

A PRESENÇA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

*Alexandra Alves de Vasconcelos*¹
*Ana Carolina Guimarães da Silva*²
*Joseane de Souza Martins*³
*Lupércia Jeane Soares*⁴

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa aborda o processo de interação entre professor-aluno e suas implicações na aprendizagem com base em enfoques literários, psicológicos, sócio-históricos e afetivos envolvidos pela pedagogia dialógica de Freire, na qual educador e educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal. Com o objetivo de analisar como se processa a relação professor-aluno baseada no diálogo, suas implicações e eficácia no processo educativo, realizou-se em estudo teórico, seguido de entrevistas com alunos/as e professoras, em que se pesquisou junto aos mesmos, o prazer da educação, as oportunidades de diálogo e os laços de afetividade na interação. As entrevistas indicaram a dicotomia entre a teoria e a prática, o que caracteriza uma abordagem de ensino tradicional nas instituições pesquisadas.

Palavras-chaves: diálogo - respeito – afetividade.

INTRODUÇÃO

O texto decorrerá sobre a análise da interação professor-aluno sob a perspectiva da Pedagogia Dialógica proposta por Paulo Freire, trazendo aspectos preponderantes como o respeito aos educandos e o desenvolvimento de uma relação intercomunicativa. Segundo Freire a relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa.

O fenômeno educativo é complexo e abrange diversas facetas que, inter-relacionadas, contribuem para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa realizada buscou associar a teoria acima descrita com a prática vivenciada no interior das instituições educativas onde ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia – UFPB – Campus I, professora da Rede Particular de Ensino do Município de João Pessoa. (aleqsa4@hotmail.com).

² Graduanda do curso de Pedagogia – UFPB – Campus I, professora da Rede Pública de Ensino dos Municípios de Bayeux e Santa Rita. (carolguimaraes@hotmail.com).

³ Graduanda do curso de Pedagogia – UFPB – Campus I, bolsista do PRONERA (josysmartins@hotmail.com).

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia – UFPB – Campus I, professoras da Rede Particular de Ensino do Município de João Pessoa. (lupjane@hotmail.com).

Buscando esta associação, a pesquisa nos mostrou através da entrevista com os alunos que o diálogo se faz presente no dia-a-dia da sala de aula e, por vezes, se estendendo para assuntos diversos como, família, televisão e etc. A mesma informação foi confirmada no questionário efetuado com as professoras.

Com a finalidade de confrontar estes dados, realizou-se durante a pesquisa momentos singulares de observações das práticas pedagógicas estabelecidas nestas mesmas turmas, onde foi verificado diversos pontos contraditórios que negam a relação acima citada.

As observações apontam para um esquema antidialógico, relação vertical, segundo Paulo Freire, em que os educandos alcançam uma aprendizagem mecânica, ignorando a construção de conhecimento e os seus inclusos. Portanto, caberia ao professor favorecer a aquisição do saber a partir do diálogo, pois é através deste que os sujeitos se encontram no verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo-se as hierarquias.

A pesquisa também constatou que a disciplina dos alunos não reflete uma relação saudável, sendo por vezes turbulenta ou condicionada a um comportamento exemplar através de uma prática autoritária.

A INFLUÊNCIA DO DIÁLOGO NO ATO PEDAGÓGICO

O trabalho que discorre abordará a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio-históricos e afetivo, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste a relação entre sujeito (professor-aluno).

Para entendermos a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação:

Processo interpessoal pelo quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.

Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Vale salientar que as dimensões citadas estruturam-se, no fator sócio-histórico que é constituído de condicionantes culturais. Neste contexto abordaremos o diálogo, condicionante fundamental para uma boa interação entre o professor e o aluno.

Segundo Paulo Freire (1967, p. 66) “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de

amor, humildade, esperança, fé e confiança”.

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida.

Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

De acordo com Pimentel (1967), a afetividade é quem direciona todos os nossos atos. Ela é na verdade, o elemento que mais influencia na formação do nosso caráter.

É na escola, que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso é importante que, na relação entre professor aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação.

Assim, como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno, o que é enfatizado por Aquino (1996, p. 50):

Os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

Com isto, estamos dizendo que a interação Professor-Aluno perpassa as aquisições cognitivas.

