



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS DIEGUEZ**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA  
APRENDER NO ENSINO MÉDIO**

**Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira**

---

**Londrina, PR  
2021**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina, PR  
2021

LUCAS DIEGUEZ

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA  
APRENDER NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katya Luciane de Oliveira

Londrina

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D559 Dieguez, Lucas.  
A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no Ensino Médio /  
Lucas Dieguez. - Londrina, 2021.  
94 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Relação Professor-Aluno - Tese. 2. Motivação para Aprender - Tese. 3.  
Ensino Médio - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de . II. Universidade Estadual de  
Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUCAS DIEGUEZ

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA  
APRENDER NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Patrícia Waltz Schelini  
Universidade Federal de São Carlos -  
UFSCAR

---

Prof. Dr. Rafael Bianchi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de dezembro de 2020.

**À duas pessoas importantes que perdi durante o ano de 2019:  
Minha querida avó Angela, uma mulher sábia e uma companhia  
agradável, que não media esforços para me ver feliz;**

**E meu primo Guilherme, um irmão e amigo, fonte de conversas  
inacreditáveis, que tinha um grande futuro, mas o tempo o quis na eternidade.**

**Dedico a vocês este trabalho.**

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Katya, minha orientadora, que me acompanhou nessa jornada, dando sempre as melhores sugestões, compreensiva, parceira e profissional.

À Professora Patrícia e ao professor Rafael pelas excelentes contribuições, que tornaram o trabalho muito melhor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, principalmente a coordenadora Sandra Oliveira e aos professores da Linha 2, Andréia, Diene, Marta Furlan, Jaqueline, Marta Silene e Sandra Franco.

À minha companheira Larissa, que sempre me apoiou nas decisões que tomo e que me motiva a continuar a cada dia.

À minha família, meus pais e irmãos, que também não me deixam desistir e apoiam minha formação acadêmica.

À professora Déborah, pelas orientações que me fizeram passar no Mestrado e pelas conversas maravilhosas que sempre ajudam a me guiar.

Ao meu amigo Luiz Gustavo, que esteve presente incessantemente, sendo um parceiro e irmão.

Aos meus amigos do curso de Psicologia, José Rodolfo, Letícia e Marcia pelas excelentes experiências, as risadas, conversas, desabafos e uma parceria incrível que seguirá pela vida.

À minha colega Nayla, que me ajudou durante o curso, sendo parceira das disciplinas e dos trabalhos.

Aos funcionários das escolas, Vânia, Marta, Silmara e Claudinei, que me deram suporte desde o primeiro contato com as instituições até o fim das coletas.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, cedendo seu tempo e demonstrando interesse em ajudar.

Aos alunos das escolas pesquisadas, que foram prestativos e aceitaram participar do levantamento.

Se não sabes, aprende; se já sabes,  
ensina.

Confúcio



DIEGUEZ, Lucas. **A relação professor-aluno e a motivação para aprender no Ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

O relacionamento entre o professor e seu aluno é um dos principais aspectos da aprendizagem, isso porque, um aluno motivado realiza suas tarefas com maior facilidade. Por isso, este estudo tem como objetivo identificar e buscar evidências de validade para o questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de relacionamento Professor-Aluno (ERPA), levantando as percepções da relação professor-aluno e a motivação para aprender a partir da perspectiva do aluno e do professor e analisando possíveis diferenças ou semelhanças entre os três anos escolares do ensino médio a partir dos construtos estudados. Participaram da pesquisa 627 alunos dos 1º aos 3º anos do ensino médio e 27 de seus professores de diversas disciplinas, de 4 escolas públicas do norte do Paraná, por meio da aplicação de três instrumentos, dois abordando a relação professor-aluno (um sob a perspectiva do aluno e outro do professor) e um sobre a motivação. Os resultados indicaram alguns ajustes na consistência interna para a o Questionário Interação Professor Aluno e para a Escala de Relacionamento Professor-Aluno, também foi possível identificar melhores resultados no Questionário de Interação Professor-Aluno na subescala Insegurança, enquanto na Escala de Relacionamento Professor-Aluno o índice mais pontuado foi Proximidade e no *Continuum* Motivacional as respostas indicaram Desmotivação. A diferença entre os três anos escolares foi percebida apenas em algumas subescalas: Liderança, Compreensão, Repreensão e Insatisfação. Os dados revelaram a necessidade de melhorias nas escalas, bem como de novas pesquisas sobre os temas, apesar disso foi possível contribuir para a compreensão da relação professor-aluno e da motivação no contexto do Ensino Médio

**Palavras-chave:** Relação Professor-Aluno. Motivação para aprender. Ensino médio.

DIEGUEZ, Lucas. **The teacher-student relationship and the motivation to learn in high school**. Dissertation (master's in education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

The relationship between the teacher and his student is one of the main aspects of learning, and a motivated student accomplishes his tasks more easily. Therefore, this study aims to identify and seek evidence of validity for the Teacher-Student Interaction Questionnaire (TSIQ) and the Teacher-Student Relationship Scale (TSRS), raising the perceptions of the teacher-student relationship and the motivation to learn. from the perspective of the student and the teacher and analyzing possible differences or similarities between the three school years of high school from the constructs studied. Participated in the research 628 students from the 1st to the 3rd year of high school and 27 of their teachers of various disciplines, from 4 public schools of northern Paraná, through the application of three instruments, two addressing the teacher-student relationship (one under perspective of the student and another of the teacher) and one about the motivation. The results indicated some adjustments in the internal consistency for the Questionnaire on Teacher-Student Interaction and for the Teacher-Student Relationship Scale, it was also possible to identify better results in the Questionnaire on Teacher-Student Interaction in the Insecurity subscale, while in the Teacher-Student Relationship Scale the most scored index was Proximity and in the Motivational Continuum the responses indicated demotivation. The difference between the three school years was noticed only in some subscales: Leadership, Understanding, Reproof and Dissatisfaction. The data revealed the need for improvements in the scales, as well as new research on the themes, although it was possible to contribute to the understanding of the teacher-student relationship and motivation in the context of high school.

**Keywords:** Teacher-Student Relationship. Motivation to learn. High school.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Descrições das subescalas do Questionário de Interação Professor-Aluno.....	54
<b>Tabela 2</b> - Cargas fatoriais da AFC dos itens do Questionário de Interação Professor-Aluno.....	59
<b>Tabela 3</b> – Cargas fatoriais da AFC dos itens da Escala de Relacionamento Professor Aluno.....	61
<b>Tabela 4</b> - Cargas fatoriais da AFC dos itens do Questionário de <i>Continuum</i> Motivacional.....	62
<b>Tabela 5</b> - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima dos instrumentos Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP), Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) e Questionário de <i>Continuum</i> Motivacional (QCM).....	52

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Continuum</i> da Teoria da Autodeterminação.....	47
---	----

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>18</b>
1.1. PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO.....	18
1.2. DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	24
<b>2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....</b>	<b>32</b>
2.1. INSTRUMENTOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....	38
<b>3. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....</b>	<b>42</b>
3.1. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	44
3.2. INSTRUMENTOS SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....	49
<b>4 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
4.1. OBJETIVOS.....	52
4.2. MÉTODO.....	53
4.2.1. PARTICIPANTES.....	53
4.2.1.1. PARTICIPANTES ALUNOS.....	53
4.2.1.2 PARTICIPANTES PROFESSORES.....	53
4.2.2. INSTRUMENTOS.....	53
4.2.3. PROCEDIMENTOS.....	56
4.2.3.1. ANÁLISE DE DADOS.....	56
4.2.4. ASPECTOS ÉTICOS .....	57
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>58</b>
<b>6. DISCUSSÃO.....</b>	<b>65</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>82</b>

ANEXO 1 - Questionário de Interação com o Professor.....	83
ANEXO 2 – Questionário de <i>Continuum</i> Motivacional.....	85
ANEXO 3 – Escala de Relacionamento Professor-Aluno.....	86
ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Versão para Menores)..	87
ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Versão para Adultos).....	89
ANEXO 6 – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	91
ANEXO 7 – Termo de Assentimento .....	92
ANEXO 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (versão do professores).....	94

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo surgiu a partir da experiência escolar do pesquisador, na qual foi possível observar a importância da relação entre professor-aluno. Posteriormente, em sua formação inicial no curso de Letras Português e experiências de estágio também observou a relevância dos relacionamentos interpessoais no processo de ensino e de aprendizagem. O interesse pelo tema aliado a pouca produção em solo brasileiro se intensificou durante a segunda formação do pesquisador no curso de Psicologia, na qual os conhecimentos da educação foram complementados pelas teorias psicológicas. Nos estágios, foi constatado que os alunos, de forma geral, se sentem desmotivados com a escola nessa última fase da educação regular e, muitas vezes, estabelecem relações conflituosas com seus professores.

Assim como a relação professor-aluno, o tema da motivação aparece no contexto de ensino como uma das variáveis da educação, o que permite hipotetizar relações entre ambos, afinal um professor pode motivar seus alunos por meio de um bom relacionamento? Essa é uma das perguntas que permitiram esboçar uma pesquisa voltada ao interesse de identificar possíveis fatores subjetivos que interferem na aprendizagem do aprendiz.

A escolha do ensino médio é realizada pela baixa produção de conhecimentos em relação a esse período escolar em comparação com outros (como o Ensino fundamental, por exemplo) e por ser o contexto de maior complexidade da educação brasileira, seja por seus desafios e histórico ou ainda pelos encaminhamentos ambíguos do processo escolar durante essa fase. Nesta etapa, a educação se tensiona entre formar mão de obra e formar estudantes de ensino superior, o que acaba por confundir os alunos e dificultar a definição dos objetivos do ensino médio (CARMINATTI, 2018; FERREIRA; ANDRADE, 2017).

A união desses fatores ao contexto de ensino médio é uma forma de tentar identificar melhor algumas características da aprendizagem por meio de dados objetivos da realidade escolar. O ensino médio exige uma compreensão maior focada em sua definição e exigências específicas (MESQUITA, 2018). A partir disso, espera-se que sejam possíveis novas pesquisas baseadas na constatação ou não da relação entre relacionamento interpessoal e motivação para aprendizagem, e

como será possível proporcionar um cenário melhor para a educação a partir dessas conclusões.

Durante a adolescência, os jovens passam por diversas modificações em sua identidade, o que acontece junto com a fase escolar. Neste momento, seu processo de aprendizagem se encaminha para a autonomia, que consiste na capacidade de realizar atividades sem a ajuda de outras pessoas, algo que esse futuro profissional precisará desenvolver para se adequar ao mercado de trabalho, após sua formação acadêmica. Por isso, o ensino médio não só funciona como a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, seja ele qual for, mas também exerce um importante papel de formação desse sujeito, que não é mais uma criança e possui maturidade para compreensões mais profundas dos conteúdos que serão aprendidos (BECKER, 2017).

Dados esses aspectos, é durante essa fase dos estudos que o estudante começa também a estabelecer relações sociais mais profundas, não só com seus colegas, mas com seus professores. Em diversos sentidos, se estabelece um relacionamento interpessoal e profissional entre os sujeitos escolares. Nessa relação, é possível observar o desenvolvimento de habilidades sociais envolvidos diretamente nos processos de aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo, esse aluno, que possui diversos interesses fora da sala de aula, se vê confuso em relação a aplicabilidade dos conteúdos vistos na escola e seus interesses pessoais (MARTINELLI, 2009; BARBOSA *et al.*, 2011; PETRUCCI *et al.*, 2014; FERREIRA; ANDRADE, 2017; CARMINATTI, 2018).

A partir daí, é possível compreender o importante papel da motivação para aprender, que possibilita ao aluno maior ou menor disposição para aprender determinadas disciplinas do ensino médio, assim se torna necessário, que o professor estabeleça uma relação entre os interesses do aluno e o conteúdo a ser ensinado. Assim, motivar o aluno é uma forma de proporcionar um ensino significativo, que não será resultado apenas de memorização ou de mera avaliação dos conteúdos ministrados. O aluno desenvolverá interesse autônomo pelas tarefas e buscará compreender melhor o assunto por satisfação própria. Apesar da motivação para ensinar também ser um fator que influencia no ensino, esse é um tema diferente da motivação para aprender (BZUNECK, 2009; MARCHIORE; ALENCAR, 2009; BZUNECK, 2016; MENDES, 2016; PANSERA *et al.*, 2016).



O processo de aprendizagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve acontecer por meio de métodos favoráveis, em um ambiente com condições apropriadas que permitam a promoção da criatividade e o desenvolvimento socio afetivo, cognitivo e acadêmico dos alunos. Assim, o trabalho pedagógico do professor precisa ser de qualidade e uma avaliação psicoeducacional pode contribuir na identificação das dificuldades de aprendizagem, para que seja possível o desenvolvimento de intervenções e possíveis mudanças. Ainda de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deve-se: “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 17).

De acordo com Lins e Borsa (2017), a avaliação psicoeducacional é toda avaliação psicológica que ocorre no espaço escolar e, apesar de não ser relacionado ao psicodiagnóstico de contexto clínico, pode ser utilizado por professores e psicólogos na escola para avaliar questões cognitivas ou de aptidão acadêmica. Pode ainda investigar questões como desempenho escolar, habilidades sociais, aspectos afetivo-emocionais, criatividade, interações comportamentais, motivação acadêmica, etc. (OLIVEIRA *et al.*, 2014)

A pesquisa é estruturada em três capítulos teóricos, o primeiro sobre o ensino médio, o segundo sobre a relação professor-aluno e suas principais pesquisas, e o terceiro sobre a motivação para aprender e seus estudos. São apresentados os objetivos e a metodologia, para depois, serem demonstrados os resultados, a discussão dos dados e as considerações finais, para enfim serem apresentadas as referências e anexos.

Os objetivos do trabalho foram Identificar e buscar evidências de validade para o questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de relacionamento Professor-Aluno (ERPA), levantando as percepções da relação professor-aluno e a motivação para aprender a partir da perspectiva do aluno e do professor e analisando possíveis diferenças ou semelhanças entre os três anos escolares do ensino médio a partir dos construtos estudados. A pesquisa buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: A relação professor-aluno pode ou não motivar os alunos de ensino médio?

## 1. O ENSINO MÉDIO

### 1.1. PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO

A educação ao longo da história é compreendida como uma forma organizada de comunicação que implica em formação de pelo menos duas pessoas, além da transferência de conhecimento de uma pessoa para outra. A educação é entendida como matéria de transformação social e tem sua importância na transmissão cultural, entre gerações de um povo. Todo o processo de estabelecimento da educação como ela se encontra atualmente passa por diversas mudanças históricas influenciadas por processos políticos e econômicos. (SANTOS, 2010).

O ensino médio é compreendido como uma etapa crítica da formação dos estudantes, uma fase que apresenta diversas funções, entre elas a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, e a preparação para o mercado de trabalho ou ainda, para o ensino superior (TARTUCE *et al.*, 2018). Apesar da descrição, o ensino médio provoca diversos debates controversos sobre a qualidade do ensino e sobre a definição de uma identidade que busque suprir as deficiências da democratização tardia da educação brasileira (KRAWCZYK, 2014).

Para se encontrar a gênese do ensino médio Brasileiro é necessário relembrar rapidamente o contexto em que surgiram as necessidades de se educar a população em territórios nacionais. Esse primeiro contato se deu com a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, até então colônia de Portugal. Os padres criaram conventos e escolas que se baseavam no modelo educacional europeu, com o objetivo de alfabetizar e catequizar a população, majoritariamente indígena. Nessa época, foi proposto um modelo de educação por Manuel da Nóbrega, que idealizava uma educação tanto propedêutica (ensino regular com matérias básicas) como profissional (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

A partir do século XVIII, foram realizadas diversas reformas político-administrativas em Portugal e suas colônias, baseadas nos ideais iluministas difundidos na época. Em 1759, a expulsão dos jesuítas é determinada por lei por Marques de Pombal, que instaurou a reforma Pombalina (1759-1822), que substituía

o modelo jesuíta de ensino, mudando assim o rumo da educação no Brasil. As modificações propostas incluíam o estabelecimento do ensino laico, principalmente de modo a aproximar os índios do modelo econômico português, como mão de obra escrava, a partir do afastamento da proteção jesuítica (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

A substituição se deu pela organização do ensino em aulas régias, nas quais eram ensinadas leitura e escrita, para que aluno estudasse outras matérias e se preparasse para universidades europeias, sendo a oferta majoritariamente para a elite. Esse foi o primeiro vislumbre de ensino secundário na história brasileira. Com a ofensiva napoleônica, a sede do governo português foi transferida para o Brasil em 1808 e surgiram as primeiras instituições de aprendizagem manufatureiras, posteriormente mudando para dentro de fábricas. (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

A chegada da família real influenciou no desenvolvimento econômico e social do Brasil, por meio da abertura dos portos, do aumento da comercialização internacional e da criação de instituições de ensino superior no Brasil. A partir de 1822, a política econômica europeia enfraquece e o Brasil se torna independente, dando início ao período do Brasil Imperial, que vai durar até 1889. Nessa época são criadas instituições de ensino pela sociedade civil e mais a frente a construção dos primeiros liceus, que eram escolas preparatórias para o ensino superior, ainda restrito na época. Por isso, os liceus eram o mais próximo de ensino secundário na época (NASCIMENTO, 2007; SANTOS, 2010).

Com a proclamação da república brasileira em 1889, o modelo presidencialista é adotado e são propostas várias reformas educacionais. A maioria dessas mudanças era estritamente política, se baseando em interesses econômicos, já que ainda não havia o interesse na formação de um sistema escolar. Foi introduzida a reforma de Benjamin Constant (Ministro da Instrução, Correio e Telégrafos) em 1890, com objetivo de incorporar os ideais positivistas a educação. Em 8 de novembro de 1891, o Decreto nº 981/1891 buscou estabelecer o ensino gratuito da escola primária, também determinada pela Constituição de 1891, além da obrigação de realizar exames para comprovar a conclusão do ensino secundário para entrar no ensino superior (NASCIMENTO, 2007; SANTOS, 2010).

Em 1901, a educação passa a ser regida pelo Código Epiácio Pessoa, ou Decreto nº 3.890/1901, que buscava a regulamentação do ensino a partir

de normas para escolas e exames seletivos, horários e salários de professores. Em 1911, acontece a Reforma Rivadávia Correa (Decreto nº 8.666/1911) que estabelece um ensino secundário chamado de Ginásio Nacional, com duração de sete anos e que promove conhecimentos fundamentais para um bom cidadão e não apenas mais uma fase do ensino regular (NASCIMENTO, 2007).

Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530/1915), são instituídos os exames vestibulares e o ensino secundário se torna a preparação dos jovens para o ingresso em um curso superior, com duração de cinco anos. Em 1925, o Ministro João Luis Alves propõe outra reforma, que busca a implementação do ensino secundário seriado, de seis anos e frequência obrigatória, o objetivo era destacar o aspecto formativo dessa fase de ensino, apesar disso a visão mantida na época era de ensino secundário que proporcionava acesso ao ensino superior e por meio deste, ascensão social (CURY, 1998; SANTOS, 2010).

