a relevância do professor

como mediador para conduzir as disciplinas de maneira adequada, além de considerarem o próprio papel como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As falas denotam que os estudantes consideram a alocação do professor como aspecto preponderante no momento de escolher uma disciplina, quando possível.

Ao sintetizarmos os aspectos anteriormente trabalhados, observamos que, na percepção dos participantes, a relação professor-aluno pode atingir; e que, apesar da existência de dificuldades com alguns professores, também existem relações positivas e os estudantes buscam seu desenvolvimento como pessoa por meio de relações afetivas e álgas.

Dando continuidade, a conversa focalizou as implicações da afetividade na relação professor-aluno para o processo de aprendizagem. Percebemos que todos os participantes, de forma direta ou indireta, relacionaram os reflexos da afetividade em suas relações com os professores nos processos de ensinar e aprender. Esse resultado corrobora a ideia de Pinto (2014) de que as relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos contribuem com a construção de valores e ideias que auxiliam no aprendizado dos envolvidos. A seguir, são destacadas as principais considerações de cada estudante sobre esse aspecto:

A relação afetiva vai ser importante, ela é como se fosse um passo inicial. Quando duas pessoas se conhecem, querendo ou não, existe uma barreira por não conhecer nada um da outra. E como o professor que está a frente na sala de aula, é preciso partir dele quebrar esse bloqueio pra ter acesso aos alunos e facilitar a passagem do conhecimento (ESTUDANTE B).

Sobre as consequências das relações ruins com professores, se relacionam com dúvidas sobre conteúdos, que refletiram no meu aprendizado e às boas, com alguns professores que consegui estabelecer uma boa relação, que mantenho fora de sala de aula (ESTUDANTE C)

Durante esses quatro anos, com as relações que pude estabelecer com os professores, refletiram em como eu me via dentro da Universidade tanto como pessoa e no aspecto profissional, tanto com as experiências boas quanto ruins. Acredito também que a permanência no curso, também depende dessas relações (ESTUDANTE D).

Nesse contexto, as narrativas apontam que a afetividade na relação professor-aluno colabora para a aprendizagem por meio da conjugação de “[...] habilidade pedagógica e responsabilidade profissional, num compromisso com os estudantes para o sucesso do processo de aprendizagem” (VENTURA, 2011, p. 101). Os alunos participantes apontaram a relação afetiva como algo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, com a consciência de que se trata de uma construção conjunta e não apenas de um lado, cada sujeito com seu papel e sua

responsabilidade. Outro aspecto levantado foi acerca do reflexo negativo que uma relação ineficaz gera, repercutindo em problemas na condução das disciplinas e, conseqüentemente, no aprendizado. Essas relações afetivas também auxiliam na formação pessoal e profissional do aluno, as quais boas ou ruins, podem repercutir no comportamento do educando em diferentes ambientes fora da Universidade.

Consideramos que a responsabilidade do educador (Eu) na relação afetiva com o Educando (Outro), emerge por meio de uma interação de construção de ambiente propício à elaboração de novos conhecimentos, por meio do compartilhamento de vivências, a partir da valorização do educando, enquanto Outro, com suas diferenças. Nessa relação, o educador (Eu) pode contribuir para que o educando (Outro) se constitua como um cidadão, também, responsável pelos Outros que surgirem em sua vida acadêmica, profissional e social. E como o educador (Eu) pode colaborar para a formação de cidadãos responsáveis e éticos? Na percepção de Barros (2020) o educador colabora para essa formação, para além de estudos teóricos, por meio de suas ações. O educador atua como um exemplo de comportamento ético e responsável. “Para formar profissionais cidadãos éticos é preciso que o educador seja de fato um cidadão ético e também responsável” (BARROS, 2020, p. 119).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONCLUIR A CONVERSA

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou algumas reflexões acerca das implicações da afetividade e da alteridade na relação educador-educando para a aprendizagem, na percepção de discentes de Secretariado Executivo.

Inicialmente, foram apontados aspectos positivos, acerca da relação educador-educando. As narrativas dos sujeitos denotaram que, de modo geral, os educandos valorizam a sua participação no processo de ensino-aprendizagem ao criar ambientes propícios para o estabelecimento de relações afetivas e pautadas na afetividade e na alteridade. Encontramos movimentos da ética da alteridade radical na atuação dos educadores, a partir das considerações dos discentes. Tais educadores se propõem a desenvolver as melhores estratégias para alcançar uma formação digna para os educandos, e contribuem para formar futuros profissionais responsáveis, éticos e cidadãos. Para tanto, o educador pode desenvolver metodologias de ensino que incluam o educando como principal ator na construção de conhecimentos e atuar de

forma responsável e ética para que seu comportamento seja considerado como exemplo de cidadania.