O diálogo é de suma importância para a interação professor-aluno no fator psicológico, sendo vínculo entre o cognitivo e as ações concretas. A essa afirmação, encontra-se justificativa na literatura de Piaget sobre o estágio das operações concretas (1997, p. 166).

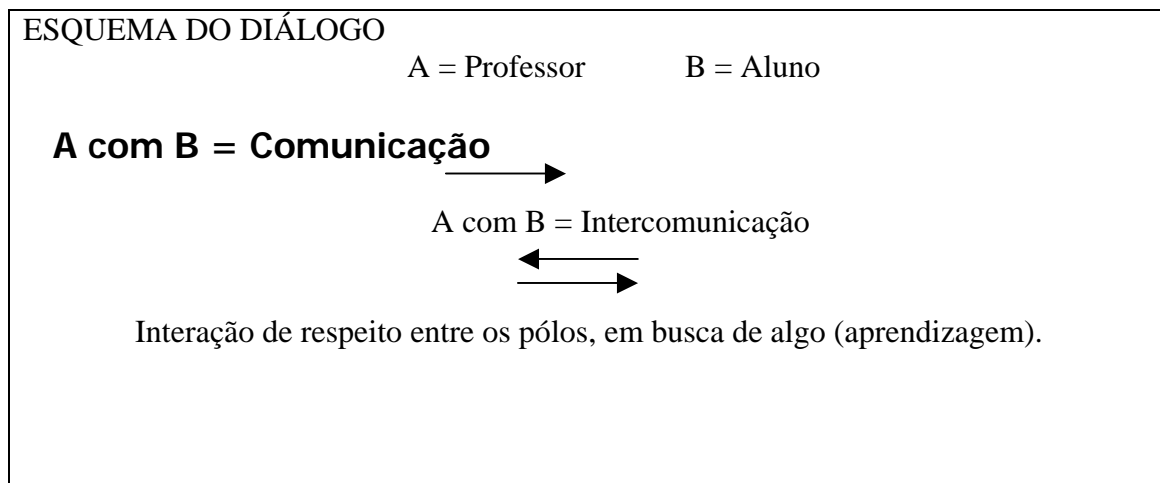
A criança usa a fala para “realizar as operações que descreverá as ações cognitivas intimamente organizadas em uma rede ou sistema”.

Para Hermández “o diálogo implica a honestidade e a possibilidade de intervir em um clima de confiança”, ou seja, ele é entendido como intercâmbio e reflexão entre os sujeitos. Entretanto, favorecer a aprendizagem a partir do diálogo é algo que não ocorre de maneira espontânea, pois requer por parte do professor, ter uma escrita e conhecimento atento da turma, uma vez que o diálogo implica que as pessoas estejam abertas a nossa idéia e formas de pensar, a novas maneiras de ver, e que não estejam

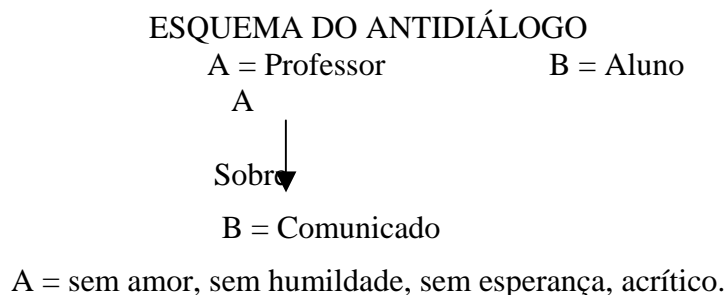
fechados em seu próprio ponto de vista.

Portanto, “o diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação” e “para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1991, p. 69).

O diálogo acontece considerando as seguintes etapas: colaboração, a união, a organização e a síntese cultural que devem ser respeitadas pelo aluno o que segundo Freire (1967) se traduz no esquema abaixo:



Quando este tipo de diálogo não é alcançado na interação professor-aluno, esta se pautará em uma relação antidiológica a qual possui características opostas da primeira como a manipulação, a invasão cultural e a divisão para dominação, também traduzida por Freire (1967) em um esquema.



(i) Interação de respeito rompida

O educador precisa reconhecer que o educando é, também, portador de um saber

adquirido com suas experiência próprias, o que Ausubel chama de inclusores, são idéias que existem previamente na estrutura cognitiva dos alunos, servindo de ponto de localização para as novas idéias (Coll – 2000, pág. 234). No entanto, faz-se necessário que os inclusores sejam respeitados interação professor-aluno.