No ano de 1927, o Decreto nº 5.241/1927 estabelece a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias, com disciplinas curriculares básicas. A partir de 1930, o contexto político nacional se altera com as reivindicações sociais de classes à margem da sociedade (operários e universitários, por exemplo). Assim, em 1931, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e da Saúde, sendo determinado o Decreto 19.890/1932, que definia um ensino secundário com duração de sete anos, composto de quatro anos de ginásio e três de colegial. Em 1932, a Reforma Francisco Campos, cria cursos complementares que podem ser propostos de acordo com os desejos do alunado (CURY, 1998).

A Reforma Capanema, que ocorreu em 1942 (Decreto nº 4.244/1942), estrutura a educação brasileira, se baseando nas necessidades da indústria emergente. O ensino secundário é dividido em clássico e científico e passa a ter três anos de duração. Também em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com objetivos de oferecer cursos preparatórios para setores específicos de trabalho (FRIGOTTO, 2005; SANTOS, 2010).

A partir da década de 1940, a demanda pelo ensino médio cresce consideravelmente, dobrando seu número de alunos até a próxima década. Em 1946, com o movimento da Escola Nova, o ensino busca se livrar de seu aspecto

tradicional e surge a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Depois de um longo tempo de discussão, em 1961 foi aprovada a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), que tratava o ensino de grau médio como a formação de adolescentes e igualava curso secundário, cursos técnicos e pedagógicos (CORSO; SOARES, 2014; LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Em 1964 com o golpe militar, a educação começa a ser tratada como instrumentalização para o trabalho e controle ideológico, fatores esses concebidos por influências internacionais no âmbito comercial e político. Com as necessidades de expansão nacional a partir da produção de bens de consumo, para participar da economia internacional, outra LDB é criada por meio da Lei nº 5.692/1971, tornando obrigatória a escolaridade de 7 a 14 anos (de acordo com a Constituição de 1967), mesclando primário e ginásio, e associando o segundo grau ao ensino profissionalizante (ABRAMOVAY; SOUZA, 2003; SANTOS, 2010; CORSO; SOARES, 2014).

Abramovay e Castro (2003) afirmaram que a finalidade do ensino médio, historicamente foi preparar a elite para que chegasse ao ensino superior, com a modernização do setor industrial e da economia, a demanda por empregos se torna grande e a educação se torna um mecanismo de aproximação desses setores. A partir de 1970, o número de vagas no mercado de trabalho se torna inferior a demanda de formação do ensino secundário e ocorre um descompasso entre a formação e atuação. O certificado do ensino médio perde o valor e como forma de adequar-se as demandas do mercado, os estudantes passam a precisar de especialização cada vez maior.

Em 1982, o ministro da educação coronel Ney Braga promulga a Lei nº 7.044/1982 que define o ensino de segundo grau como possibilidade de habilitação profissional, desviando assim a demanda de cursos superiores para o mercado de trabalho (CUNHA, 2017). Nos anos seguintes, de acordo com Santos (2010) e Corso e Soares (2010), a recessão econômica implica no desejo da sociedade civil pela democracia, as lutas por reformas tomam conta do cenário político. Assim, Tancredo Neves é eleito por eleição indireta, mas falece antes de ser empossado. Então, seu vice José Sarney assume a presidência e durante seu mandato é promulgada a Constituição de 1988 que estabelece a educação como direito de todo cidadão e a gratuidade do ensino de todos os níveis no Brasil.

No final da década de 1990, o Estado começa a intervir no sistema educacional brasileiro através de diversas reformas. É aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), dividindo a educação em ensino básico, fundamental, médio, profissionalizante e superior, além de estabelecer a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em seguida o Decreto 2.208/1997 estabelece a estrutura da Educação Profissional, por meio da supressão do ensino técnico integrado, ou seja, ensino médio e ensino técnico se tornaram independentes (ABRAMOVAY; SOUZA, 2003; SANTOS, 2010; CORSO; SOARES, 2014; CUNHA, 2017; LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Para regulamentar o ensino médio de acordo com a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) são criadas por meio do Parecer 15/1998. Esses documentos, portanto, não tinham caráter obrigatório. As recomendações da lei eram que os cursos profissionalizantes fossem oferecidos apenas para aqueles que não conseguiram acesso ao ensino superior ou desistiram deles, assim o mesmo aluno disputava duas matrículas, uma para o ensino médio regular e outra para o curso profissional (CORSO; SOARES, 2014; CUNHA, 2017).

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são criados, distinguindo o Ensino fundamental do médio e proporcionando diversas modalidades de ensino secundário, inclusive o ensino técnico. São contemplados os princípios da LDB de 1996 e do Relatório da Unesco (Educação: um tesouro a descobrir), este último trazia como proposta a reforma da educação em países em desenvolvimento, para buscar a diminuição da pobreza, por meio do investimento em educação (SANTOS, 2010; CORSO; SOARES, 2014).

As finalidades dos PCNs (1999) de acordo com seu artigo 35 eram fortalecer e aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental; adaptar o educando as novas condições de ocupação, preparando para o trabalho e a cidadania; aprimorar o lado humano do educando, sua formação ética, sua autonomia intelectual e o pensamento crítico; e compreender os processos produtivos, por meio da relação da teoria com a prática, em cada disciplina. Também são definidas áreas de ensino: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias, que servem de base para a criação do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM (BRASIL, 1999).

No Exame Nacional do Ensino Médio, criado pelo MEC em 1998, é proposta uma forma de avaliação do desempenho dos estudantes ao concluírem sua educação básica, a prova aborda a relação interdisciplinar dos fatos e fenômenos. Busca com isso, relacionar disciplinas de mesma área, para avaliar se a aprendizagem do aluno durante o ensino médio reflete um ensino homogêneo. São, portanto, um exemplo aplicável e funcional das exigências de atualizações no ensino brasileiro e padronização da avaliação do ensino, que posteriormente se tornará uma das principais formas de ingresso em universidades e faculdades, públicas e particulares (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva, o ensino médio passa por mudanças, o Decreto 2.208/1997 é revogado e substituído pelo Decreto 5.154/2004, por meio do qual a relação entre ensino médio e ensino profissional passa a ser mais próxima, sem a divisão nítida entre formação geral e profissionalizante. Também nessa época são criados diversos programas para viabilizar a melhoria da qualidade do ensino médio, entre eles: o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB) em 2005; o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) em 2007; e o Programa Brasil Profissionalizado, também em 2007 (Decreto no 6.302/2007). Por fim, na gestão seguinte, propôs-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em 2011 (CORSO; SOARES, 2014; CUNHA, 2017; LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Em 2012, são estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio através da Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação, propondo a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia e tratando a pesquisa como objeto pedagógico e o trabalho como elemento educativo. O documento também trata questões de sustentabilidade socioambiental e direitos humanos, além disso, busca estabelecer a identidade do Ensino médio como etapa conclusiva da educação básica se adequando às múltiplas necessidades socioculturais e econômicas (DCNEM, 2012; CORSO; SOARES, 2014; TARTUCE *et al.*, 2018).

Em 2016, surge a reforma do ensino médio proposta pelo governo de Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei Nº 13.415/2017. Ela determinava entre seus objetivos, a mudança

da estrutura e do currículo do ensino médio, sendo este estruturado por cinco itinerários formativos específicos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação técnica e Profissional. O principal motivo da mudança foi a argumentação de que o interesse dos alunos não é despertado pelas várias disciplinas escolares e que eles deveriam poder escolher o rumo de seus estudos depois de uma dose de estudos básicos (CUNHA, 2017).

Por outro lado, críticos da reforma evidenciam que o documento torna não obrigatórias disciplinas importantes da grade curricular do ensino médio como: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Assim ficou determinado que por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualiza o currículo do ensino secundário no país, cada escola determinaria sua própria grade de disciplinas obrigatórias, o que apenas revelou a incoerência das decisões políticas do meio educacional. Cunha (2017) supõe ainda que essa reforma pode estar relacionada à crise do ensino superior vivida nos últimos anos, a decomposição do ensino superior público, junto ao encarecimento e crise da expansão do ensino superior privado, modificando as exigências para não precisar criar melhores estruturas (CUNHA, 2017).

Como se pode observar a educação brasileira passou por diversas reformas, que buscavam atender às necessidades econômicas e políticas. Desde o início da história da educação, os objetivos buscados eram a formação de trabalhadores por instituições que inicialmente não eram estritamente educativas, a fim de produzir mão de obra para o trabalho, atendendo as demandas sociais e econômicas do momento histórico (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). Atualmente, conforme Frigotto (2005) ressalta, a função básica da educação como direito de todos e espaço de produção e apropriação de conhecimentos não foi evidenciada no último século, em todas as mudanças e reformas realizadas. A seguir serão apresentadas algumas questões referentes às principais dificuldades do ensino médio.

## **1.2. DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Por meio dessa contextualização é possível entender como a identidade do ensino médio é dificilmente definida. Enquanto uns falam em



preparação para o mercado de trabalho, ou ainda para cursos tecnológicos de menor duração e específicos, outros preferem dizer que o ensino secundário diz respeito à preparação para o ensino superior, ou seja, uma sequência das fases de estudos (CUNHA, 2017). Segundo Frigotto (2005), o ensino médio deve ser entendido, como fase final da educação básica, mas também como articulação dessa formação com a profissional.

Os organismos internacionais e as políticas nacionais entendem a educação como formação de capital humano, que contribuem para o desenvolvimento econômico. Quando o mercado de trabalho se retrai, a demanda por emprego aumenta e são criadas exigências de escolarização para exercer determinados cargos, o que não significa necessidade de mais conhecimento. Assim, a população com ensino médio completo ou cursos profissionalizantes continua desempregada e o discurso da educação escolar como importante forma de reduzir a exclusão é desfavorecido (KRAWCZYK, 2014).

Abramovay e Castro (2003) apresentam a necessidade de discussão do ensino médio de acordo com sua clientela e os objetivos pretendidos pelo ensino nessa fase de estudos. Apesar disso, o ensino secundário ainda é compreendido por uma oposição entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Nessa perspectiva, seria necessário repensar o ensino médio, a fim de elaborar uma escolaridade maior e mais sofisticada, reflexões essas que surgem a partir da década de 1990 com a LDB, mas que apesar de todas as definições, não atingem os objetivos propostos.

Segundo FRIGOTTO (2005), é necessário o avanço na afirmação da educação como unitária e politécnica, articulando cultura, conhecimento e tecnologia como direitos de todos os cidadãos, já que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o realiza em condições precárias em cursos noturnos e/ou supletivos. Esse fator é evidenciado pelo Censo Escolar de 2016, no qual foi constatado um total de 8.131.988 matrículas no ensino médio, 1.822.432 ou 22% foram em cursos noturnos. Já em relação às taxas de abandono escolar, em 2018, apenas referente ao ensino médio o número foi de 6,1% ou 458.565 estudantes.

Krawczyk (2011) identifica como desafios do ensino médio: os conteúdos a serem ensinados, a infraestrutura e a gestão escolar, formação e salários dos professores e poucos investimentos públicos na educação. Torres *et al.*

(2013) listam ainda: infraestrutura precária das instituições, a indisciplina dos alunos e pouco diálogo, a desmotivação e cobranças direcionadas aos professores, a gestão da escola, a violência no cotidiano escolar e conteúdos desinteressantes, distantes da realidade dos jovens.

Em pesquisa com estudantes do ensino médio, Abramovay e Souza (2013) observaram que as finalidades do ensino médio segundo alunos e professores são: preparar para o vestibular, preparar para o mercado de trabalho, buscar um futuro melhor, e educar para a cidadania. O jovem precisa cada vez mais de trabalho para se sustentar e complementar a renda familiar. Para eles, a escola precisa prover habilidades e conhecimentos capazes de construir entendimentos realistas e críticos sobre o mercado de trabalho. Para isso, a qualidade das escolas precisa melhorar, políticas precisam promover um mercado de trabalho mais inclusivo e a formação crítica precisa ser uma demanda do Estado.

Segundo KRAWCZYK (2011) e TARTUCE *et al.* (2018), a obrigatoriedade do ensino para os jovens com idades entre 15 e 19 anos, só foi reconhecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Mas, apesar disso, em 2015, de acordo com dados de Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) apenas 84,3% dos jovens dessa faixa etária se encontrava na escola, fora dela se encontravam 1,6 milhão de jovens. Quando o assunto se restringe ao ensino médio, na mesma faixa etária, apenas 62,7% dos jovens brasileiros eram matriculados nessa fase do ensino. Dessa forma, não basta apenas abrir vagas para o ensino, mas também proporcionar um ensino de qualidade que possibilite a conclusão da formação pelo estudante.

Tartuce *et al.* (2018) afirmam que mesmo concluindo o ensino médio, os alunos não atingem os níveis de aprendizagem esperados para esse tipo de formação e isso reflete na dificuldade de aprovação em cursos superiores, por exemplo. Por sua vez, Torres *et al.* (2013) apresentam desafios enfrentados pelo ensino médio: a massificação do ensino médio, ou seja, ampliou-se as vagas, mas não se garantiram a permanência e o aprendizado; as diversas indefinições das políticas educacionais; e a distância entre a cultura e a socialização juvenil, em transformação constante, isso demonstra como existem diversas dificuldades referentes ao sistema de ensino, principalmente relacionadas ao ensino médio.

Pensando nessas dificuldades, há de se pensar também que a juventude é uma fase repleta de mudanças, principalmente na última década os jovens que frequentam a escola, estão diante de um futuro incerto, com diversas possibilidades (KRAWCZYK, 2014). Enquanto no ensino fundamental os alunos são propensos a realizar as tarefas propostas pelos professores, sem resistência, no ensino médio este cenário muda para um universo complexo, onde a autoridade não é suficiente. A relação do jovem com a escola passa a ser um espaço de poucas experiências significativas, no qual professores reclamam da falta de atenção do aluno, mas ao mesmo tempo não proporciona um contato contextualizado. O importante se torna adequar as realidades do ensino às transformações sociais vividas pelos alunos, levando em conta a subjetividade juvenil (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Tartuce *et al.* (2018) discorre sobre o excesso de disciplinas e conteúdos descontextualizados, o que não facilita o uso de estratégias de aprendizagem que atendam aos interesses discentes, segundo os autores: “o que se ensina e como se ensina tem sido apontados também como causas para o desinteresse e desmotivação dos jovens para permanecerem na escola” (TARTUCE *et al.*, 2018, p. 482). As políticas e os programas educacionais estão longe de cumprir as finalidades definidas pela LDB/1996. As escolas mantêm um método tradicional e não demonstram abertura para novas tendências, principalmente as relacionadas ao público juvenil.

O distanciamento entre a escola e o universo jovem está relacionado à motivação desse aluno para continuar na escola e concluir seus estudos. No PNAD 2019, a taxa de evasão foi de 20,2% (ou 10,1 milhões) para pessoas com idade entre 14 a 29 anos, que não completaram alguma das etapas da educação básica, por abandono ou por não ter frequentado a escola em nenhuma etapa, além disso, 71,7% eram pretos ou pardos. Durante a passagem do ensino fundamental para o médio, o abandono escolar aumenta conforme a idade: aos 14 anos, 8,1% dos alunos deixa a escola, aos 15 anos, 14,1% dos alunos param de frequentar a escola, já a partir dos 16 anos, a taxa passa de 18,0%. Os principais motivos da evasão são: a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Em relação às mulheres também são apontadas: gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%).

Krawczyk (2014) afirma que com as mudanças tecnológicas e a facilidade dos jovens para se adequar a esses avanços, o desafio da escola se torna outro, já que precisa abordar todas as questões curriculares interagindo com os recursos disponíveis no mundo moderno. A transmissão cultural da escola se fortalece com as mídias e se torna difícil mudar o lugar do aluno, como telespectador para agente crítico desse processo. A escola também é encarada como um local de proteção das adversidades sociais, já que a escolarização é entendida como o afastamento da delinquência.

As demandas educacionais crescentes e a desvalorização dos diplomas geram diversas desigualdades educacionais (FRIGOTTO, 2005). Enquanto se discute a perda de identidade, Krawczyk (2014) coloca que essa questão nunca foi bem definida, a não ser como a passagem para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. O debate sobre o ensino médio gira em torno da consideração desse nível de ensino como insuficiente para as demandas de conhecimento do mercado, assim, ele se torna mais claramente a preparação para o ensino superior, a fim de adquirir mais conhecimento e estar melhor preparado para o mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2014).

Corso e Soares (2014) apontam que no Brasil existem desigualdades no âmbito educativo e cultural, definindo como os principais desafios o ensino médio, a dualidade curricular (formação geral e profissional), a necessidade de ampliar a oferta, a evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação e a definição de uma identidade para esse nível de ensino. Ao mesmo tempo definem que para superar esses desafios tem por base a melhoria na formação dos professores, estrutura adequada, transformação da escola em um espaço atrativo para os jovens, mudança do paradigma escola (que é centrado apenas no professor e no ensino) além da valorização da pesquisa como princípio pedagógico.

A função da escola é meramente informativa, já que proporciona acesso as informações com brevidade, sem produzir um vínculo entre o conteúdo e seu estudante (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016). O sentido da escola, por sua vez, para os estudantes está relacionado à identificação destes com os professores, e ainda, com as atitudes do docente em com a disciplina e seus resultados escolares (KRAWCZYK, 2014). O interesse escolar também é explorado por

Tomazetti e Schlickmann (2016), que levanta os motivos para que os estudantes continuem na escola: o interesse em disciplinas ou professores específicos, pelas relações sociais estabelecidas com os colegas, as possibilidades de aprendizagem desses encontros e a possibilidade de ao concluir o ensino médio, encontrarem um emprego.

De acordo com Rodrigues (2017), os jovens perdem seu entusiasmo com a escola conforme os anos se passam. Logo no primeiro ano do ensino secundário os alunos sentem orgulho de ultrapassar a barreira de formação acadêmica de seus progenitores; no segundo ano, começam a perceber dificuldades na aprendizagem e as relações sociais se tornam mais interessantes que o estudo, ao passo que, no terceiro ano, a cobrança pelo futuro iminente cria mais desafios durante esse percurso, o jovem não sabe se vai conseguir uma vaga na universidade ou se terá como entrar no disputado mundo do trabalho.

Atualmente, o aumento da quantidade de anos de escolaridade para as gerações mais jovens, fez com que esse grupo seja mais escolarizado que seus pais, mas ao mesmo tempo menos favorecidos economicamente, com dificuldade para encontrar sentido na escola e encontrar um emprego depois que termina ou abandona esta. O ensino médio integrado (como é proposto atualmente) busca romper com a dualidade entre ensino propedêutico e profissional, buscando rever conceitos e a oposição entre conhecimentos específicos e gerais (KRAWCZYK, 2014).