Na percepção dos participantes, nesse tipo de relação educador (Eu)-educando (Outro) é possível desenvolver o aprendizado. Os educandos demonstram, que por meio da afetividade e da alteridade nessa relação, emerge maior interesse nos conteúdos, aumenta o engajamento no âmbito acadêmico e a participação em estratégias de ensino utilizadas pelo educador.

Por outro lado, a conversa revelou desafios, sob o olhar de discentes de Secretariado Executivo, relacionados à necessidade de aprenderem a se relacionarem com alguns professores, de modo que possam obter melhores resultados para a aprendizagem. No que se refere à postura do professor, verificamos que os alunos precisam lidar com diferentes comportamentos docentes. Algumas atitudes docentes foram consideradas positivas por estarem integradas aos aspectos pedagógicos, às relações de afetividade e alteridade, ao desenvolvimento de estratégias de ensino que motivem e incluam o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, foram apontados aspectos negativos relacionados à atuação docente, tais como: atitudes mais autoritárias e métodos de ensino tradicionalistas. Refletimos que os fatores facilitadores promovidos pelo educador-áltero podem contribuir para promover a aprendizagem, entretanto, não é o único aspecto a ser observado. Existem várias fontes de interferências nesse processo que envolvem aspectos pessoais, emocionais e sociais, entre outros.

Concluimos que as implicações da afetividade e alteridade na relação educador-educando para a aprendizagem, na percepção de discentes de Secretariado Executivo, encontram-se na subjetividade e na complexidade que fazem parte dessa interação. Ficou evidente que existem manifestações da ética da alteridade radical. Alguns docentes atuam como educadores álteros e essa atuação possibilita resultados satisfatórios para a aprendizagem dos educandos pelo fato de os levarem a se sentirem incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, percebemos desafios que apontam a existência de um caminho a ser trilhado por alguns professores em direção a uma atuação educacional pautada na afetividade e na alteridade, especialmente na perspectiva levinasiana, que requer a valorização do educando enquanto Outro em primeiro lugar na relação com o educador.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. M. P.; SILVA, J. N. O.; ROCHA, L. S. Didática de ensino aplicada por docentes-secretários executivos: quais são as percepções dos discentes? **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, SP, v. 11, n. 3, set/dez, 2020, p. 47-73. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1110/pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BARROS, C. M. P. **Pedagogia para o outro: ser educador bacharel áltero na educação superior**. 1. ed. São Paulo: Paco Editora, 2020.
- BARROS, C. M. P. **O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (eu)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- CARDOZO, C. G.; SILVA, L. O. A importância do relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho. **Revista Interbio**, v. 8, n. 2, p. 24-34, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/snx51n>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-07072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 03 abr. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCEZ, C. M. F. L. **Conflitos interpessoais no ambiente universitário e sua repercussão no ensino e aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2015.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 64-89.
- JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- LÉVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. **Introdução a Lévinas: pensar a ética no século XXI**. São Paulo: Paulus Editora, 2014.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, n. 9, p. 57-72, 2000.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Reinven%C3%A7%C3%A3o-da-Roda%3A-Roda-de-Conversa%2C-um-Moura-Lima/2111486cc3c9207fa8cfd424b4c1ddbf4dc2055a>. Acesso em 03 abr. 2020.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200239&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 23 fev. 2020.

PADILHA, E.; BIAVATTI, V. Características do professor universitário sob a ótica dos alunos: estudo no Vale do Itajaí. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14, 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: CIGU, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30407759.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PEREIRA, M. J. A.; GONÇALVES, R. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcancead**, v. 1, n. 1, p. 12-19, 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/view/669>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PINTO, M. F. R. **As relações interpessoais e a aprendizagem**. 2014. Monografia (Especialização Fundamentos da Educação) – Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20-%20MARIA%20DE%20F%3%81TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-370, 2011. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, J.C.C.; OURO FILHO, A.M.; BARRETO, I.D.C. Relacionamentos professor e aluno estruturados por ferramentas tecnológicas de colaboração. *Revista de Gestão e Secretariado -GeSec*, São Paulo, v. 8, n. 1, p 48-70, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/487/pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SARDO, C.E. Affection as an argument for foreign language learning of third ages. **Revista Expectativa**, v.7, n.7, 2008, p. 109-123. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/2853/2041>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/059cdd781d7db95c3b6a1a849829e47a223_1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

SOUSA, R. A. C. S. **Os conflitos entre alunos e professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3639/1/TMAGE_RamiroSousa.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O bom professor: opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 5, p. 95-102, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300010. Acesso em: 23 mar. 2020.