Os protagonistas da escola vivem uma relação complexa e permissiva baseada em diversos fatores como autoridade explicitada por Rego (1996, p. 98) na citação abaixo:

Uma relação professor-aluno baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição provocará reações diferentes das inspiradas por princípios democráticos.

Outra questão que permeia o cotidiano escolar e a relação pedagogia é a indisciplina, que atualmente tem sido debatida, mobilizando pais, professores e técnicos, sendo esta discutida superficialmente conceituada com base no senso comum, contribuindo para uma falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina.

De acordo com Aquino, a indisciplina é mais um dos efeitos do entre pedagógico, ou seja, é um problema que deve ser solucionado pelo professor e o aluno no núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico.

Os princípios democráticos propiciam nos alunos um significativo autocontrole, autoestima e capacidade de iniciativa autônoma na interação Professor-Aluno.

O professor deve possuir habilidade ao utilizar a sua autoridade na sala de aula, pois o modo pelo qual demonstra o poder que possui contribui para sua eficiência. A prática educativa em que inexiste a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre.

Construir a autoridade cobrando obediência, impondo suas vontades e seus valores constituir-se-á como autoridade e obterá por parte dos alunos um respeito unilateral, baseado no medo das punições. Já o professor que mantém relações baseadas no respeito mútuo obterá autoridade por competência.

Esse professor ou professora consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e nutrir uma efetividade que permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática. (ARAÚJO, 1999, p. 42).

São fatores como estes que garantem uma boa relação pedagógica, fundamentando uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem:

Considerar o ensino-aprendizagem escolar como algo que está necessariamente imbricado processo interativo professor-aluno supõe admiti-lo também como movimento contínuo e dinâmico. É importante ressaltar que não estamos partindo do pressuposto de que são dois processos se contrapondo, mas que o ensino-aprendizagem escolar é encarado, em última instância, como inerente a grande parte do processo interativo entre professor e aluno. (SANTOS, 1995, p. 2).

Isto, porém não quer dizer que toda interação professor-aluno permite o desenvolvimento ensino-aprendizagem escolar e sim que este não tem lugar sem aquele.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o professor reconheça seu papel diante da interação que manterá com seu aluno. O professor deve estar atento a sua função primeira a de saber apresentar condições favoráveis à apropriação, por parte do alunado, de conhecimentos acumulados e socialmente tidos como relevantes. São estes conhecimentos que servirão de instrumental para seu agir no mundo, para o pensar sobre si e sobre as coisas da sua vida.

O professor precisa dar, ao aluno, apoio moral e sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimular o autoconceito da criança. O educador deve evitar fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade.

O educador precisa reconhecer a sua significação para o educando, respeitando as limitações do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Assim, propiciando um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

Em cima destas funções, o professor cria suas perspectivas. Dentre estas, a do reconhecimento e da valorização da própria atividade sendo esta uma característica e/ou representação de sua identidade. “O trabalho é expressão do homem”. Existindo “...um eterno jogo dinâmico entre trabalho e identidade” (GOMES,1990).

Para haver maior eficácia nas perspectivas que o professor estabelece em relação aos seus alunos, há necessidade de informação que proporcione a ele uma modificação da sua representação prévia, esta modificação dependerá de várias condições: que a informação transmitida tenha credibilidade e não se choque diretamente com a visão prévia sobre os alunos, que a postura dos alunos não entre em conflito com a informação transmitida, que o rendimento esteja associado a uma mudança de expectativas. Para um melhor resultado nas mudanças de representação e de expectativas é necessário que o professor modifique seu comportamento educativo.

Em relação a perspectivas do professor, dois fatores chamaram atenção do autor Hargreaves (1977, p. 276) no qual podem determinar a relação dos alunos no decorrer da relação. “O primeiro está relacionado à importância que o aluno atribuir à opinião que o professor tem sobre ele, quanto maior for a importância e significativa, maior será a probabilidade de que lhe afete o segundo fator refere-se ao conceito que o aluno tem de si mesmo e de sua própria capacidade”.