Mesquita (2018) desenvolveu uma pesquisa na qual procura estabelecer referenciais do “bom professor” de ensino médio. A principal tarefa docente no ambiente escolar é proporcionar a aprendizagem dos alunos, mas para isso são necessários objetivos bem definidos. No caso do ensino médio, há falta de clareza em seus objetivos, o que significa práticas docentes pouco eficazes, com o ensino divergindo para várias funções, entre elas, o ensino médio propedêutico (visando o acesso ao ensino superior); ensino médio profissionalizante (a fim de encontrar um espaço no mercado de trabalho); ou ainda a formação integral no ensino médio (desenvolvimento de consciência crítica e intelectual). Questões como a carga horária e distribuição das disciplinas, assim como a exigência cada vez maior de domínio e especialização desses professores, precisam ser repensadas para que a atuação docente melhore (KRAWCZYK, 2011; MESQUITA, 2018).

As deficiências do ensino médio são resultado das políticas atuais e das disputas de interesse entre setores da sociedade. São identificadas diversas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, entre as quais, os baixos resultados de aprendizagem, a não democratização do acesso, distorção idade e série, o desinteresse pela escola e indefinição da função social da escola. Apesar disso, a escola não pode ser palco de soluções mágicas para tentar resolver seus problemas, a complexidade do ensino secundário precisa ser analisada como um momento de transição, não apenas como um cenário de crise, mas de possibilidades (KRAWCZYK, 2014).

Mesquita e Lelis (2015) estabelecem alguns cenários desafiadores do ensino médio: as demandas da juventude contemporânea (ou seja, a distância entre o público de ensino e a escola); as matrículas e resultados, que indicam a diminuição de interesse em frequentar a escola, e resultados cada vez piores; as políticas públicas e os objetivos da educação média, que não contemplam as necessidades particulares da formação dos alunos e, por fim, os professores do ensino médio, que são cada vez menos valorizados, com maior cobrança e pouca estrutura de trabalho.

Para sintetizar, a importância de se discutir temas relacionados ao ensino médio e localizar pesquisas nesse terreno diz respeito aos diversos resultados de pesquisas já realizadas que conceituam o ensino médio como uma fase escolar com diversos problemas e desafios históricos a serem superados. Enquanto alguns autores realizam críticas à forma de funcionamento do ensino secundário no Brasil, outros autores veem o ensino médio com mais otimismo e acreditam que ele cumpre seu papel básico, identificar seus desafios seria parte da evolução da qualidade de ensino (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; FRIGOTTO, 2005; KRAWCZYK, 2014; CORSO; SOARES, 2014; MESQUITA; LELIS, 2015; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016; CUNHA, 2017; MESQUITA, 2018; TARTUCE *et al.*, 2018).

O ensino médio é, pois, a fase escolar com menos definições e a consequência disso é o número também menor de pesquisas da área da Educação neste contexto. A pesquisa pode ser o único caminho para se encontrar respostas para os desafios discutidos acima, bem como melhorar as definições dos objetivos do ensino médio na vida dos jovens brasileiros. Importante nesse período são as

relações interpessoais estabelecidas pelos alunos, que acabam se tornando uma relação mais profissional, o que ele vai precisar tanto no mundo do trabalho quanto no mundo acadêmico (MARTINELLI, 2009; BARBOSA *et al.*, 2011; PETRUCCI *et al.*, 2014; FERREIRA; ANDRADE, 2017; CARMINATTI, 2018). A relação entre professor e aluno é um fenômeno que possibilita entender como se dá um relacionamento desse tipo durante a aprendizagem, este será o assunto do próximo capítulo.

## 2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Serão apresentadas as características de um relacionamento entre professor e aluno na escola, quais visões sobre essa relação, o que é um relacionamento bom ou ruim e em quais aspectos essa interação influencia ou não no ensino e na aprendizagem, além de no trabalho do professor. Também serão vistas formas de se pensar essa relação do ponto de vista psicológico. Em seguida, será apresentado um levantamento de instrumentos que buscam compreender essa relação, para mostrar como podem ser medida a relação professor-aluno.

A relação interpessoal ou o relacionamento entre professor e aluno é uma forma de interação entre aquele que ensina determinado conhecimento e aquele que aprende essa informação. No contexto educacional, de sala de aula, essa relação se expressa de várias formas, sendo importante para que o trabalho pedagógico seja efetivado, já que é uma interação como qualquer outra existente em outros ambientes e exige qualidade, ou seja, ela precisa ser uma boa interação (CARMINATTI, 2018). A sala de aula é o principal espaço da interação entre o professor e seus alunos sendo, portanto, muito comum que se identifique esse fator, mas não que se discuta como essa relação funciona e suas implicações para o ensino (MORALES, 2009).

Severo (2015) aborda o relacionamento entre professor e aluno como o centro do processo educativo. A relação professor-aluno é um dos aspectos mais importantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos, isso influencia no interesse dos discentes pelas atividades e até mesmo a vontade para ir ou não à escola. O autor destaca a importância do diálogo entre os alunos e o professor, que inclui a dimensão individual, que podem auxiliar na construção do conhecimento. Assim, quanto aos assuntos mais técnicos e teóricos da disciplina, sempre valorizando a aproximação afetiva entre os sujeitos, a fim de não ignorar realidades e dificuldades do aluno e até mesmo do professor.

Toda pessoa se desenvolve por meio dos desdobramentos da produção de sentidos subjetivos, ou seja, da construção de sua subjetividade. Porém, em uma relação dialógica, o outro se caracteriza como a fonte de produção do sentido subjetivo. Quando um aluno pensa, toma alguma decisão ou reflete sobre algum conhecimento, sua singularidade enquanto sujeito subjetivo é legitimada,



assim ele age como gerados de subjetivação e integra o meio social em que vive, convivendo com outros indivíduos e suas subjetividades (GONZÁLEZ REY, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) reconhecem a importância de o professor manter a interação com seus alunos, para que haja discussão e aprofundamento de temas importantes para sua construção social, já que não basta apenas reproduzir determinado conteúdo em prova, mas ser capaz de produzir criticamente sobre a matéria e buscar ir além do apresentado pelo professor. Também, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a escola precisa promover um espaço de interação entre o professor e seus alunos, sejam eles crianças ou adolescentes.

Existem diversas interfaces de análise quando o assunto é a relação professor aluno. No contexto escolar do ensino médio, os alunos vivem a fase da adolescência, este por sua vez, possui características sociais diferentes dos sujeitos das outras fases de desenvolvimento, pois ele precisa de reconhecimento dos adultos, ao mesmo tempo, em que almeja se tornar um deles (BECKER, 2017). Por isso, a interação entre professor e aluno funciona como uma aproximação desse jovem do mundo adulto e da construção de identidade do mesmo em relação à escola, o contexto profissional, as matérias e conteúdos de ensino. Conforme afirma Souza (2011), ao ter uma boa relação com o professor, o aluno também terá vínculos afetivos com a disciplina.

O desenvolvimento humano acontece por meio de interações com o ambiente sociocultural, assim o professor precisa entender o meio em que seus alunos estão inseridos, levando em conta aspectos históricos, sociais e culturais, além de perceber a dinamicidade desses fatores, quanto à mudança e alteração. O professor em sala de aula se torna um referencial para o aluno e precisa estar motivado para se dedicar ao ensino (RAMOS; GOETEN, 2015).

De acordo com Severo (2015), o papel do professor se modificou ao longo do tempo, conforme a cultura, adversidades, conflitos e pesquisas. Antes o professor era o detentor de conhecimento e o aluno mero receptor. Atualmente, os alunos são encarados como participantes do processo de aprendizagem, uma relação interacional entre experiências do aluno e do professor, que se combinam para a construção do conhecimento. O professor precisa mostrar ao aluno que se interessa pelos pensamentos e pela fala do aprendiz, além de demonstrar

preocupação com esse relacionamento, já que ele influencia a vida dos alunos diretamente.

Até algum tempo atrás o professor era tido como o detentor do conhecimento, seus ensinamentos eram uma das únicas formas de aprender, por isso a relação era de transmissão dos saberes. Conforme avança a modernidade, a posição do professor passa a ser mais dialógica, o aluno possui seus conhecimentos de mundo e experiências, que não devem ser desconsideradas e podem ainda servir para facilitar a aprendizagem. Enquanto isso, o professor estará sempre aprendendo com seus alunos, já que eles detêm conhecimentos diversos que podem não ser comuns ao professor devido a diferença de idade, como a tecnologia, por exemplo. O professor se torna um mediador do conhecimento e isso traz facilidades e desafios de acordo com o contexto (SEVERO, 2015).

Quando o professor tem um bom relacionamento com os alunos, estes tendem a se sentirem mais motivados a participar da aula e desenvolver as atividades propostas, gerando um ambiente de convívio com o menor número de conflitos que atrapalhem a aprendizagem e proporcionando uma interação muito mais efetiva com o conteúdo. A aprendizagem, por sua vez, se torna mais completa, já que o aluno gosta de seu professor e respeita a importância de seus ensinamentos, caracterizando um ensino interacional, sem prevalecer uma relação de poder e submissão a um superior, apesar de existirem defesas para essa relação vertical no ensino. Essa relação pode ser explorada de diversas maneiras, inclusive gerando alunos interessados em estudar por conta própria, ou seja, com autonomia (MORALES, 2009).

Em relação aos fatores externos desse relacionamento quanto ao aluno, Morales (2009) e Cunha (2013) citam a preferência do aluno pela matéria (que influencia sua opinião sobre o professor), o desempenho escolar do aluno (já que boas notas podem indicar facilidade em se relacionar com o professor) e a afetividade (a interação subjetiva de identificação com esse professor faz com que o aluno se interesse mais por sua aula). Fatores técnicos como o planejamento e a organização das aulas pelos professores também são avaliados pelos alunos como importantes nessa relação e no ensino, pois esse docente precisa se adaptar aos diferentes contextos das salas de aula (MORALES, 2009).

No contexto da educação é importante que se compreenda como acontece a relação professor-aluno e quais as suas implicações para que a aprendizagem seja efetiva e que seja mantido um ambiente livre de conflitos. Assim, ambos serão capazes de buscar conhecimento pelo viés cognitivo e afetivo (SOUZA, 2011). Além disso, conforme explicam Olivier e Archambault (2017), a relação entre professor e aluno é importante para que o aprendiz se sinta seguro, protegido e mais competente, facilitando sua comunicação com seus pares e aumentando seus ganhos acadêmicos.

Diversos fatores podem interferir na relação do professor com o aluno e eles podem ser positivos ou negativos. De acordo com Pianta (2001), é necessário entender as características externas desse relacionamento, além de características individuais de cada sujeito da relação. Em primeiro lugar, há de se identificar que podem existir diferenças socioculturais entre aluno e professor (como raça/cor, sexo, idade, classe econômica) ou ainda uma relação vertical que na maioria das vezes, é estabelecida em sala de aula como forma de submeter o aluno às vontades do professor.

Ainda conforme indicam Williford e Pianta, (2020), outras características que influenciam nessa relação são: as características da comunidade escolar, do bairro, da cidade e do país onde a escola se localiza; podendo favorecer ou não o relacionamento entre professor e alunos. O desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos também depende dessas interações com os professores e isso influencia diretamente no desempenho escolar e no funcionamento sócio emocional (PIANTA, 2001).

Professores considerados pelos alunos como “bons”, possuem características como conhecimento do conteúdo, habilidade de organização, manutenção de relações positivas e reconhecimento da importância do papel do aluno na aprendizagem. Existe uma relação afetiva com o professor e a matéria de ensino, mas para os alunos além da exigência de um bom relacionamento, o professor precisa ser capaz de aplicar bem seu conhecimento (CUNHA, 2013).

A respeito do professor, Bzuneck (2017) aponta que fatores como a formação, pode significar uma maior disponibilidade de ferramentas para alcançar seus objetivos e despertar a motivação para aprender do aluno, isso sem contar a motivação para ensinar desse profissional para buscar formação continuada durante

sua experiência no contexto escolar. Também se deve considerar a motivação do professor para ensinar, que claramente é um fator que assume importância, pois o desinteresse será percebido pelos alunos e eles poderão não ficar motivados.

Segundo a Teoria do Processamento de Informação e a Psicologia Cognitiva, é possível ao aluno controlar e organizar sua aprendizagem com boas estratégias, nesse caso, a motivação é um 'elemento gerador de energia' (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012). Conforme indicam os autores, a interação do aluno com o meio é uma característica da aprendizagem, pois ele precisa ser capaz de processar os estímulos externos disponibilizados pelo professor.

Segundo Petrucci *et al.* (2014), os estudos iniciais sobre o relacionamento entre professor e aluno foram influenciados pela teoria do apego, que identificaram a importância da relação da criança com o adulto para um efetivo desenvolvimento social, emocional e afetivo. Além disso, importantes contribuições foram acrescentadas pelas teorias sistêmicas do desenvolvimento humano, que compreende o desenvolvimento como dinâmico, fruto da interação em diferentes contextos (SABOL; PIANTA, 2012).

A literatura sobre o tema tem ligado esse relacionamento ao conceito de afetividade. O professor e aluno precisam estar afetivamente ligados para que sua relação seja positiva e que ambos alcancem seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Todos os relacionamentos são permeados por uma emoção e envolvem, portanto, a afetividade; porém esse sentimento pode tender tanto para o lado positivo quanto para o negativo, mas de qualquer forma isso será expresso na interação entre mestre e aprendiz e poderá gerar conflitos ou facilidades (KIECKHOEFEL, 2011)

Segundo Sarnoski (2014), a afetividade é uma atividade mental complexa, na qual se envolvem aspectos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros. Por meio do controle e equilíbrio dessas emoções a criança se constitui (em casa e ou na escola) como sujeito, por intermédio de suas experiências com o outro. Conforme apontam Souza (2011), a afetividade é vista também como a possibilidade da demonstração de sentimentos entre professor e aluno, mas que é muitas vezes ignorada na relação profissional que se mantém. Assim, cria-se um distanciamento em um ambiente onde o envolvimento seria extremamente importante e colaborativo para o ensino.

A construção de conhecimentos está diretamente ligada a aspectos afetivos e cognitivos. Por isso, é necessário investigar os fatores emocionais da relação professor-aluno, pois o papel do outro nessa construção é importante para apresentar novas informações, ao mesmo tempo em que o sujeito se desenvolve, seja ele aluno ou professor. Logo, dentro da sala de aula não é diferente e o aluno possui preferências que implicam no interesse pela matéria, e conseqüentemente pela identificação com o professor (HISTER, 2014).

De acordo com Kieckhoefel (2011), para que o professor esteja engajado com o seu trabalho e para que o aluno esteja motivado e o aprendizado ocorra de forma significativa, é preciso que haja um envolvimento por parte dos dois sujeitos. Além disso, ambos trocam saberes em uma relação dialética de ensino-aprendizagem. Por isso, o professor que valoriza as relações afetivas no ensino tem uma probabilidade maior de despertar o interesse do aluno. O'Connor *et al.* (2012) indicam que o bom relacionamento entre professor e aluno reduz os problemas de comportamento na trajetória escolar, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, para que uma criança ou adolescente possa desenvolver suas crenças adaptativas sobre si ou sobre seu meio social, adquirindo competências autorreguladoras e sócio emocionais, é necessário que ela possua uma boa relação com seu professor. A interação professor-aluno funciona, então, como uma adequação ao espaço escolar, sendo associada muitas vezes com o bom desempenho, ou não, do aluno na escola. (BAKER, 2006).

Essa interação se baseia em comunicação e respeito mútuo entre diferenças e opiniões, comum em um contexto profissional, como o aluno deve aprender que a escola é (SOUZA, 2011). Com isso, a proposta de aprofundamento teórico para a obtenção de novos resultados referentes à relação do professor e do aluno, como ferramenta de motivação e aproximação de ambos pelo conteúdo ensinado, é um caminho a ser tomado nessa área de conhecimento. Nessa direção, Martinelli (2009) observa que a investigação sobre o relacionamento professor aluno pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a aprendizagem e o ensino, além de instigar discussões sobre a temática.

A seguir serão apresentados os principais estudos e pesquisas sobre o tema da relação entre professor e aluno, nas mais diversas vertentes

psicológicas e pedagógicas, em diferentes contextos de ensino tanto brasileiros como estrangeiros.

## **2.1. INSTRUMENTOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

A relação professor-aluno, no âmbito da pesquisa educacional nacional, se desenvolve com base em estudos e instrumentos internacionais. Nas pesquisas que envolvem esse tema sob a perspectiva da avaliação psicológica, são construídos instrumentos para medir o grau de interação ou os fatores que influenciam o relacionamento entre mentor e aprendiz, sendo na maioria dos casos analisada essa interação sob a perspectiva do docente. Os estudos, em geral, são quantitativos, aplicados ao contexto de ensino fundamental (*elementary school* nos textos estrangeiros) ou do ensino superior. Ao longo do levantamento, foi encontrado apenas um artigo que analisava a relação professor-aluno no ensino médio, com a visão do professor e não dos alunos.

O levantamento foi realizado nas bases de dados Scielo, Pepsic e no portal CAPES Periódicos com os seguintes descritores: 'relação professor-aluno', 'interação professor-aluno' e 'relacionamento professor'. Os filtros utilizados em todas as bases foram: ano de publicação entre 2014 e 2019, textos em português e em inglês, da área da educação, ensino e aprendizagem ou psicologia, em artigos e livros. A pesquisa retornou 599 resultados, dos quais foram selecionados por título, excluindo pesquisas com outros temas, e por meio da leitura dos resumos dos textos restantes, excluindo aqueles que não utilizavam instrumentos psicométricos como método.

Por fim, restaram 4 artigos, como não houve muitos resultados, outros textos com diferentes datas de publicação foram selecionados pelas referências dos textos encontrados. Após esse último levantamento, os resultados chegaram a 10 artigos. Em geral, os instrumentos sobre a relação professor-aluno avaliam aspectos como: proximidade e conflito, liderança, compreensão, responsabilidade e liberdade, insegurança, insatisfação, repreensão e rigor. A seguir são apresentados os estudos que apresentavam instrumentos psicométricos encontrados como referências dos textos encontrados em ordem cronológica.

Um dos primeiros instrumentos internacionais utilizados para mensurar a relação professor-aluno foi o *Questionnaire on Teacher Interaction* (QRI), desenvolvido por Wubbels *et al.* (1985) com 77 itens e posteriormente adaptado a realidade americana para 64 itens por (WUBBELS & LEVY, 1991). A análise fatorial indicou 4 fatores para o comportamento do professor: dominação, submissão, cooperação e oposição. Os resultados indicaram consistência interna, com um *alpha de Cronbach* de 0,95.

Pianta (1992) desenvolveu a *Student-Teacher Relationship Scale*, desenvolvida em sua forma reduzida (STRS-SF, 15 itens) e posteriormente ampliada para 28 itens (PIANTA, 2001). Essa escala foi pensada para avaliar a visão dos professores em relação a qualidade de seu relacionamento com os alunos, de acordo com indicadores de conflito e afinidade nessa relação. Seus itens avaliam três aspectos da relação entre professor e aluno: conflito, proximidade e dependência. O estudo foi realizado com 27 professores e 72 de seus alunos do jardim de infância. Os resultados da versão mais recente indicaram uma correlação positiva com *alpha de Cronbach* de 0,89.