Jussim (1986) é o responsável por uma das tentativas mais globais de integração dos diferentes fatores que determinam os efeitos das expectativas em educação. O autor propõe um modelo que abrange em três fases ou etapas o processo das expectativas: os professores desenvolvem expectativas; os professores proporcionam um tratamento educativo diferente aos alunos, em função de suas expectativas; os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos de tal maneira que confirmam as expectativas dos professores.

Os professores desenvolvem expectativas sobre o rendimento futuro dos alunos, apoiando nas informações e observações estabelecidas no primeiro contato da interação. Entre os fatores que podem surgir na formação dessas expectativas iniciais, o sexo, a origem étnica, a classe social, etc.); o comportamento dos alunos nos primeiros momentos da interação com o professor.

No decorrer do período escolar, as interações entre o professor e os alunos se multiplicam, com isso as expectativas iniciais sofrem uma profunda revisão podendo ser mantidas ou reforçadas. As atuações consistentes com as expectativas tenderão a reforçá-las, e as não consistentes tenderão a modificá-las. Outros fatores podem afetar as expectativas iniciais como o surgimento de distorções confirmatórias, o grau de flexibilidade ou de rigidez das expectativas e a força das atuações que contradizem as expectativas iniciais.

As diferenças no tratamento educativo que os professores proporcionam aos alunos, em função das expectativas que têm sobre seu rendimento. Estas diferenças situam-se no maior ou menor grau de atenção, no tipo de atividade oferecida, nas oportunidades que lhes são dadas para aprender, e na quantidade e dificuldade do material ensinado.

Os professores acreditam que sua capacidade de controle e de influência é maior, no caso dos “bons” alunos, do que no caso dos “maus” alunos, fato esse pode estar na origem de algumas das diferenças indicadas no tratamento educativo que proporciona a uns e outros. Ele utiliza-se de meios como o elogio e as críticas para incentivar ou inibir comportamentos e situações. Podendo utilizá-lo conforme o aproveitamento escolar. Portanto sua eficácia do reforço social dependerá de como este é usado, podendo o elogio elevar as expectativas dos estudantes ao desempenho escolar, quando este for coerente à ocorrência do bom desempenho ou não surtir o efeito desejado quando este é utilizado indiscriminadamente.

De acordo com a tabela da associação de Pesquisa Educacional Americana, vejamos as orientações para elogio eficaz.

ELOGIO EFICAZ

1. É feito contingentemente.
2. Especifica as particularidades do desempenho.
3. Mostra espontaneidade, variedade e outros sinais de credibilidade.
4. Recompensa a atingimento de critérios especificados de desempenho (o que, entretanto, pode incluir os critérios de esforço).
5. Proporciona informação aos estudantes sobre a competência ou o valor do seu desempenho.
6. Orienta os estudantes para melhor

ELOGIO SEM VALIDADE

1. É feito aleatória ou assistematicamente.
2. Restringe-se às relações positivas.
3. Mostra uniformidade insípida, que sugere uma resposta condicionada, dada como o mínimo de atenção.
4. Recompensa e mera participação, sem consideração aos processos ou conseqüências de desempenho.
5. Não proporciona informação alguma, nem dá aos estudantes informações sobre seu status.
6. Orienta os estudantes para se

- | | |
|--|---|
| <p>avaliação de seu próprio comportamento relacionado a tarefas e soluções de problemas.</p> <p>7. Usar os desenhos prévios dos estudantes como o contexto para descrever as atuais realizações.</p> <p>8. É feito em reconhecimento ao esforço digno de nota ou sucesso nas tarefas difíceis (para este estudante).</p> <p>9. Atribui sucesso ao esforço e a capacidade, implicando que no futuro podem ser esperados sucessos semelhantes.</p> <p>10. Fomenta atribuições endógenas (os estudantes acreditam que fazem esforço na tarefa porque dela e/ou querem desenvolver habilidades relevantes para a tarefa).</p> <p>11. Enfoca a atenção do estudante em seu próprio comportamento relevante para a tarefa.</p> | <p>compararem com os outros e pensar em competir.</p> <p>7. Usa os desempenhos dos companheiros como o contexto para descrever os atuais sucessos dos estudantes.</p> <p>8. É feito sem consideração ao esforço despendido ou ao significado do desempenho (para este estudante).</p> <p>9. Atribui sucesso somente à capacidade ou a fatores externos, como sorte ou tarefa fácil.</p> <p>10. Fomenta interpretações exógenas (os estudantes acreditam que fazem esforço na tarefa por razões externas – para agradar o professor, ganhar uma competição ou recompensa etc.).</p> <p>11. Enfoca a atenção dos estudantes no professor como uma figura de autoridade externa que os está manipulando.</p> |
|--|---|