Outro instrumento desenvolvido em âmbito internacional foi o *Teacher-student Relationship Inventory* (TSRI), desenvolvido por Ang (2005). A escala é composta de 14 itens, respondidos pelo professor sobre suas percepções sobre a relação com seus alunos, por meio de 3 fatores: satisfação, ajuda instrumental e conflito, identificados em um primeiro estudo com 11 professores. Foi realizado um segundo estudo com 227 estudantes entre 12 e 17 anos da escola secundária (equivalente ao Ensino fundamental II) em Singapura. Os resultados indicaram correlação positiva com um *alpha de Cronbach* de 0,85.

No âmbito nacional Martinelli (2005; 2009) construiu uma escala para medir a expectativa do aluno em relação ao professor, aplicada no ensino fundamental. A pesquisa foi realizada preliminarmente em 2005 com 120 crianças (MARTINELLI, 2005), respondendo a 20 questões e posteriormente adaptada e adequada (não modificando o número de itens, mas aumentando o número de sujeitos para 353 alunos, da cidade de São Paulo, com idades entre 8 e 11 anos. Foram evidenciados dois fatores, um referente a percepção negativa das expectativas do professor e outro à percepção positiva, o *alpha de Cronbach* dos

fatores forneceram índices de 0,77 (MARTINELLI; SCHIAVONI; BARTHOLOMEU, 2009).

A elaboração de escala para mensurar a relação professor-aluno também foi realizada por Barbosa *et al.* (2011), que tem como sujeitos de pesquisa, estudantes de ensino fundamental. A Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) de Pianta (2001) foi traduzida e utilizada para medir as percepções de 21 professores sobre o nível de interação com 495 alunos de seis escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais. Também foram analisadas variáveis de sexo, cor/raça, série, idade, e necessidade educacional especial. Os resultados indicaram diferenças negativas na relação do professor com alunos portadores de necessidades especiais, pretos e com maior idade.

Em outra pesquisa, Petrucci (2014) adaptou a mesma escala (Escala de Relacionamento Professor-Aluno) para a realidade cultural brasileira, medindo o nível de conflito e de afinidade entre professor e aluno, separando-os por sexo. O instrumento foi aplicado em 31 professores dos 3º aos 5º anos do ensino fundamental, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram que a adaptação se mostrou útil para mensurar a relação professor-aluno, através dos dois fatores: conflito e afinidade, o *alpha* de *Cronbach* total foi de 0,92.

Uma das únicas pesquisas desse tema no ensino médio brasileiro é a de Ferreira e Andrade (2017) que apresenta a visão dos professores sobre os indicadores de conflito e afinidade, relacionando com variáveis como desempenho acadêmico, sexo e idade. Foi utilizada a Escala de Relacionamento Professor-Aluno adaptada por Petrucci (2014), aplicada em 10 professores, que avaliaram 10 alunos de escolas públicas da cidade de Cotia, São Paulo. Os resultados indicaram que a correlação positiva ou negativa dos indicadores de afinidade (*alpha* de *Cronbach* de 0,82) e conflito (*alpha* de *Cronbach* de 0,78) estão relacionadas de formas distintas entre as disciplinas.

Em uma pesquisa eslovena, Balagová e Haláková (2018) buscaram comparar a interação professor-aluno com a auto percepção do professor. O estudo foi realizado em 63 estudantes do 12º grau <sup>1</sup>e 3 de seus professores de biologia. O instrumento utilizado foi uma versão de 48 itens do *Questionnaire on Teacher Interaction* (QRI), de Wubbels e Levy (1991). Os resultados demonstraram que o

---

<sup>1</sup> Na Eslováquia a forma de contar os anos escolares é diferente do Brasil.



professor se avalia de forma parecida com a avaliação do aluno, além de serem identificadas diferenças consistentes na relação entre diferentes sexos, o *alpha* de *Cronbach* do questionário foi de 0,91.

Elhay e Hershkovitz (2019) analisaram o relacionamento professor aluno, na perspectiva da comunicação extraclasse, pelo Whatsapp. Os pesquisadores aplicaram o inventário em 155 professores de Israel. Foi utilizado o instrumento de Ang (2005), o *Teacher-student relationship Inventory* (TSRI), sendo utilizadas duas versões do mesmo instrumento, em pesquisa online, com 85 e 70 itens em cada formulário. Foram encontradas correlações positivas para os três fatores: satisfação, ajuda instrumental e conflito (*alpha* de *Cronbach* de 0,85, 0,84 e 0,71, respectivamente). Os resultados indicaram que a comunicação extraclasse interfere diretamente na relação que o professor tem com o aluno em sala de aula.

Em outra pesquisa, Xuan *et al.* (2019) discorrem sobre a relação professor-aluno em professores das disciplinas de matemática e chinês, e os aspectos socioeconômicos, indicando a existência ou não de correlação com essa interação. Foi utilizada a *Children and Adolescents Teacher-Student Relationship Scale* elaborada por Dong e Lin (2011), aplicada a 10784 alunos das 7ª a 9ª séries da China continental. Os resultados indicaram que fatores socioeconômicos tem relação com a interação professor-aluno e individualmente com o sucesso acadêmico do aluno, o *alpha* de *Cronbach* foi de 0,83 para a disciplina de matemática e 0,80 para a disciplina de chinês.

A pesquisa sobre a temática da relação professor-aluno demonstra variedade de perspectivas de análise, porém existem poucos estudos que apresentem o ponto de vista do aluno e do professor na mesma pesquisa. Salienta-se que foram utilizados apenas estudos nacionais e internacionais que utilizavam algum tipo de instrumento com propriedades psicométricas e que em alguns casos não foi possível o acesso ao texto completo. Por fim, cabe ressaltar que como não foram encontrados estudos parecidos em âmbito nacional, confirma-se a necessidade de instrumentos de medida, principalmente no ensino médio. Além da relação professor-aluno, a motivação para aprender também é um fenômeno presente no processo de aprendizagem, será a partir dela que o aluno demonstrará interesse ou não pelo estudo, o tema será aprofundado a seguir.

### 3. A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A motivação humana se trata de algo complexo, em que se relacionam fatores como a satisfação, recompensas e desejos de se realizar determinada ação, variando conforme o indivíduo (PATTI *et al.*, 2017). Ryan e Deci (2000) conceituam a motivação como a força que sustenta as ações de um sujeito e está presente do início da atividade até a manutenção dela ao longo do tempo. Cantori e Neves (2010) definem motivação como “um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento”, como ter iniciativa.

Toda atividade humana é movida por fatores internos ou externos. Esse movimento pode ser de ordem física ou mental, funcionando de acordo com intenções e variando conforme o contexto. A aprendizagem como atividade importante, depende de diversos fatores, entre eles, a motivação do aluno para aprender, que se manifesta na intensidade e na qualidade do envolvimento com determinado conteúdo a ser aprendido (BZUNECK, 2009). É nessa direção que pesquisadores como Pereira (2015), e Gomes e Boruchovitch (2016) relacionam os principais problemas de aprendizagem à motivação ou mais especificamente, a desmotivação.

Segundo Lopes *et al.* (2015), para aprender é preciso que alguém ensine e ensinar requer do professor uma postura proativa, que reconheça dificuldades e facilidades, desenvolvendo e utilizando ferramentas para que haja melhoria do ensino, considerando todas as necessidades particulares e potencialidades possíveis de exploração. Além disso, deve-se lembrar que o ato de aprender não é desprovido de interesse e por isso há uma necessidade de aproximação do professor para com o aluno, a fim de identificar suas preferências e relacionar constantemente o conhecimento de mundo do aluno ao conhecimento teórico do conteúdo da escola. (LOPES *et al.*, 2015)

As dificuldades de aprendizagem podem resultar em declínio do rendimento escolar e se manifestam por meio do insucesso acadêmico. Esses problemas podem ser de ordem cognitiva, quando o aluno realmente possui uma dificuldade biológica. Pode ser emocional, quando esse aluno tem dificuldade em se relacionar com a família e seus pares e isso afeta diretamente sua aprendizagem. E por fim, pode ainda estar relacionado à falta de motivação para aprender, o que gera

baixo rendimento acadêmico, baixas notas e a classificação desse aluno como incapaz (PEREIRA, 2015).

De acordo com Pereira (2015), o rendimento escolar é resultado do equilíbrio de diversos fatores de ordem interna e externa. Quando o baixo desempenho está relacionado ao desinteresse escolar também existem aspectos emotivos a serem considerados. Dessa forma, ressaltam-se as diferenças individuais entre os alunos, pois cada um possui uma personalidade e uma realidade que afetam diretamente a forma como verá seu sucesso ou ainda seu insucesso. Elementos como autoestima, autoconceito, ansiedade e estilo cognitivo também estão relacionados à motivação.

A motivação acadêmica é considerada uma importante aliada do sucesso escolar, assim como de bons desempenhos por parte dos alunos e consequentemente da efetividade do trabalho docente (BZUNECK, 2009; GOMES; BORUCHOVITCH, 2016). Para isso, diversas pesquisas sobre o tema (MARCHIORE; ALENCAR, 2009; ZENORINI *et al.*, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2014; DUQUE *et al.*, 2016; BELUCE; OLIVEIRA, 2016; MENDES, 2016; PANSERA *et al.*, 2016) buscaram adaptar ou elaborar e validar escalas para medir o nível de motivação para aprender em alunos dos mais variados contextos sobre determinadas perspectivas.

De acordo com Cavanaghi e Bzuneck (2009), a motivação depende de mudanças internas, mas também externas, como no ambiente escolar. Assim como isso pode gerar ou não motivação, há de se lembrar que durante a fase escolar, o aluno passa pelo período da adolescência, que gera diversas modificações de comportamento. Apesar da variação conceitual e temporal de adolescência, essas mudanças indicam um desafio maior para o professor motivar o aluno, já que os interesses desse aluno são diferentes e se modificam o tempo todo. No contexto de ensino, a motivação impulsiona o aluno para aprender, realizando as atividades e mantendo a atenção. Existem diversas teorias da motivação, entre as quais se destaca a teoria da autodeterminação, que será apresentada no próximo tópico.

### 3.1. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A motivação foi estudada por diversos pesquisadores, que elaboraram diversas teorias. Entre elas, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT) de Deci e Ryan (1985) se destaca como importante base de desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. Porém, a SDT se diferencia de outras teorias que consideravam a motivação como fenômeno unitário por entender que o sujeito possui níveis de motivação e diferentes tipos dela, que estão relacionados com as atitudes que dão origem a ação. Os pesquisadores classificaram a motivação inicialmente em dois tipos: a motivação intrínseca (fazer algo por ser interessante ou agradável) e a motivação extrínseca (fazer algo esperando determinado resultado) (DECI; RYAN, 1985; LOPES *et al.*, 2015).

A Teoria da Autodeterminação é composta atualmente de seis mini teorias: a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), a Teoria da Integração Organísmica (TIO), a Teoria da Orientação de Causalidade (TOC), a Teoria do Conteúdo de Metas (TCM) e a Teoria da Motivação de Pertencimento (TMP). As quatro primeiras foram elaboradas por Deci e Ryan em 1985, sendo, posteriormente acrescentadas as duas últimas mini teorias (DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN, 2017)

A Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) é uma mini teorias da TAD que tem como foco a motivação intrínseca, o objetivo é entender como o contexto social influencia nesse tipo de motivação. Essa teoria destaca que eventos externos podem significar aspectos controladores que pressionam para um resultado específico. Os papéis desempenhados pelos sentimentos de competência e autonomia na elaboração da motivação intrínseca serão afetados por recompensas, prazos e feedback (DECI; RYAN, 1985; RYAN, 2009; DECI; RYAN, 2017).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) aborda as necessidades psicológicas básicas para que uma pessoa atinja a motivação intrínseca, por uma motivação autônoma, por meio de um desenvolvimento saudável. As condições ambientais que proporcionam a satisfação das necessidades direcionam para o crescimento motivacional, enquanto frustrações das necessidades diminuem a motivação. Existem três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, que se trata da capacidade interna de gerir suas próprias

ações, sua identificação pessoal e a integração e está relacionada a liberdade e ao desejo; a competência, uma necessidade de realizar interações de forma eficaz com o ambiente, relacionado aos desafios; e o pertencimento, que se trata da necessidade de se relaciona e se sentir participante de um contexto, se relaciona ao desejo de vínculos emocionais (DECI; RYAN, 1985; RYAN, 2009; DECI; RYAN, 2017).

A Teoria da Orientação de Causalidade (TOC) vai tratar das diferentes formas de motivação extrínseca, pressupondo que todo ser desenvolve a autonomia até chegar à motivação intrínseca de forma específica, por tendências e regulação individuais. Essa teoria prevê três tipos de orientação: a orientação autônoma, na qual o comportamento é moldado pelos interesses e valores, resultando na satisfação das necessidades psicológicas básicas; a orientação controlada, em que o comportamento é orientado por controles sobre como se comportar e resulta na satisfação do pertencimento e frustração da autonomia; e a orientação impessoal, que está relacionada a ineficácia e comportamentos sem intenção e resulta na frustração de todas as necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 1985; RYAN, 2009; DECI; RYAN, 2017).

A Teoria do Conteúdo de Metas (TCM) foi elaborada posteriormente e trata dos objetivos intrínsecos e extrínsecos, além de seu impacto na motivação e no bem-estar. Ou seja, se trata das metas de vida que as pessoas usam para gerir suas vidas, que estão relacionadas com as necessidades básicas, mas são definidas com base nos interesses e valores pessoais de cada pessoa. Objetivos extrínsecos seriam, por exemplo: popularidade, sucesso financeiro e aparência, enquanto objetivos intrínsecos seriam: relacionamentos íntimos crescimento pessoal ou viver em comunidade (RYAN, 2009; DECI; RYAN, 2017)

A Teoria da Motivação de Pertencimento (TMP) é a mais recente e foi adicionada a Teoria da Autodeterminação em 2015. Ela aborda a necessidade básica de pertencimento, por meio da preocupação com a manutenção de relacionamentos pessoais íntimos, como amigos, parceiros românticos e/ou grupos sociais, além de relacionar a qualidade dessas relações com as consequências delas para a motivação. Enquanto a necessidade de relacionamento é intrínseca, fatores como a autonomia para estabelecer essa relação podem variar. A satisfação das necessidades psicológicas básicas de um relacionamento é

possível somente com apego, segurança, autenticidade e confiança. Assim, sugere que o bem-estar psicológico está alicerçado na satisfação de necessidades sociais ou na frustração dessas relações (DECI; RYAN, 2017).

A desmotivação é a ausência de motivação e um dos principais problemas enfrentados pelo professor, já que um aluno desmotivado não participa do processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente não aprende. Ela pode ser manifestada por enfrentamento do professor, resistência para realizar atividades, fácil distração, respostas imprecisas, sonolência e a não realização das tarefas. (CAVANAGHI; BZUNECK, 2009). Além disso, as conseqüências de não estar motivado podem gerar outras percepções: ausência de expectativas de êxito, diminuição da autoestima, falta de vontade de estudar, aborrecimento, etc. (DUQUE *et al.*, 2016).

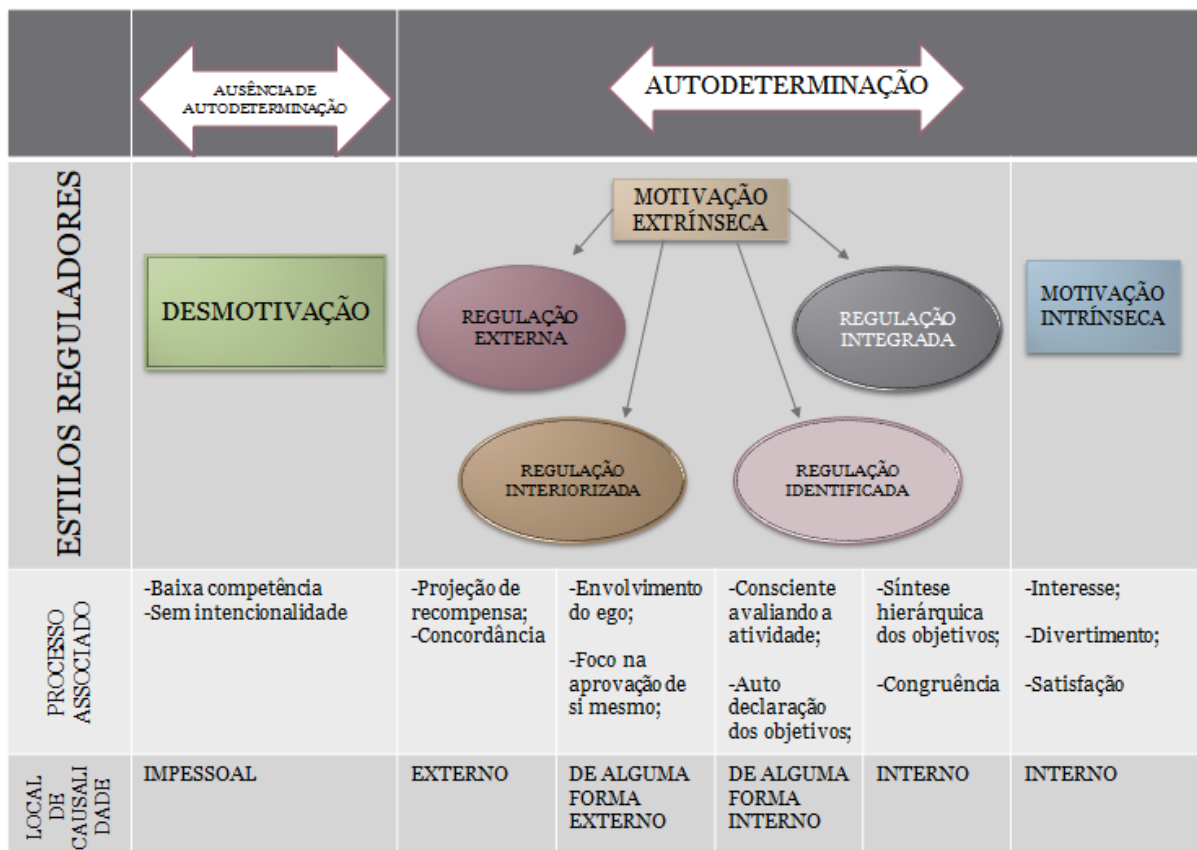
A motivação extrínseca, por sua vez, de acordo com Ryan e Deci (2000), são aquelas com menos força de atuação sobre o indivíduo e são também fomentadas por agentes externos, como por exemplo, o professor. Assim, o aluno pode se dedicar a uma tarefa difícil ou que ele não queira realizar, mas a realiza por ser importante em um contexto maior, como por exemplo, sua formação básica. Existem dois tipos de motivação extrínseca: um em que a ação é praticada com ressentimento ou resistência (motivação controlada), e outro em que há aceitação interna sobre o valor da tarefa (motivação autônoma).