<p>12. Fomenta a apreciação e as interpretações desejáveis sobre o comportamento relevante para a tarefa, depois de completado o processo.</p>	<p>12. Entra indevidamente no processo em andamento, distraindo a atenção do comportamento relevante para a tarefa.</p>
--	---

Fonte: BROPHY, J Teacher Praise: A functional analysis. Review of educational Research, 1981, 51.26. pela American Educational Research Association. Washington D.C. Reprodução autorizada.

As expectativas podem conduzir o professor à percepção dos “bons” alunos como sendo os mais parecidos com ele mesmo, e, portanto, à dedicação de uma maior atenção e ajuda, além de atribuir as dificuldades dos “bons” alunos a fatores situacionais, e as dificuldades dos “maus” alunos à sua falta de competência, o que leva, no primeiro caso, a redobrar os esforços para modificar a situação e, não inibi-los.

Os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos recebidos mediante uma maior ou menor atenção, participação, persistência, cooperação e esforço no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, de tal maneira que acabam se conformando às expectativas dos professores: aqueles que são depositários de expectativas positivas acabam efetivamente rendendo mais, e os que depositários de expectativas negativas acabam efetivamente rendendo menos.

Como prova disto, no final da década de 60, a partir da publicação do “pigmaleão da

escola” (ROSENTAL e JACOBSON, 1968) propunham que as crenças dos professores ou suas expectativas sobre o QI de uma criança poderiam afetar no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças aprendiam mais quando os professores esperavam um alto desempenho, e dava estímulo para que isso ocorresse, do que quando isso não acontecia. A partir dessa década, pesquisas mostraram que as expectativas dos professores podem, sob determinadas circunstâncias, afetar a aprendizagem, independentemente da capacidade da criança.

Preocupações frente a esta realidade não inevitáveis, ao se ponderar sobre a importância das interações professor-aluno para a eficácia do processo ensino e aprendizagem. Mesmo considerando que existem inúmeras variáveis internas e externas que interferem no processo educativo, o intercâmbio de influências comportamentais entre professor e aluno parece ter uma importância particular. Há autores que apontam que conforme o rumo que tome o desenvolvimento da interação Professor-Aluno, a adaptação e a aprendizagem do estudante podem ser mais ou menos facilitadas e mais orientadas para uma ou outra direção, sendo que cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, cabe ao professor “dar o tom” no relacionamento. Coll e Sole (1996, p. 297) destacam que a maioria das pesquisas atuais sobre as interações entre professor-aluno ancoram-se nas seguintes considerações: Por um lado, o conhecimento construído pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem. Porém, por outro lado, os alunos constroem “realmente” significados a propósito destes conteúdos, e os constroem, sobretudo, graças a interação estabelecida com o professor.

As interações professor-aluno desempenham um importante papel e mais do que pautadas pelas ações que um dirige ao outro, são afetadas pelas representações mútuas, ou seja, pelas idéias que um tem do outro; assim, estas interações não podem ser reduzidas ao processo cognitivo de construção do conhecimento, pois envolvem dimensões afetivas e motivacionais. Coll e Miras (1996), também, apontam que não há dúvida alguma sobre a existência e a importância do processo de construção das representações que professores e alunos constroem uns sobre os outros, o que acaba por impregnar a totalidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, entende-se que o processo educativo é essencialmente interativo; é efetivado por meio das relações entre professor e aluno, alunos e conhecimento, sendo a figura do professor de extrema importância por ser ele o principal responsável para fazer a mediação competente e crítica entre conhecimento e alunos, proporcionando aos estudantes a apropriação ativa do conhecimento.

Mesmo considerando que os atos educativos são o reflexo do contexto social mais amplo que os engloba, julga-se ser fundamental a incrementação de pesquisas visando uma melhor compreensão do fenômeno, pois somente a partir da compreensão desta realidade é que será possível empreender medidas que possam antecipar e prevenir problemas psicoeducacionais e melhorar a formação dos profissionais desta área.