A teoria da autodeterminação reconhece a intencionalidade de todo comportamento e considera que este pode ser direcionado pela motivação controlada ou pela motivação autônoma (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Na motivação controlada as ações são realizadas devido a pressões externas (como prazos e recompensas) ou internos (fuga de sentimentos como culpa ou ansiedade), ela é representada pelas regulações externa e introjetada (ou interiorizada). Já a motivação autônoma acontece quando a ação ocorre por iniciativa própria, com uma aceitação pessoal ou valorização, sendo representada pelas regulações identificada e integrada. Assim, existem quatro tipos de motivação extrínseca: a externa, a introjetada, a identificada e a integrada. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010)

A Teoria da Integração Organísmica, embasa teoricamente esta pesquisa e tem como objetivo detalhar os tipos de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a interiorização do regulamento para o

comportamento. Assim, foram divididos em quatro os tipos de regulação para a motivação extrínseca (externa, interiorizada, identificada e integrada) e a desmotivação. Essa classificação resulta em um *continuum* de autodeterminação, denominada 'Taxonomia da motivação humana' (RYAN; DECI, 2000).

O *continuum* se trata de uma característica da teoria de Ryan e Deci (2000) que coloca a motivação como um processo, ou seja, existem graus de motivação que variam de acordo com o fator que controla essa ação. Esse fator pode ser externo (professor, nota) ou interno (interesse próprio). Para citar o exemplo de um aluno, ele pode começar desmotivado e desenvolver outros tipos de motivação até chegar a motivação intrínseca ou pode já possuir algum tipo de motivação extrínseca e desenvolver a motivação intrínseca (como na figura abaixo), o continuum se caracteriza por um movimento entre as diversas formas de motivação, preferencialmente do grau mais baixo (desmotivação), passando pelos diversos tipos de motivação extrínseca, até o grau mais adequado de motivação (intrínseca).



**Figura 1** – *Continuum* da Teoria da Autodeterminação

**Fonte:** Adaptado de Deci e Ryan (2000).

A motivação por regulação externa pode ser considerada como a clássica motivação extrínseca (por punições ou recompensas), como fazer uma atividade em silêncio para não ir para a diretoria. A motivação por regulação introjetada ou interiorizada é quando há uma interiorização, mas também uma pressão psicológica interna, assim um aluno realiza a atividade para não ser repreendido pelo professor, evitando a vergonha. A motivação por regulação identificada é um estado em que se reconhece os valores sociais da ação, como respeitar o professor e realizar a atividade. Por fim, a motivação por regulação integrada acontece quando os valores são congruentes aos valores da pessoa, como o aluno estudar matemática porque quer ser engenheiro (BZUNECK; BOUCHOVITCH, 2016).

A motivação intrínseca existe nas relações entre indivíduos e atividades, e dentro do sujeito como uma força interna própria de cada um. Ela ocorre geralmente com atividades pelos quais há interesse intrínseco, como algo novo, relacionado a um desafio ou valor estético. É um importante tipo de motivação, pois está quase sempre ausente nas relações escolares e esse é um fator predominante de um problema maior. Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca está relacionada à qualidade da aprendizagem, a criatividade e a ação por diversão ou desafio, da mesma forma que a motivação extrínseca se relaciona diretamente à fatores externos.

Conforme apresentam Zenorini *et al.* (2011), a motivação intrínseca se caracteriza pela 'escolha autodeterminada da ação', sem que haja obrigação, mas apenas prazer, espontaneidade e interesse por parte do aluno. Nesse caso, em contexto escolar, o professor é considerado importante agente de desenvolvimento da motivação. A motivação intrínseca, quando presente no contexto escolar, é percebida em crianças, mas em nível menor em adolescentes. Além da diferença de idade poder ou não influenciar na motivação, diferenças entre os sexos também podem ou não ocorrer na identificação desse tipo de motivação (PANSERA *et al.*, 2016).

Por fim, estudar motivação pode ajudar a diminuir as dificuldades enfrentadas pelos professores, assim como ajudá-los a refletir sobre as atitudes que afetam positiva ou negativamente os alunos. Além de facilitar o contato com o aluno e seus interesses, fortalecendo a relação professor-aluno. (HICKMANN; LOHR,



2015). A seguir, serão apresentadas as principais pesquisas utilizando instrumentos psicométricos sobre a motivação no contexto do Ensino médio, por conta da grande quantidade de pesquisas em outros níveis de ensino, o recorte priorizou o foco do trabalho.

### **3.2. INSTRUMENTOS SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

A motivação, no âmbito da pesquisa nacional, se desenvolve com base em estudos e instrumentos internacionais, apesar do grande número de pesquisas acerca do tema serem brasileiras. Nas pesquisas são construídos instrumentos para medir a motivação do aluno para aprender, contemplando seus variados tipos, incluindo a desmotivação, sendo também analisado esse fator sob a perspectiva do docente. Os estudos, em geral, são de caráter quantitativo, aplicados ao contexto de ensino fundamental, com poucas pesquisas no ensino médio.

O levantamento foi realizado nas bases de dados Scielo, Pepsic e no portal CAPES Periódicos com os seguintes descritores: 'motivação para aprender', 'motivação aprendizagem' e 'motivação ensino médio'. Os filtros utilizados em todas as bases foram: ano de publicação entre 2014 e 2019, textos em português e em inglês, da área da educação, ensino e aprendizagem ou psicologia, com publicações em artigos e livros. Tendo retornado aproximadamente 1331 resultados, sendo que os critérios de exclusão foram os títulos, quando indicavam outro tema de pesquisa, e a leitura dos resumos dos textos restantes, selecionando apenas aqueles que se referiam a Teoria da Autodeterminação e com aplicação no ensino médio. Outros textos de outras datas de publicação foram selecionados pelas referências dos textos encontrados, restando 4 estudos. A seguir os textos encontrados serão apresentados em ordem cronológica.

Em relação a pesquisas nacionais recentes sobre a motivação para aprender em alunos do ensino médio, Marchiore e Alencar (2009) investigaram a percepção desses alunos em relação a sua motivação. Participaram da pesquisa 364 alunos de escolas públicas e particulares de uma cidade de Minas Gerais. O instrumento utilizado pelos pesquisadores foi a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos no Ensino Fundamental (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007), modificada e adaptada para o ensino médio, gerando dois fatores pela

análise fatorial: motivação extrínseca (*alpha de Cronbach* de 0,80) e motivação intrínseca (*alpha de Cronbach* de 0,86), a escala teve precisão de um coeficiente de *Cronbach* de 0,80. Os resultados indicaram diferenças entre sexos para a motivação intrínseca e extrínseca, constatando maiores médias no sexo masculino.

Gomes e Boruchovitch (2016) elaboraram uma escala para mensurar a motivação de alunos para a leitura. Como participantes foram escolhidos 329 alunos entre o 6º ano do Ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio da rede pública da cidade de Jundiaí, São Paulo. O instrumento construído foi a Escala de Motivação em Leitura (EML), emergindo da análise fatorial três fatores: motivação extrínseca (ME) integrada para a leitura, motivação intrínseca para leitura e ME identificada para a leitura. Os resultados indicaram consistência interna entre 0,97 e 0,76 e *alpha de Cronbach* de 0,86, com propriedades psicométricas promissoras para o uso em contexto escolar.

Paiva *et al.* (2018) procuraram entender as orientações motivacionais de estudantes de ensino médio em relação à disciplina de Física. Participaram do estudo 1155 estudantes matriculados em escolas de São Paulo e Minas Gerais. O instrumento utilizado foi a Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (EMADF) de Clement (2013) e revelou seis fatores: desmotivação (*alpha* de 0,92), motivação extrínseca por regulação externa por recompensas sociais (*alpha* de 0,80), e por regras e punições (*alpha* de 0,75), introjetada (*alpha* de 0,73), identificada (*alpha* de 0,96), e motivação intrínseca (*alpha* de 0,92). Os resultados indicaram consistência interna dos itens aferida pelo *alpha de Cronbach* de 0,84, para a escala total.

Souza *et al.* (2019) investigaram a motivação extrínseca e intrínseca em adolescentes do ensino médio de uma escola militar. Participaram 236 alunos entre 14 e 18 anos de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio (EMA-EM) (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007) de coeficiente de *Cronbach* de 0,80, com dois fatores: motivação extrínseca (*alpha de Cronbach* de 0,80) e motivação intrínseca (*alpha de Cronbach* de 0,86). Os resultados apontaram maiores escores para motivação intrínseca e uma diferença entre idades e sexo, sendo mais motivados os mais jovens e as participantes do sexo feminino.

A pesquisa do tema motivação para aprender demonstra a necessidade de mais estudos desse tipo no ensino médio, devido à baixa ocorrência de pesquisas nesse contexto. Salienta-se que foram utilizados apenas estudos referentes à Teoria da Autodeterminação realizados no ensino médio, estudos de instrumentos para o ensino médio adaptados de outros instrumentos e que também foram pesquisados estudos internacionais sobre a motivação para aprender no ensino médio (ou *High School* em inglês), mas não foram encontrados resultados para os filtros indicados, confirmando assim a necessidade de instrumentos de medida para esse nível de ensino. A seguir será apresentado o delineamento da pesquisa.

## **4. DELINEAMENTO DA PESQUISA**

### **4.1. OBJETIVOS**

Identificar e buscar evidências de validade para o questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA);

Levantar as percepções da relação professor-aluno e a motivação para aprender a partir da perspectiva do aluno e do professor;

Analisar possíveis diferenças ou semelhanças entre os três anos escolares do ensino médio a partir dos construtos estudados;

## 4.2. MÉTODO

### 4.2.1 PARTICIPANTES

#### 4.2.1.1 PARTICIPANTES ALUNOS

Participaram 627 alunos de quatro escolas públicas da cidade de Londrina, Paraná, dos 1º aos 3º anos do ensino médio, sendo 222 do 1º ano, 209 do 2º ano e 195 do 3º ano, a escolha das escolas se deu por conveniência. A média de idade foi de 16,68, o desvio padrão foi 1,07, a idade mínima 14 anos e a idade máxima 22 anos. Os participantes do sexo feminino foram 335 (46,4%) e do sexo masculino 292 alunos (40,4%).

#### 4.2.1.2 PARTICIPANTES PROFESSORES

Participaram 27 professores de dez diferentes disciplinas: 4 de português, 3 de matemática, 3 de biologia, 2 de física, 3 de química, 3 de história, 2 de geografia, 3 de filosofia, 2 de sociologia e 2 de artes. O grupo de professores foi composto por 22 professoras do sexo feminino (81,5%) e 5 do sexo masculino (18,5%). A faixa etária dos professores foi de 26% entre 18 e 30 anos, 55,5% com idade entre 31 e 50 anos e 18,5% com mais de 50 anos. Cabe elucidar que no caso dos professores eles informaram/ assinalaram a faixa etária em que estavam.

### 4.2.2. INSTRUMENTOS

Foram empregados três instrumentos. Os instrumentos foram avaliados por juízes e foi feita uma aplicação piloto em alunos do ensino médio, para identificar possíveis dificuldades de compreensão.

O primeiro instrumento utilizado foi o “Questionário de Interação com o Professor” (WUBBELS; LEVY, 1991) que se refere à relação professor-aluno da perspectiva do aluno e possui 48 itens, em sua versão original reduzida. Esse instrumento foi traduzido de sua versão original, por meio de uma tradução juramentada, após esse procedimento, foram adaptados alguns termos que seriam de difícil compreensão para os alunos, também foram modificados termos que davam um sentido diferente do original. Não foram encontrados estudos de validade deste instrumento no Brasil, porém em Portugal, Azevedo *et al.* (2010) adaptou o instrumento para a língua portuguesa, com valores de consistência interna entre

0,41 na subescala Rigor e 0,70 na subescala Liderança. A escala contempla duas dimensões (influência e proximidade) que originam oito subescalas em relação aos tipos de perfil da interação com o professor (liderança, apoio, compreensão, responsabilidade/liberdade dos alunos, insegurança, insatisfação, repreensão e rigor). Cada um desses aspectos possui 6 itens, onde as respostas são dadas de acordo com o perfil do professor. As questões foram organizadas em uma escala *Likert* de 5 pontos, na qual a numeração segue níveis de 1 a 5, os sujeitos liam a questão e respondiam na escala.

**Tabela 1 – Descrições das subescalas do Questionário de Interação Professor-Aluno:**

<b>Subescala:</b>	<b>Descrição:</b>
Liderança	Medida em que o professor fornece a liderança para a classe e prende a atenção do estudante.
Apoio	Medida em que o professor é amigável e útil aos estudantes. Este professor é amigável.
Compreensão	Medida em que o professor demonstra preocupação/compreensão/ cuidado aos estudantes.
Responsabilidade/ Liberdade	Medida em que os alunos recebem oportunidades para assumir responsabilidades por suas próprias atividades.
Insegurança	Medida em que o professor exhibe sua incerteza. É fácil gozar com o professor.
Insatisfação	Medida em que o professor mostra infelicidade / insatisfação com o aluno.
Repreensão	Medida em que o professor mostra um temperamento de raiva / impaciência na sala de aula.
Rigor	Medida em que professor é rigoroso e exigente com os alunos.

Fonte: Adaptado de Silva, 2011.

A versão traduzida do instrumento encontra-se no ANEXO 1.  
Exemplo de item:

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5
Esse (a) professor (a) se expressa de forma clara.					

O segundo instrumento foi a “Escala de Relacionamento Professor-Aluno” criada por Pianta (2001), também trata a relação professor-aluno, mas sob a perspectiva do professor, possui 15 itens, sendo 8 em relação ao fator proximidade ( $\alpha=0,88$ ) e 7 para o fator conflito ( $\alpha=0,92$ ). O instrumento utilizado foi a adaptação para a realidade brasileira realizada por PETRUCCI *et al.* (2014) que encontrou um *alpha* de Cronbach de 0,90 para o fator Conflito e 0,93 para o fator Proximidade (chamado pela autora de Afinidade). Esse instrumento foi adaptado antes da aplicação, foram modificados termos que possuíam sentido ambíguo, que poderiam gerar confusão na leitura. Também foi adicionado um espaço para caracterizar o nível de relacionamento do professor com o aluno, se ele não conhecia o aluno, conhecia, mas nunca havia conversado, conhecia bem ou razoavelmente.

A versão do instrumento utilizada encontra-se no ANEXO 3.

Exemplo de item:

Item:	Definitivamente não se aplica	Realmente não se aplica	Neutro, não tenho certeza	Aplica-se um pouco	Definitivamente se aplica
1. Tenho uma relação afetuosa e calorosa com esse estudante.	1	2	3	4	5

O questionário de “*Continuum* Motivacional” (originalmente nomeado de “Questionário de *Continuum* Infantil”) foi o segundo instrumento, utilizado para mensurar a motivação para aprender de acordo com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Foi adaptado de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) por Scacchetti (2013) e validado por Scacchetti *et al.* (2014). Neste instrumento, uma pergunta principal é apresentada e, em seguida, possíveis respostas que o estudante precisa preencher de acordo com sua motivação. São 27 itens, dos quais 6 (1, 2, 8, 10, 15 e 18) apontam para a desmotivação ( $\alpha=0,78$ ), 5 (7, 9, 12, 14 e 25) para a motivação extrínseca com regulação externa ( $\alpha=0,70$ ), 5 (3, 4, 6, 11 e 26) para a motivação extrínseca com regulação introjetada ( $\alpha=0,82$ ), 6 (13, 17, 20, 21, 22 e 23) para a motivação extrínseca com regulação identificada ( $\alpha=0,85$ ) e 5 (5, 16, 19, 24 e 27) apontam para a motivação intrínseca ( $\alpha=0,69$ ).

A versão do instrumento que foi utilizada encontra-se no ANEXO 2.

Exemplo de item:

Exemplo de pergunta: Por que você vai ao shopping?

	Sempre	Quase sempre	As vezes	Quase nunca	Nunca
1. Eu vou ao shopping porque é divertido.	1	2	3	4	5

#### 4.2.3. PROCEDIMENTOS

Antes de iniciar a coleta, os instrumentos foram submetidos a juízes para avaliação. Foram encaminhados os arquivos por e-mail para doutores e mestres da área para que analisassem a adequação dos itens dos instrumentos aos sujeitos de pesquisa e caso houvesse itens que pudesse gerar incompreensão ou confusão, eles eram submetidos a adaptação. Foi o caso de alguns itens que ficaram fora de contexto devido a tradução a partir da língua inglesa.

A coleta foi coletiva, após a aprovação das instituições (ANEXOS 8, 9, 10 e 11) e do Comitê de Ética em Pesquisa/UEL por meio do CAAE: 18379119.8.0000.5231. A aplicação teve duração aproximada de 40 minutos para os alunos, com a realização dos instrumentos: “Questionário de interação com o Professor” (Wubbels e Levy, 1991) e “*Continuum Motivacional*” (RUFINI, BZUNECK E OLIVEIRA, 2011; SCACHETTI, 2013). Os alunos que aceitaram participar assinaram o Termo de Assentimento (ANEXO 7) da pesquisa e foi solicitada a autorização dos pais com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 4).

Em seguida, foram selecionados 10 alunos de cada turma, de forma aleatória, por sorteio, para que o professor respondesse a “Escala de Relacionamento Professor Aluno” (PIANTA, 2001), depois de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 5). O tempo de duração da aplicação foi de 10 minutos para cada escala, como o professor respondeu a mesma escala sobre 10 diferentes alunos, esse tempo variou, sendo que foi realizado preferencialmente ao mesmo tempo da aplicação com os alunos, caso o professor não terminasse, era combinado uma nova forma de realização em sua hora atividade, para que o pesquisador pudesse receber os questionários em outra data.

##### 4.2.3.1. ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados utilizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE) e a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). No caso da AFE realizou-se o teste de esfericidade de *Bartlett*, computou-se, também, o qui-quadrado ( $X^2$ ) para



investigar se a matriz de covariância prevista (modelo fatorial hipotético) se ajustava à matriz amostral. Quanto aos valores de ajuste comparativo, usou-se o valor de *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI). O *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) também foi calculado. Seguiu-se com a aplicação da análise fatorial exploratória com extração pelo método *Weighted Least Square* (WLSMV) e rotação *Geomin* (*Oblíqua*).

Para a AFC empregou-se o método de estimação WLSMV, a partir da matriz de correlações policóricas. Empregou-se a rotação oblíqua (Geomin). Testou-se o modelo, tendo por base os índices recomendados por Hu e Bentler (1999): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df < 3$ ), CFI maior ou igual a 0,95 (ótimo) ou 0,90 (aceitável); TLI maior ou igual a 0,95 (ótimo) ou 0,90 (aceitável); RMSEA menor ou igual a 0,06 (ótimo) ou 0,08. A referida análise foi realizada por meio do programa MPlus 7.3 (MUTHÉN; MUTHÉN, 2012). No caso da consistência interna das medidas, estas foram averiguadas pelo *alpha* de Cronbach no Software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS; versão 22.0), esse mesmo programa foi usado para fazer as estatísticas descritivas e inferencial (Análise Variância – Anova), visando atender os objetivos propostos.

#### 4.2.4. ASPECTOS ÉTICOS

Todos os aspectos éticos seguiram a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa, sendo permitido que manifestassem seu desinteresse pela participação e que optassem por desistir da realização a qualquer momento. Caso um dos sujeitos pedisse para ser retirado da pesquisa, também seria possível. Além disso, não foram, nem serão divulgado nenhum tipo de informação pessoal dos participantes. Ao completar o trabalho, o pesquisador retornaria às escolas a fim de apresentar os resultados da pesquisa e oferecer auxílio para que os professores interessados possam se aprofundar nos temas da pesquisa, porém considerando a impossibilidade de realizar qualquer tipo de atividade presencial devido a pandemia de Covid-19, essas devolutivas serão marcadas por e-mail para serem realizadas via *Google Meet*.

## 5. RESULTADOS

Os dados dos resultados foram organizados em planilhas Excel para que fossem submetidos a análises das estatísticas descritiva (média e desvio-padrão) e inferencial (análise de regressão linear simples pelo método *enter* e análise fatorial exploratória dos instrumentos) levando em consideração os objetivos dessa pesquisa.

Visando responder ao que anuncia o primeiro objetivo específico, qual seja, identificar e buscar evidências de validade para o questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA). Para tanto, inicialmente serão apresentadas a Análise Fatorial Exploratória (AFE) e a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e na sequência as análises da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA).

As análises efetuadas nessa etapa contaram com os dados advindos da participação de 325 alunos do ensino médio. Primeiramente, foram calculadas as medidas de adequação para efetivação da AFE. Realizou-se o teste de esfericidade de *Bartlett* ( $\chi^2 [1128; N=322]=0,879; p<0,000$ ) e o *Kaiser-Meyer-Olkin* KMO (0,894), que corroboraram a adequabilidade da amostra para aplicação da AFE.

Quanto aos valores de ajuste comparativo, os resultados apontaram um CFI de 0,977 e um TLI de 0,966. O RMSEA foi calculado e apresentou a pontuação de 0,032. Tais índices também evidenciaram a viabilidade estrutural do modelo. Diante dos valores apresentados, seguiu-se com a aplicação da análise fatorial exploratória com extração pelo método WLSMV e rotação *Geomin*. Nessa análise inicial foi possível ver a exclusão de 18 itens (6, 9, 10, 11, 12, 13, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 37, 41, 45, 46 e 48). Os resultados da AFE indicaram um modelo estruturado em sete dimensões.

A estrutura das dimensões foi estabelecida com seguintes itens: Dimensão 1 – Liderança, com itens (1, 5, 17 e 21), Dimensão 2 – Compreensão (2, 14, 18 e 22), Dimensão 3 – Responsabilidade e Liberdade (34, 38 e 42), Dimensão 4 – Insegurança (3, 7, 15, 19 e 23), Dimensão 5 – Insatisfação (27, 31, 39, 43 e 47), Dimensão 6 – Repreensão (4, 8, 16, 20 e 24), por fim a Dimensão 7 - Rigor (28, 32,

36, 40 e 44). Após os resultados alcançados com a AFE, o Questionário de Interação Professor-Aluno, originalmente composto por 48 itens, foi instituída com 31 itens. Entre os índices de carga fatorial encontrados, o menor coeficiente foi 0,304 e o maior 0,839.

Para testar o modelo fatorial da escala QIP aplicou-se a AFC, respeitando a estrutura estabelecida por meio da análise fatorial exploratória. As análises foram executadas com base nos dados coletados com a participação de 302 estudantes que cursavam o ensino médio. Empregou-se o método para estimação WLSMV (mínimos quadrados ajustados) com parametrização delta, adotando os seguintes critérios: número máximo de interações (1000), critérios de convergência (0,100D-03), número máximo de interações para *Steepest Descent* (20) e para H1 (2000) e os critérios convergentes para H1 (0,500D-04).

Realizou-se, também, a avaliação do modelo fatorial utilizando indicadores de ajuste baseados nos testes qui-quadrado, RMSEA, CFI e TLI. O índice de qui-quadrado de 3,52 apontou a adequabilidade do modelo apresentado. Os valores de ajuste comparativo também demonstraram boa adaptação da matriz proposta ao indicarem um índice de RMSEA de 0,092 e a CFI=0,850 e TLI=0,831. A Tabela 2 apresenta os itens e respectivas cargas fatoriais.

**Tabela 2. Cargas fatoriais da AFC dos itens do Questionário de Interação Professor-Aluno**

Itens e Carga fatoriais Fator 1 - Liderança	Itens e Carga fatoriais Fator 2 - Compreensão	Itens e Carga fatoriais Fator 3 – Responsabilidade e Liberdade	Itens e Carga fatoriais Fator 4 - Insegurança	Itens e Carga fatoriais Fator 5 - Insatisfação	Itens e Carga fatoriais Fator 6 - Repreensão	Itens e Carga fatoriais Fator 7 - Rigor
QIP1 – 0,769	QIP2 – 0,690	QIP34 – 0,387	QIP3 – 0,873	QIP27 – 0,348	QIP4 – 0,823	QIP28 – 0,792
QIP5 – 0,760	QIP14 – 0,782	QIP38 – 0,937	QIP7 – 0,487	QIP31 – 0,599	QIP8 – 0,910	QIP32 – 0,357
QIP17 – 0,897	QIP18 – 0,542	QIP42 – 0,437	QIP15 – 0,593	QIP39 – 0,691	QIP16 – 0,770	QIP36 – 0,503
QIP21 – 0,862	QIP21 – 0,873		QIP19 – 0,263	QIP43 – 0,715	QIP20 – 0,830	QIP40 – 0,417
			QIP23 – 0,800	QIP47 – 0,705	QIP24 – 0,569	QIP44 – 0,597

Foram calculados os valores do *alpha* de *Cronbach* para cada dimensão da escala. Dimensão 1 – Liderança, com itens (1, 5, 17 e 21), com  $\alpha=0,846$ , Dimensão 2 – Compreensão (2, 14, 18 e 22), com  $\alpha=0,736$ , a Dimensão 3 – Responsabilidade e Liberdade (34, 38 e 42), com  $\alpha=0,564$ , Dimensão 4 – Insegurança (3, 7, 15, 19 e 23), com  $\alpha=0,738$ , Dimensão 5 – Insatisfação (27, 31, 39, 43 e 47), com  $\alpha=0,706$ , Dimensão 6 – Repreensão (4, 8, 16, 20 e 24), com  $\alpha=0,833$  por fim a Dimensão 7 - Rigor (28, 32, 36, 40 e 44), com  $\alpha=0,659$ .

No caso da AFE da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, foram calculadas as medidas de adequação para efetivação da AFE. Realizou-se o teste de esfericidade de *Bartlett* ( $\chi^2 [1128; N=322]=0,879; p<0,000$ ) e o KMO (0,894), que corroboraram a adequabilidade da amostra para aplicação da AFE.

Quanto aos valores de ajuste comparativo, os resultados apontaram um CFI de 0,937 e um TLI de 0,912. O RMSEA foi calculado e apresentou a pontuação de 0,128 em desacordo com o esperado (valor aceitável seria até 0,08). Diante dos valores apresentados, seguiu-se com a aplicação da análise fatorial exploratória (AFE) com extração pelo método WLSMV e rotação *Geomin*. Os resultados da AFE indicaram um modelo estruturado em duas dimensões.

A estrutura das dimensões foi estabelecida com seguintes itens: Dimensão 1 – Proximidade (1, 3, 5, 6, 7, 9, 15) e Dimensão 2 – Conflito (2, 8, 10, 11, 12, 13, 14). Após os resultados alcançados com a AFE, a Escala de Relacionamento Professor-Aluno, originalmente composta por 15 itens, foi instituída com 14 itens. O item 4 foi retirado da escala, porque ficou com carga fatorial abaixo do previsto. Lembrando que os resultados aqui expostos, na análise confirmatória são oriundos já de uma segunda testagem na qual se rodou novamente a análise para verificar se os itens se mantinham após a retirada do item 4. Entre os índices de carga fatorial encontrados, o menor coeficiente foi 0,324 e o maior 0,916.

Para testar o modelo fatorial da escala ERPA aplicou-se a AFC, respeitando a estrutura estabelecida por meio da análise fatorial exploratória. Empregou-se o método para estimação WLSMV (mínimos quadrados ajustados) com parametrização delta, adotando os seguintes critérios: número máximo de interações (1000), critérios de convergência (0,100D-03), número máximo de iterações para *Steepest Descent* (20) e para H1 (2000) e os critérios convergentes para H1 (0,500D-04).

Analisou-se o modelo fatorial utilizando indicadores de ajuste baseados nos testes qui-quadrado, RMSEA, CFI e TLI. O índice de  $\chi^2=5,31$  (ficou fora do esperado). Os valores de ajuste comparativo demonstraram boa adaptação da matriz proposta ao indicarem um índice de RMSEA de 0,138 (fora do esperado) e a CFI=0,924 e TLI=0,909.

Na Tabela 3 é possível observar as cargas fatoriais da Escala de Relacionamento Professor-Aluno.

**Tabela 3. Cargas fatoriais da AFC dos itens da Escala de Relacionamento Professor Aluno**

Itens e Carga fatoriais Fator 1 – Proximidade	Itens e Carga fatoriais Fator 2 - Conflito
ERPA1 – 0,672	ERPA2 – 0,753
ERPA3 – 0,813	ERPA8 – 0,881
ERPA5 – 0,855	ERPA10 – 0,816
ERPA6 – 0,739	ERPA11 – 0,861
ERPA7 – 0,881	ERPA12 – 0,847
ERPA9 – 0,680	ERPA13 – 0,788
ERPA15 – 0,905	ERPA14 – 0,830

Foi calculado o *alpha* de *Cronbach* das duas dimensões da escala. A estrutura das dimensões foi estabelecida com seguintes itens: Dimensão 1 – Proximidade (1, 3, 5, 6, 7, 9, 15), com  $\alpha=0,876$  e Dimensão 2 – Conflito (2, 8, 10, 11, 12, 13, 14), com  $\alpha=0,896$ .

Por fim, no que tange Ao Questionário de *Continuum* Motivacional cabe esclarecer que a referida escala já apresenta evidências de sua estrutura interna (SCACHETTI, 2013; SCACHETTI; OLIVEIRA, 2014). Contudo, para a amostra de alunos da presente pesquisa também foram calculados os *alphas* das subescalas do *continuum* motivacional. A Tabela 4 apresenta os dados.

**Tabela 4. Cargas fatoriais da AFC dos itens do Questionário de *Continuum* Motivacional**

<b>Fator</b>	<b>Itens</b>	<b>Valores de Alphas</b>
Desmotivação	1, 2, 8, 10, 15 e 18	0,819
Motivação extrínseca com regulação externa	7, 9, 12, 14 e 25	0,648
Motivação extrínseca com regulação introjetada	3, 4, 6, 11 e 26	0,753
Motivação extrínseca com regulação identificada	13, 17, 20, 21, 22 e 23	0,871
Motivação intrínseca	5, 16, 19, 24 e 27	0,828

Para atender ao segundo objetivo, qual seja, “levantar as percepções da relação professor-aluno e a motivação para aprender a partir da perspectiva do aluno e do professor”, foi empregado a estatística descritiva. A Tabela 5 apresenta a média de pontos, o desvio-padrão, a pontuação máxima e mínima de cada fator dos instrumentos.

**Tabela 5. Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima dos instrumentos Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP), Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) e Questionário de *Continuum* Motivacional (QCM)**

<b>Instrumento:</b>	<b>Medidas:</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b>Pontuação Mínima</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
QIP	Liderança	7,39	3,55	4,0	20,0
QIP	Compreensão	8,16	3,38	4,0	20,0
QIP	Responsabilidade e Liberdade	9,61	2,39	3,0	15,0
QIP	Insegurança	19,83	4,03	5,0	25,0
QIP	Insatisfação	18,02	4,01	5,0	25,0
QIP	Repreensão	18,76	4,97	5,0	25,0

QIP	Rigor	14,19	3,88	5,0	24,0
ERPA	Proximidade	23,55	6,54	9,0	35,0
ERPA	Conflito	12,69	6,26	7,0	35,0
QCM	Desmotivação	22,11	4,97	6,0	30,0
QCM	Motivação extrínseca com regulação externa	15,31	4,40	5,0	25,0
QCM	Motivação extrínseca com regulação introjetada	16,36	5,21	5,0	25,0
QCM	Motivação extrínseca com regulação identificada	10,03	4,60	6,0	30,0
QCM	Motivação intrínseca	12,85	4,51	5,0	25,0

No caso do Questionário de Interação com o Professor, as subescalas apresentam número diferente de itens. Para tanto, foi efetivada a média pelo número de itens de cada subescala também. Na subescala Liberdade a média considerando o número de itens foi de  $M= 7,39$ , na subescala Compreensão a média foi de 8,16, no caso da subescala Responsabilidade e Liberdade a média foi de 9,61. Na subescala Insegurança a média foi de 19,83, enquanto na subescala Insatisfação a média foi de 18,02, no fator Repreensão a média foi 18,76 e na subescala Rigor a média foi de 14,19. Desse modo, ao que parece os alunos participantes se saíram melhor na subescala Insegurança.

No caso da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, as subescalas não apresentam número diferente de itens. Na subescala Proximidade a média considerando o número de itens foi de  $M= 23,55$ , enquanto na subescala Conflito a média foi de 12,69. Desse modo, ao que parece os alunos participantes se saíram melhor na subescala de Proximidade, indicando que o relacionamento com os alunos em geral está voltado para um bom relacionamento.

Observa-se que a Escala do *Continuum* Motivacional apresenta número diferente de itens, por isso a média foi calculada considerando o número de itens de cada subescala. Na subescala Desmotivação a média considerando o número de itens foi de  $M= 22,11$ , na subescala Motivação Extrínseca com regulação externa a média foi de 15,31, no caso da subescala Motivação Extrínseca com regulação introjetada a média foi de 16,36. Na subescala Motivação Extrínseca com regulação identificada a média foi de 10,03, enquanto na subescala Motivação

Intrínseca a média foi de 12,85 modo, ao que parece os alunos participantes se saíram melhor na subescala de Desmotivação.

No caso do objetivo específico, “Analisar possíveis diferenças ou semelhanças entre os três anos escolares do ensino médio a partir dos construtos estudados”, foram empregadas provas de diferenças entre os anos escolares. Foi observada diferenças por meio da Análise de Variância - Anova no que se refere ao Questionário de Interação Professor-Aluno, considerando  $F(3, 249)=10,187$ ,  $p=0,002$ . Visando verificar onde estava a diferença foi empregado o teste *post-hoc* de *Tuckey*. Os dados indicaram que a diferença na subescala Liderança estava entre o 1º ano ( $M=6,55$ ) e o 3º ano ( $M=7,64$ ),  $p=0,050$  e entre o 1º ano e o 2º ano ( $M=8,04$ ),  $p=0,000$ .

A Anova também indicou diferença para a pontuação nas subescala Repreensão, considerando  $F(3, 394)= 8,188$ ,  $p=0,000$ ; Compreensão  $F(3, 273)= 12,351$ ,  $p=0,000$  e Insatisfação  $F(3, 669)= 22,240$ ,  $p= 0,000$ .

Para investigar onde estava a diferença entre os anos escolares foi empregado o teste *post-hoc* de *Tuckey*. No que tange a subescala Repreensão a diferença estava entre o 1º ano ( $M=19,86$ ) e o 3º ano ( $M=18,10$ ),  $p=0,01$  e entre o 1º ano e o 2º ano ( $M=18,19$ ),  $p=0,00$ . A diferença na subescala Compreensão estava entre o 1º ano ( $M=7,29$ ) e o 3º ano ( $M=8,42$ ),  $p=0,020$  e entre o 1º ano e o 2º ano ( $M=8,84$ ),  $p=0,000$ . Por fim, na subescala Insatisfação a diferença pode ser observada entre o 1º ano ( $M=19,45$ ) e o 3º ano ( $M=17,03$ ),  $p=0,000$  e entre o 1º ano e o 2º ano ( $M=17,45$ ),  $p=0,000$ . Não foi observado diferença nos anos escolares nos demais construtos estudados.



## 6. DISCUSSÃO

Neste capítulo será apresentada a discussão dos dados apresentados de acordo com a literatura científica e com os objetivos do trabalho. Cabe ressaltar que os dados apresentados ilustram tendências e por isso, devem ser encarados com cautela. Assim, inicialmente serão discutidos os resultados referentes às evidências de validade para o Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA).

No Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) apenas sete fatores dos oito originais se mantiveram, também se observou uma diminuição considerável de itens. O coeficiente variou entre 0,564 na subescala Responsabilidade e Liberdade, e 0,839 na subescala Liderança. Os resultados corroboram com aqueles encontrados por Wubbels e Levy (1991) que obtiveram alphas de Cronbach mais baixos na subescala Responsabilidade e Liberdade em três países diferentes: Estados Unidos, Austrália e Holanda. Porém, quando os dados se referem a alphas mais altos, a subescala de Liderança se destaca na Austrália, mas não em outros países. Nos Estados Unidos os fatores que se destacaram foram Apoio ( $\alpha=0,88$ ) e Insegurança ( $\alpha=0,88$ ), enquanto na Austrália, a subescala Apoio obteve alpha de 0,85 e na Holanda, Apoio ( $\alpha=0,90$ ) e Insegurança ( $\alpha=0,90$ ) se destacam.

Diferente dos resultados encontrados por Balaková e Halaková (2018) que alcançaram confiabilidade e validade dos 48 itens da versão original, os resultados deste trabalho indicaram a consistência interna de 31 itens, sendo que 17 itens não obtiveram alphas adequados para indicar validade. Assim, considera-se que a quantidade de itens sem validade é uma das limitações dessa pesquisa, já que quase um terço os itens não puderam ser aproveitados.

Quanto à Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) os dois fatores, Conflito e Proximidade obtiveram validade. Os alphas foram 0,896 para a subescala Conflito e 0,876 para o fator Proximidade. Como se pode observar, existe pouca diferença entre os valores, apesar do fator conflito ter um alpha maior. Os resultados corroboram com os de Pianta (2001) que encontrou alphas parecidos para as subescalas, 0,920 (Conflito) e 0,860 (Proximidade), destacando-se também o fator Conflito.

Também foi possível observar que apesar de autores como Morales (2009) e Carminatti (2018) identificarem a relação professor-aluno como um aspecto inerente a educação, proporcionando melhores resultados quando há qualidade nesse relacionamento e resultados abaixo da média quando esse relacionamento não é agradável, os documentos oficiais como PCNs, DCEs e BNCC não contemplam de forma adequada esses fatores de influência da educação. O mesmo acontece com a motivação para aprender, citada uma única vez na BNCC, documento mais recente da educação básica e que contraria diversos outros autores que caracterizam o construto como uma das formas de se obter sucesso no processo de ensino aprendizagem (BZUNECK, 2009; PEREIRA, 2015).

Em relação ao segundo objetivo, qual seja, levantar as percepções da relação professor-aluno e a motivação para aprender a partir da perspectiva do aluno e do professor, os resultados encontrados divergem dos de Silva (2011) e Azevedo *et al.* (2010), já que em seu estudo o perfil do professor são voltados para comportamentos de Liderança e Apoio em maioria, enquanto neste trabalho os professores se destacam por comportamentos de insegurança e repreensão, segundo os alunos participantes. Isso pode estar relacionado a forma como esses jovens veem seus professores ou ainda como os professores agem em sala de aula.

Outro aspecto a ser levantado é que a cultura influencia diretamente a imagem do professor expressa nos resultados, por isso é comum que atitudes negativas como insegurança e repreensão sejam destacadas no Brasil, onde o professor não é valorizado e não tem incentivo para o trabalho. Destaca-se também que os resultados de Silva (2011) foram encontrados no Nordeste do país, local em que os comportamentos do professor foram mais positivos, no caso de Azevedo *et al.* (2011) os resultados de referem a população portuguesa, enquanto os resultados desta pesquisa forma encontradas no Sul do país, onde os comportamentos são opostos.

Em relação a motivação para aprender, os resultados divergem daqueles encontrados por Scachetti (2013), em que fatores como a motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca obtiveram os melhores resultados. Nos dados mencionados no capítulo anterior, os fatores que mais se destacam são desmotivação e motivação extrínseca introjetada. Deve-se considerar a diferença de público das pesquisas, enquanto Scachetti (2014) buscou

compreender a motivação em turmas de ensino técnico profissional, os resultados desta pesquisa se referem ao ensino médio. Apesar das idades serem próximas, os objetivos são diferentes, enquanto no ensino médio o jovem ainda está buscando identificação com o futuro, cursar ou não uma faculdade, trabalhar em que profissão, no curso técnico, esse jovem está direcionado para algo mais específico, provavelmente de seu interesse próprio, o que pode justificar a motivação intrínseca, ao contrário do aluno de ensino médio que encontra-se desmotivado.

Conforme indica Maieski (2017) os estudantes de ensino fundamental possuem uma motivação intrínseca três vezes maior do que a desmotivação. Outros como Martinelli e Sisto (2010), afirmam que durante o ensino fundamental a motivação para aprender existe, mas decai com o passar dos anos escolares. No ensino superior, os dados variam de acordo com os cursos, porém de forma geral, a ambiguidade de resultados também se mantém: enquanto Boruchovitch (2008) demonstra por meio de sua amostra que a motivação intrínseca predomina em cursos de formação de professores, Campillay (2017) mostra que no curso de Ciências Contábeis, por exemplo, a realidade é oposta e a desmotivação predomina. Isso permite deduzir que a motivação varia conforme o contexto, ela não está diretamente relacionada ao ensino fundamental, médio ou superior, mas aos fatores que influenciam o ensino, a vida dos alunos e professores e a realidade socioeconômica dessas pessoas.

Compreender esses fatores é um passo importante para contribuir com mudanças significativas no processo de ensino. Enquanto os documentos oficiais buscam abranger todos os aspectos importantes de uma educação de qualidade, percebe-se que isso acaba funcionando como uma generalização e diversos contextos específicos são desconsiderados na visão ampla da educação brasileira. Assim também ocorre com os fatores que precisam de mais atenção no processo de ensino-aprendizagem, enquanto alguns estão preocupados com notas, passar o aluno de ano ou não e qual vai ser a profissão desse aluno, existem questões como a vida familiar de cada aluno, a vida familiar do professor, a convivência em sala, as dificuldades financeiras, entre outros que afetam diretamente o interesse do aluno em ir para escola e do professor em ir dar aula. Logo, os relacionamentos interpessoais na escola e o que motiva cada um nesse contexto são complexos.

Os estudos de adaptação e validação de instrumentos em contexto escolar são importantes para ajudar a identificar as características principais da realidade escolar. No caso de instrumentos que medem a motivação para aprender, como o Questionário de *Continuum* Motivacional, ao obter o tipo de motivação mais pontuada, é possível inferir se os alunos estão motivados ou não. A partir daí, podem ser trabalhadas com professores estratégias motivacionais, além da mudança de metodologias tradicionais, com o uso de atividades mais contextualizadas à realidade do aluno, ao mesmo tempo em que se trabalha com o aluno seus interesses. O objetivo de tais proposições é que, ao se sentir mais motivado, o aluno possa ter melhores resultados acadêmicos, uma aprendizagem mais efetiva e interesse pelas aulas e pelo conteúdo (MARTINS, 2016; COUTINHO et al., 2018).

Segundo Torres *et al.* (2013), um dos principais desafios do ensino médio, dentre tantos outros é a desmotivação. Essa afirmação pode ser confirmada pelos dados apresentados, já que no Questionário de *Continuum* Motivacional o nível mais pontuado foi a desmotivação. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, entre eles a gestão escolar, professores pouco preparados, com formação precária, sem formação continuada ou ainda, porque não, também desmotivados. Porém, não se deve delegar a motivação apenas a fatores externos, o jovem que está cursando o ensino médio enfrenta novos desafios como a necessidade de trabalho, principalmente relacionada a problemas financeiros, problemas familiares que podem tirar o seu interesse na escola e ainda a maternidade ou paternidade prematura.

De acordo com Rodrigues (2017), o entusiasmo com a escola diminui conforme os anos passam, quando chega o ensino médio, esses alunos estão exaustos, porém ainda tem três anos de estudo, que servem como uma revisão aprofundada do conteúdo do ensino fundamental. Apesar dos objetivos mudarem, o contexto se mantém, o ensino para esses jovens continua no mesmo molde das séries anteriores, esse é um dos fatores que geram desânimo. Obviamente não se deve culpar os professores por não proporcionarem um ensino mais motivador, contextualizado e interessante. Essa é uma de suas funções, porém existem barreiras ideológicas (equipe pedagógica) e questões como excesso de afazeres, falta de tempo, desvalorização social, baixos salários, entre outras características que dificultam o trabalho do professor.

Outra relação importante é a constatação do alto índice de desmotivação dos alunos, que parece não ter relação com o relacionamento com o professor, já que os resultados quanto a proximidade e conflito (da Escala de Relacionamento Professor-Aluno) respondida pelos professores foram aproximados. Isso permite depreender que a desmotivação do aluno acontece independente do relacionamento com o professor ser agradável ou não. Porém, pode ser que as respostas dos professores tenham sido positivas no sentido de resguardar os aspectos autoritários de sua forma de ensinar, ou seja, aqueles professores que possuem conflitos com os alunos podem ter respondido as escalas preocupados com os resultados indicarem isso.

Por fim, o terceiro objetivo foi analisar possíveis diferenças ou semelhanças entre os três anos escolares do ensino médio a partir dos construtos estudados. Como não foram identificados outros estudos que comparavam a relação professor-aluno entre os três anos do ensino médio, os resultados encontrados nesta pesquisa podem ser encarados como inéditos. Em relação à motivação para aprender, a comparação entre os anos escolares também é inédita. Pode-se considerar que os resultados indicam tendência diferente da apresentada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), que afirmam que a motivação tende a diminuir conforme os anos escolares avançam. Apesar de o estudo indicar aumento da desmotivação em série mais altas no ensino fundamental, poderia-se supor que a tendência seguiria também no ensino médio, o que não foi o caso.

Esses dados permitem inferir que a desmotivação se mantém durante todo o ensino médio, já que não foram identificadas diferenças entre os anos escolares no construto de motivação. Os alunos iniciam o ensino médio sem interesse e como isso não muda com o passar dos anos, se mantém desmotivado ou ainda abandona a escola. Como esse jovem encontra-se desmotivado nessa etapa do ensino, quando alcança o ensino superior (por uma cobrança social e familiar) acaba estendendo sua desmotivação para o ensino superior (SANTOS *et al.*, 2011).

A pouca diferença de resultado entre os anos escolares pode indicar que independente da turma, as características de uma relação negativa com o professor e a desmotivação podem ser comuns a todos os anos do ensino médio, pois se algum deles destoasse, seria destacado nos resultados. Assim, surge a

hipótese de que o ensino médio não alcança seus objetivos principalmente pela forma como professores e alunos se relacionam e ainda pelo baixo nível motivacional dos alunos, independente do ano cursado pelo aluno.

Outro aspecto importante é a evasão escolar durante o ensino médio que ultrapassa os 20% segundo o PNAD 2019 e pode estar relacionada ao alto grau de desmotivação e a conflitos com professores. Esse número é ainda maior quando se tratam de alunos pretos e pardos, 71,7%, o que demonstra que além da evasão existe ainda desigualdade na continuidade dos estudos, principalmente relacionada a aspectos econômicos, já que o abandono escolar acontece principalmente pela necessidade de trabalho, ajudar em casa ou gravidez, todas essas situações são causadas pela desigualdade social presente no país.

Além disso, historicamente de acordo com Lima, Silva e Silva (2017), o ensino médio é caracterizado pela ambiguidade de objetivos, dicotomia essa que ainda não foi solucionada. Os estudantes aprendem ao mesmo tempo em que decidem que faculdade cursar, qual curso técnico fazer, se optam por uma carreira que não necessita de formação acadêmica e em alguns casos optam ainda por desistir da educação por ser muito difícil. O ensino médio então é compreendido como o lapso entre o ensino fundamental e o fim da escola “obrigatória”, o que acontece depois disso depende do aluno, mesmo que ele não tenha acesso a informações que auxiliem na sua tomada de decisão. Para concluir, a seguir serão apresentadas as considerações finais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que as evidências de validade para o Questionário de Interação Professor-Aluno (QIP) e a Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) foram parcialmente alcançadas, já que grande parte dos itens do primeiro instrumento demonstrou confiabilidade, enquanto no segundo instrumento apenas um item não obteve resultado satisfatório. Assim, dentro das limitações dessa pesquisa foram obtidos resultados relevantes para o contexto do ensino médio.

Também foi possível observar que as percepções dos alunos e professores sobre a relação professor-aluno, são em sua maioria negativas, haja vista que os alunos veem no professor uma figura insegura e repressora, enquanto os professores se dividem na caracterização de sua relação com os alunos como conflituosa e de proximidade. Em relação a motivação, diferente de outras etapas do ensino, no ensino médio o aluno encontra-se desmotivado.

A diferença entre os anos escolares não foi recorrente nos construtos estudados, o que permite concluir que durante o ensino médio, orientações motivacionais e relacionamento do aluno com o professor se mantem durante os três anos quase inalterado. Assim, caso os aspectos sejam negativos, como um relacionamento conflituoso com o professor e baixo nível motivacional, essas características irão se manter até o fim da formação, quando ela ocorrer. Porém, o oposto também pode ocorrer, apesar de, conforme foi visto, acontecer em menor número.

A desmotivação foi um destaque na pesquisa, já que os resultados indicaram baixos graus de motivação em estudantes do ensino médio, o que está relacionado aos desafios enfrentados por esses jovens em um momento em que estão na fase de transição para a vida adulta, dificuldades sociais e financeiras, que fogem do seu controle. Além é claro da sobrecarga dos professores, que não possuem tempo nem ânimo para desenvolver estratégias para motivar seus alunos e sofrem das mesmas dificuldades sociais dos alunos, já que a classe dos professores é desvalorizada.

Também foi possível observar que a dicotomia existente no ensino médio demonstrada por diversos autores se mantém, principalmente devido a

desmotivação e às grandes porcentagens de evasão escolar nessa etapa de ensino. Talvez uma forma de amenizar o problema fosse definir melhor os objetivos do ensino médio, aumentando o contato do aluno com as possibilidades de estudo após a escola, para que ele pudesse encontrar algo que o interesse. Apesar da formação não ser algo obrigatório, deve ser algo de conhecimento de todos e principalmente de acesso a todos, algo que ainda precisa melhorar muito.

Deve-se lembrar que o estudo reflete o nível de motivação e o estado da relação professor-aluno de algumas escolas da cidade de Londrina, os dados não podem nem devem ser generalizados para todo o ensino médio, todo o país, nem mesmo toda a cidade, já que eles podem variar de acordo com o bairro da escola, se ela for pública ou particular, quantidade de alunos, professores, estrutura da escola, etc. Por isso, sugere-se pesquisas maiores e mais abrangentes para obtenção de dados mais consistentes.

Algumas limitações da pesquisa foram os próprios instrumentos, que não estavam totalmente adaptados a realidade dos alunos, o que gerou confusões de sentido e resultados que levaram a exclusão de diversos itens. O uso de instrumentos distintos entre professor e aluno também dificultaram o cruzamento de dados. Como sugestões para futuras pesquisas é relevante repensar a construção das escalas, principalmente aquelas sobre relação professor-aluno e encontrar ou elaborar escalas que possam ser utilizadas tanto para o professor quanto para o aluno, com a mesma quantidade de itens, mesmos fatores e mesmos objetivos.

Em futuros estudos, seria importante realizar um teste maior dos instrumentos antes da aplicação, a fim de validar sua funcionalidade, principalmente no que tange ao sentido dos itens e seus objetivos. Assim, as escalas ficariam mais adaptadas e os resultados poderiam ser melhor aproveitados. Além disso, sugere-se também utilizar amostras maiores para poder obter resultados mais condizentes com a realidade do local estudado.

Novas perspectivas de pesquisa também são bem vindas nessa área, como por exemplo, analisar os construtos da motivação para aprender e relação professor-aluno, relacionando às disciplinas, às metodologias utilizadas pelo professor, ao tempo de formação desse professor. Enfim, descobrir como pode ser possível melhorar a relação professor-aluno e motivar os alunos por meio de algo



diretamente ligado ao dia-a-dia da escola e seus principais agentes, professores e alunos.

Considera-se importante que sejam realizadas novas pesquisas no âmbito da relação professor-aluno, bem como da motivação para aprender, a fim de melhorar os instrumentos utilizados, adaptando-os a realidade brasileira e obtendo novos dados sobre a forma como os professores se relacionam com os alunos e até que ponto isso está relacionado à motivação desses jovens.

Por fim, dentre as diversas dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, não é possível selecionar uma ou outra mais urgente ou relevante, cada aspecto de estudo é importante para tentar melhorar as questões sociais de nosso país por meio do que a população tem de mais valioso, a educação. A pesquisa em educação é um mecanismo de reformulação, atualização e evolução, por isso deve sempre ser valorizada e aplicada ao maior número de contextos e realidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, 2003.

ANG, Rebecca P. Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. **The Journal of Experimental Education**, v. 74, n. 1, p. 55-74, 2005.

AZEVEDO, A. S., DIAS, P. C. A., GUIMARÃES, T., LIMA, I., SALGADO, A., FONTE, D., WUBBELS, T., & BROK, P. Exploring teacher-students interaction and school achievement of younger students: Contributes of the Questionnaire on Teacher Interaction adaptation to Portuguese context. Trabalho apresentado no **International Conference on Interpersonal Relationships in Education**, Boulder, CO, 2010.

BALAGOVÁ, Lucia; HALÁKOVÁ, Zuzana. Teacher-Students' Interaction in Comparison of Teacher's Self-Perception and Students' Point of View. **European Journal of Educational Research**, v. 7, n. 3, p. 465-472, 2018.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, Dec. 2011.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. Brasiliense, 2017.

BEHZADNIA, Behzad *et al.* **Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach**. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 39, p. 10-19, 2018.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 593-610, Sept. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo\*. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.

CAMPILLAY, Mariana Dias Resende Varas; SANTOS, Geovane Camilo; MARTINS, Vidigal Fernandes. Nível de desmotivação no Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo em uma Universidade Pública Brasileira. **RAGC**, v. 5, n. 19, 2017.

CANTORI, Wagner Roberto Lopes; DAS NEVES, Edna Rosa Correia. Orientações motivacionais de alunos do curso superior: estudo exploratório com estudantes do curso de comunicação social. **Acta Científica. Ciências Humanas**, v. 1, n. 18, p. 35-46, 2010.

CARMINATTI, Bruna. **A relação professor-aluno e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de ciências no Ensino médio**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CLEMENT, L. **Autodeterminação e Ensino por Investigação: Construindo Elementos Para Promoção da Autonomia em Aulas de Física**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O Ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às Novas diretrizes curriculares nacionais. **Anais do X ANPED Sul**. Florianópolis, 2014.

COUTINHO, Juliana Zulmira Silva Ferreira; CUCONATO, Lourdes Cristina de Souza; ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de. Motivação e aprendizagem no contexto escolar. **Episteme Transversalis**, v. 8, n. 2, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Papyrus Editora, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em revista**, v. 27, 1998.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DONG Q., LIN C.D. **Children and adolescents teacher-student relationship scale**. In: Dong Q, Lin CD, editors. Introduction to standardized tests about Chinese children's and adolescent's psychological development. Beijing: Science Press. pp. 100–102, 2011.

DUQUE, Eduardo *et al.* Motivação para a aprendizagem: construção e validação de uma escala de avaliação. **Holos**, [s.l.], v. 4, p. 231-244, set. 2016.

ELHAY, Amir Abd; HERSHKOVITZ, Arnon. Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. **Education and Information Technologies**, v. 24, n. 1, p. 385-406, 2019.

FERREIRA, Victor Silva; ANDRADE, Márcia Siqueira. A Relação Professor-Aluno no Ensino médio: Percepção do Professor de Escola Pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá , v. 21, n. 2, p. 245-252, Aug. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino médio**. In: FRIGOTTO, G. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília , v. 32, n. 2, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. Em L. M. Simão & A. Mitjans Martínez (Eds.), **O outro no desenvolvimento humano**. Pioneira Thompson Learning: São Paulo, 2004.

HICKMANN, Girlane Moura; LOHR, Suzane Schmidlin. Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 857-873, oct. 2015.

HISTER, Bernadete. A importância da afetividade na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 18, Nº 190, Março de 2014.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v.6, n.1, p.1–55, 1999.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. As Relações Afetivas Entre Professor E Aluno. Curitiba: **Anais do X Congresso Nacional da Educação – EDUCERE**, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino médio e da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, v. 3, p. 164-175, 2017.

LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro. **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LOPES, Laerson Morais Silva *et al.* Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.

MAIESKI, Sandra et al. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MARCHIORE, Lara de Windson Oliveira Almeida; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Motivação para aprender em alunos do Ensino médio. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. esp., p. 105-123, 2009.

MARTINELLI, S. C. Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno [Resumos]. **Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica: desafios para a formação, prática e pesquisa**, Gramado: RS, 2005.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza; BARTHOLOMEU, Daniel. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. **Avaliação psicológica**. vol.8, n.1, pp. 119-129, 2009.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 9, n. 3, p. 413-420, 2010.

MARTINS, Maria Helena de Lima Gomes e. **Motivação e Desmotivação de Alunos da Rede Pública: Um Olhar para Relação na Aprendizagem**. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas). Universidade federal de Campina Grande, Patos – PB, 2016.

MENDES, Marcelo Simões. The Motivation of High School Students by Achievement Goals. **Psico-USF**, Itatiba , v. 21, n. 2, p. 353-366, Aug. 2016.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de Ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 506-531, 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, Dec. 2015.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. **Mplus user's guide** (7th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén, 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NUNES, Marla Andreia Meireles Campos. **A interação professor e aluno e a aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2016.

O'CONNOR, Erin E.; COLLINS, Brian A.; SUPPLEE, Lauren. Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. **Attachment & Human Development**, v. 14, n. 3, p. 265-288, 2012.

OLIVEIRA, Katya Luciane de *et al.* . Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. **Avaliação Psicológica**, Itatiba , v. 13, n. 1, p. 95-103, abr. 2014.

OLIVEIRA, Katya Luciane de *et al.* Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 1, p. 95-103, 2014.

OLIVIER, Elizabeth; ARCHAMBAULT, Isabelle. **Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers**. Learning and Individual Differences, v. 59, p. 86-95, 2017.

PANSERA, Simone Maria *et al.* . Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 313-320, Aug. 2016.

PATTI, Ygor Alexander *et al.* . Percepção de professores do Ensino médio acerca da motivação docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo , v. 34, n. 103, p. 53-64, 2017.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua : Educação : 2019; **PNAD Contínua: Educação: 2019**. IBGE, 2020. Disponível em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>

PEREIRA, Fernando Oliveira. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá , v. 19, n. 3, p. 525-536, Dec. 2015.

PEREIRA, Maria da Paz. Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno. **Boletim de Psicologia**, v. 67, n. 146, p. 25-36, 2017.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley *et al.* Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 1, p. 133-142, 2014.

PIANTA, R. C.. **Student-Teacher Relationship Scale**. Unpublished measure, University of Virginia, 1992.

PIANTA, Robert C. **Student-teacher relationship scale: Professional manual**. Psychological Assessment Resources, 2001.

RAMOS, Daniela Karine; GOETEN, Ana Paula Moreira. Aspectos Motivacionais E A Relação Professor-Aluno: Um Estudo Com Alunos Do Ensino médio. Camine: Caminhos da Educação= Camine: **Ways of Education**, v. 7, n. 1, p. 23-37, 2015.

RIGBY, C. Scott; RYAN, Richard M. Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. **Advances in Developing Human Resources**, v. 20, n. 2, p. 133-147, 2018.

RODRIGUES, Kátia Aparecida. **Um estudo sobre a evasão escolar em Chapecó**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do Ensino fundamental. **Psico-USF**, Itatiba: Universidade São Francisco, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v.25, n.1, p.54-67, 2000.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve Histórico do Ensino médio no Brasil. **Anais do Seminário Cultura e Política na Primeira República**. UESC – Ilhéus- BA, 2010.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. **Aletheia**, n. 35-36, p. 36-50, 2011.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, Vol. 9 – Nº 20 - Julho – Dezembro, 2014.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. **Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós graduação em Educação. Londrina, 2013.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, Itatiba , v. 13, n. 2, p. 297-305, ago. 2014;

SEVERO, Lara Sady. **Relação Professor-Aluno: O Que Pensam Professores e Alunos?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília - Planaltina, 2015.

SILVA *et al.* Motivação como instrumento de aproximação do aluno ao âmbito escolar. **Revista Mosaicum** - Volume 24 - Jul./Dez. Teixeira de Freitas, BA, 2016.

SILVA, Maria de Fátima de Oliveira *et al.* **A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês dos núcleos de línguas e culturas do estado de Pernambuco da gre Recife-sul.** Dissertação de Mestrado. 2011.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1101, 2015.

SILVEIRA, Rene Trentin. A relação professor-aluno de uma perspectiva Gramsciana. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 97-114, 2018.

SOUZA, ELIANE ALVES. **A relação professor-aluno: influências positivas e negativas no processo de ensino e aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 2, p. 207-212, ago. 2015.

TARTUCE, Gisela Lobo BP *et al.* Desafios do Ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, 2018.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, Ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 331-342, 2016.

TORRES, Haroldo da G.; FRANÇA, Danilo; TEIXEIRA, Jacqueline; CAMELO, Rafael; FUSARO, Edgard. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: relatório final.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.

WILLIFORD, Amanda P.; PIANTA, Robert C. **to Improve Teacher-Student Relationships. Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School**, p. 239, 2020.

WUBBELS, Theo *et al.* **Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out.** 1985.

WUBBELS, Theo; LEVY, Jack. A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 1991.

XUAN, Xin *et al.* Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. **PloS one**, v. 14, n. 3, p. e0213783, 2019.



ZENORINI, Rita da Penha Campos; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; DE MAGALHÃES MONTEIRO, Rebecca. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - 1º Instrumento – Questionário de interação com o professor

# QIP

### Questionário de Interação com o Professor

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Este questionário solicita que você descreva o comportamento de seu professor. Este NÃO é um teste. Sua opinião é o que queremos.

Esse questionário tem 48 questões sobre o professor. Para cada questão, circule o número correspondente à sua resposta. Por exemplo:

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Esse professor (a) se expressa de forma clara.	1	2	3	4	5

Se você achar que seu professor sempre se expressa de forma clara, circule o número 5. Se você achar que seu professor nunca se expressa de forma clara circule o número 1. Você também pode escolher os números 2, 3 e 4 que estão no meio. Se você precisar trocar sua resposta, risque a resposta indesejada e circule um novo número. Obrigado pela sua cooperação.

Não se esqueça de escrever o seu nome e preencher os dados no topo da página do outro lado dessa folha.

---

© Theo Wubbels e Jack Levy, 1993. Professores podem reproduzir esse questionário para usar em suas aulas.

Essa página é um suplemento da publicação intitulada: Relacionamento professor-aluno em aulas de Ciências e Matemática de autoria de Theo Wubbels e publicado pelo Centro Nacional para Ciências e Matemáticas escolares da Universidade Tecnológica de Curtin.

Nome do Professor: \_\_\_\_\_ Matéria: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_  
 Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( ) Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1. Esse (a) professor (a) fala de sua matéria com entusiasmo.	1	2	3	4	5
2. Esse (a) professor (a) confia em nós.	1	2	3	4	5
3. Esse (a) professor (a) parece <b>confuso</b> .	1	2	3	4	5
4. Esse (a) professor (a) fica bravo de forma inesperada.	1	2	3	4	5
5. Esse (a) professor (a) explica as coisas de forma clara.	1	2	3	4	5
6. Podemos falar quando não concordamos com esse (a) professor (a).	1	2	3	4	5
7. Esse (a) professor (a) é <b>hesitante</b> .	1	2	3	4	5
8. Esse (a) professor (a) fica bravo rapidamente.	1	2	3	4	5
9. Esse (a) professor (a) cativa nossa atenção.	1	2	3	4	5
10. Esse (a) professor (a) dispõe-se a explicar as coisas novamente.	1	2	3	4	5
11. Esse (a) professor (a) age como se não soubesse o que fazer.	1	2	3	4	5
12. Quando infringimos uma regra, esse (a) professor (a) nos corrige rápido demais.	1	2	3	4	5
13. Esse (a) professor (a) sabe tudo o que acontece na sala de aula.	1	2	3	4	5
14. Esse (a) professor (a) nos escuta quando temos algo a dizer.	1	2	3	4	5
15. Esse (a) professor (a) se deixa controlar por nós.	1	2	3	4	5
16. Esse (a) professor (a) não tem paciência.	1	2	3	4	5
17. Esse (a) professor (a) é um (uma) bom/boa líder	1	2	3	4	5
18. Esse (a) professor (a) percebe quando não entendemos (algo).	1	2	3	4	5
19. Esse (a) professor (a) não sabe o que fazer ao certo quando fazemos bagunça.	1	2	3	4	5
20. É fácil começar uma briga com esse (a) professor (a).	1	2	3	4	5
21. Esse (a) professor (a) age de maneira confiante.	1	2	3	4	5
22. Esse (a) professor (a) é paciente.	1	2	3	4	5
23. É fácil fazer esse (a) professor (a) de bobo (a).	1	2	3	4	5
24. Esse (a) professor (a) é sarcástico (a).	1	2	3	4	5
25. Esse (a) professor (a) nos auxilia com o nosso trabalho.	1	2	3	4	5
26. Podemos decidir sobre algumas coisas na aula desse (a) professor (a).	1	2	3	4	5
27. Esse (a) professor (a) acredita que nós colamos.	1	2	3	4	5
28. Esse (a) professor (a) é rígido (a).	1	2	3	4	5
29. Esse (a) professor (a) é amigável.	1	2	3	4	5
30. Conseguimos influenciar esse (a) professor (a).	1	2	3	4	5
31. Esse (a) professor (a) pensa que não sabemos coisa alguma.	1	2	3	4	5
32. Temos que ficar em silêncio na aula desse (a) professor (a).	1	2	3	4	5
33. Esse (a) professor (a) é alguém de quem podemos depender.	1	2	3	4	5
34. Esse (a) professor (a) permite que façamos bagunça na aula.	1	2	3	4	5
35. Esse (a) professor (a) nos coloca para baixo.	1	2	3	4	5
36. As provas/avaliações desse (a) professor (a) são difíceis.	1	2	3	4	5
37. Esse (a) professor (a) tem senso de humor.	1	2	3	4	5
38. Esse (a) professor (a) <b>perdoa</b> muitas coisas que fazemos em sala de aula.	1	2	3	4	5
39. Esse (a) professor (a) pensa que não conseguimos fazer as coisas bem.	1	2	3	4	5
40. Os padrões desse (a) professor (a) são muito altos.	1	2	3	4	5
41. Esse (a) professor (a) aceita piadas ou brincadeiras com ele (a).	1	2	3	4	5
42. Esse (a) professor (a) nos dá muito tempo livre durante a aula.	1	2	3	4	5
43. Esse (a) professor (a) parece insatisfeito (a).	1	2	3	4	5
44. Esse (a) professor (a) é severo (a) quando corrige trabalhos.	1	2	3	4	5
45. A aula desse (a) professor (a) é agradável.	1	2	3	4	5
46. Esse (a) professor (a) é <b>tranquilo</b> .	1	2	3	4	5
47. Esse (a) professor (a) é desconfiado (a).	1	2	3	4	5
48. Temos medo desse (a) professor (a)	1	2	3	4	5

Anexo 2 - 2º Instrumento – Questionário de Continuum Motivacional

**Questionário de Continuum Motivacional**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

Este questionário solicita que você classifique de 1 a 5 o quanto a sentença está relacionada com o seu comportamento. Este NÃO é um teste.

Será apresentada uma questão principal, com várias sentenças como possíveis respostas. Circule o número correspondente à sua resposta. Por exemplo:

Exemplo de pergunta: Por que você vai ao shopping?

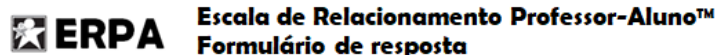
	Sempre	Quase sempre	As vezes	Quase nunca	Nunca
1. Eu vou ao shopping porque é divertido.	1	2	3	4	5
2. Eu vou ao shopping para me encontrar com os amigos.	1	2	3	4	5

**Vamos começar!**

**Pergunta: Por que venho cursar o ensino médio nesta instituição de ensino?**

Resposta:	Sempre	Quase sempre	As vezes	Quase nunca	Nunca
1. Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola.	1	2	3	4	5
2. Tenho preguiça de ir à escola.	1	2	3	4	5
3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.	1	2	3	4	5
4. Venho à escola porque meus pais mandam.	1	2	3	4	5
5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.	1	2	3	4	5
7. Venho à escola para não ficar em casa.	1	2	3	4	5
8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.	1	2	3	4	5
9. Venho para não me chamarem de burro.	1	2	3	4	5
10. Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.	1	2	3	4	5
11. Venho à escola porque meus pais ficam alegres.	1	2	3	4	5
12. Venho à escola para responder à chamada.	1	2	3	4	5
13. Venho à escola porque é aqui que se aprende.	1	2	3	4	5
14. Venho à escola para não receber faltas.	1	2	3	4	5
15. Antes eu gostava de vir à escola, mas agora não gosto mais.	1	2	3	4	5
16. Venho porque eu gosto de vir à escola.	1	2	3	4	5
17. Venho à escola para aprender.	1	2	3	4	5
18. Não tenho vontade de vir à escola.	1	2	3	4	5
19. Venho porque fico feliz quando estou na escola.	1	2	3	4	5
20. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.	1	2	3	4	5
21. Tenho que mostrar para mim mesmo que sou bom aluno.	1	2	3	4	5
22. Venho à escola para aprender mais.	1	2	3	4	5
23. Venho à escola para ser alguém na vida.	1	2	3	4	5
24. Venho à escola porque me sinto bem aqui.	1	2	3	4	5
25. Venho à escola para não reprovar.	1	2	3	4	5
26. Venho à escola senão meus pais ficam bravos comigo.	1	2	3	4	5
27. Venho à escola porque acho legal aprender.	1	2	3	4	5

## Anexo 3 - 3º Instrumento – Escala de Relacionamento Professor-Aluno



Nome do professor: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino  Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino  idade: \_\_\_\_\_

Qual é o seu grau de relacionamento com esse aluno: ( ) Não conheço ( ) Sei quem é, mas nunca conversamos  
( ) Conheço bem ( ) Conheço razoavelmente

Por favor, reflita sobre o grau em que cada uma das seguintes afirmações se aplica atualmente ao seu relacionamento com esse estudante. Usando a escala de pontos abaixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se você precisar trocar sua resposta NÃO APAGUE! Faça um X na resposta incorreta e circule a resposta correta.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	Definitivamente não se aplica	Realmente não se aplica	Neutro, não tenho certeza	Aplica-se um pouco	Definitivamente se aplica
1. Tenho uma relação afetuosa e calorosa com esse estudante.	1	2	3	4	5
2. Esse estudante e eu parecemos sempre estar lutando um com os outros.	1	2	3	4	5
3. Quando está chateado, esse estudante <b>me procura para desabafar.</b>	1	2	3	4	5
4. Esse estudante sente-se desconfortável <b>com demonstrações de afeto físico.</b>	1	2	3	4	5
5. Esse estudante valoriza sua relação comigo.	1	2	3	4	5
6. Quando eu elogio esse estudante, ele <b>sente-se orgulho.</b>	1	2	3	4	5
7. Esse estudante compartilha informações sobre si de forma espontânea	1	2	3	4	5
8. Esse estudante fica facilmente brava comigo.	1	2	3	4	5
9. É fácil estar em sintonia com o que esse estudante está sentindo.	1	2	3	4	5
10. Esse estudante fica brava ou é resistente após ser disciplinada.	1	2	3	4	5
11. Lidar com esse estudante drena minha energia.	1	2	3	4	5
12. Quando esse estudante está de mal-humorada, sei que teremos um dia longo e difícil.	1	2	3	4	5
13. Os sentimentos desse estudante em relação a mim podem ser imprevisíveis ou podem mudar de forma repentina.	1	2	3	4	5
14. Esse estudante é manipuladora ou dissimulada comigo.	1	2	3	4	5
15. Esse estudante compartilha abertamente seus sentimentos e experiências comigo.	1	2	3	4	5

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **“A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no Ensino médio”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO**, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre o relacionamento entre alunos e professores e a motivação para aprender no ensino médio. A participação do jovem é muito importante e ela se daria da seguinte forma, respondendo a dois instrumentos. O primeiro investigará como ele(a) caracteriza sua interação com o professor e o segundo se refere a um questionário que apresenta motivos que levam a criança a frequentar a escola e a realizar suas atividades. A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 1 hora.

Esclarecemos que a participação do jovem é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao adolescente. Esclarecemos, também, que as informações do estudante sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da jovem.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento da relação professor-aluno e da motivação para aprender, bem como o levantamento e a associação entre o relacionamento em sala de aula e a motivação do aluno. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso encaminhado para

atendimento psicológico, ou ainda, interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus, caso queira. Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Lucas Dieguez, Avenida Alzira Zarur, nº 200, Aeroporto – Londrina, PR; (43) 3066-2678, (43) 99655-3998, [lucasdiequez@gmail.com](mailto:lucasdiequez@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Pesquisador responsável**

**Lucas Dieguez**

RG: 13.263.026-7

**Assentimento Livre e Esclarecido da Criança**

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **“A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no ensino médio”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO”**, a ser realizada em **“local”**. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre o relacionamento entre alunos e professores e a motivação para aprender no ensino médio. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, através do preenchimento de um questionário a respeito de alguns de seus alunos. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento da relação professor-aluno e da motivação para aprender, bem como o levantamento e a associação entre o relacionamento em sala de aula e a motivação do aluno. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso encaminhado para atendimento psicológico, ou ainda, interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus, caso queira.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Lucas Dieguez, Avenida Alzira Zarur, nº 200, Aeroporto – Londrina, PR; (43) 3066-2678, (43) 99655-3998, [lucasdieguez@gmail.com](mailto:lucasdieguez@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Pesquisador Responsável**

**Lucas Dieguez**

RG: 13.263.026-7

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 6 – Termo de Confidencialidade e Sigilo

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Lucas Dieguez, brasileiro, solteiro, estudante**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº **087.228.299-62**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no ensino médio”, a que tiver acesso nas dependências do “**departamento, setor, escola, UBS, etc**” da “**Instituição responsável**”.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, \_\_\_/\_\_\_/2019.

Ass. \_\_\_\_\_

**Lucas Dieguez**  
**Pesquisador responsável**

## TERMO DE ASSENTIMENTO

### “A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no Ensino médio”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO”**, a ser realizada em **“local”**. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre o relacionamento entre alunos e professores e a motivação para aprender no ensino médio. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, através do preenchimento de um questionário a respeito de alguns de seus alunos. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento da relação professor-aluno e da motivação para aprender, bem como o levantamento e a associação entre o relacionamento em sala de aula e a motivação do aluno. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos

participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso encaminhado para atendimento psicológico, ou ainda, interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus, caso queira.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Lucas Dieguez, Avenida Alziro Zarur, nº 200, Aeroporto – Londrina, PR; (43) 3066-2678, (43) 99655-3998, [lucasdiequez@gmail.com](mailto:lucasdiequez@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Pesquisador Responsável**

**Lucas Dieguez**

RG: 13.263.026-7

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (versão dos professores)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### “A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no Ensino médio”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO**”, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre o relacionamento entre alunos e professores e a motivação para aprender no ensino médio. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, preenchendo um questionário a respeito de alguns de seus alunos. O instrumento investigará como você caracteriza sua interação com seu aluno, apresentando itens que descrevem o relacionamento entre professor e aluno. A coleta será realizada de forma individual ou coletiva (de acordo com sua disponibilidade) e terá duração de aproximadamente 15 minutos (cada questionário de cada aluno).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento da relação professor-aluno e da motivação para aprender, bem como o levantamento e a associação entre o relacionamento em sala de aula e a motivação do aluno. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. Em relação aos riscos, a pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto (se sentir julgado, envergonhado ou constrangido com suas respostas) ao responder as escalas o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento da aplicação, sendo atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e, caso queira, interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus. Além disso, caso seja necessário, será encaminhado para atendimento psicológico, com a psicóloga Amanda Lays Monteiro Inacio (CRP 08/23410), profissional colaboradora da pesquisa.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Lucas Dieguez, Avenida Alziro Zarur, nº 200, Aeroporto – Londrina, PR; (43) 3066-2678, (43) 99655-3998, lucasdieguez@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Pesquisador Responsável**

**Lucas Dieguez**

RG: 13.263.026-7

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_