Certamente, remeter a otimização da educação ao plano exclusivo da interação professor-aluno é uma concepção, ao mesmo tempo, ingênua e irresponsável. No entanto, as instituições educacionais não podem eximir-se de tarefas concernentes ao que há de mais intrínseco no processo ensino-aprendizagem, ou seja, as relações

humanas:

As interações sociais são empregadas de modo genérico, situação que em nada contribui para elucidar quais delas são realmente úteis para a situação de sala de aula e quais delas cabe ao professor promover e/ou incentivar. (Cad. Pesq., n 71, nov. 1989, p. 50).

Diante do que foi pesquisado, vê-se a grande importância estudar o papel das Interações sociais em sala de aula, pois a partir da mesma, observa-se sua grande utilidade no processo educativo. É bom salientar que para se ter maior conhecimento sobre este papel é bom estudá-lo e analisá-lo da melhor forma possível. Reconhecendo que para comunicação eficaz destas interações exige-se o saber escutar que envolve a diferença entre falar a e falar com os outros. Salientando que esta escuta jamais é autoritária e exige disponibilidade para o diálogo.

A DICOTOMIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A educação constitui-se de relações interativas destacando-se entre estas, a relação professor-aluno e sua influência para o processo de ensino e aprendizagem. A relação professor-aluno durante o processo educativo sofre a influência de fatores sócio-históricos, como o conflito entre a fala dialógica e a fala impositora, as relações afetivas.

Com embasamento na literatura freireana, foram analisadas as entrevistas com alunos/as e professoras que apontaram, aspectos relevantes a influência do diálogo na interação professor-aluno. O primeiro aspecto refere-se ao prazer dos entrevistados e entrevistadas em freqüentar a escola estando ligado diretamente à mobilidade social, fato explicado historicamente desde a década de 30. Segundo Ghiraldelli (1996, p. 240), durante a década de 30, foi instituída a educação para as massas populares e esta passou a ser para as classes populares o único meio de mobilidade social. O segundo aspecto suscitado é o afetivo, os educandos explicitaram sentimentos de afeição pelas educadoras. Porém, durante as observações realizadas constatou-se que esta afeição está diretamente relacionada à figura da profissional. Nas situações em sala de aula ocorreu nitidamente um sentimento de respeito unilateral (PIAGET, 1968, p. 184) não existe respeito sem afetividade. O terceiro aspecto relevante é a valorização do diálogo como instrumento de interação para os entre-pedagógicos. Constatamos através das entrevistas e observações que o fato dialogo é reduzido a transmissão de conteúdo justificando uma das funções da escola a função epistêmica. Para Freire, a pratica pedagógica não se faz apenas com ciências e técnica. A educação envolve a construção da alteridade. Os diálogos que acontecem a margem da função suscitada são encarados como assuntos extra-classe, renegando a importância do diálogo enquanto construtor de laços de afetividade entre alunos e professoras favorecendo a harmonia no processo educativo. Segundo Freire “a afetividade é um compromisso a ser selado entre professor-aluno, não comprometendo seu dever enquanto profissional”. As educadoras mostraram-se insensíveis a esta função primordial ao dialogo para relação professor-aluno desenvolvendo em suas praticas, embora por vezes de modo inconsciente falas de autoritarismo em uma postura antidialogica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostraram grande contradição ente as entrevistas e as observações. As entrevistas com as professoras, alunos e alunas indicaram a presença do diálogo no cotidiano escolar e sua influencia nas atividades pedagógicas desenvolvidas, contudo as observações apontam para um esquema antidialógico, ou seja, uma relação vertical no qual o dialogo é utilizado como instrumento de coação por parte das professoras. Resultando em uma comunicação insuficiente e conseqüentemente uma relação entre professor-aluno deficitária.

Concluiu-se que há uma precariedade na utilização diálogo nas relações entre-pedagógicas em virtude do não favorecimento do diálogo no âmbito escolar, pois é através desse que os alunos podem encontrar um verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo a hierarquia, professor-produtor e aluno-receptor, o que facilitaria a interação entre ambos resultando em uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento.** In: J. R. G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus editorial, 1996.

COLL, C. e Miras, M. **A representação Mútua Professor/Aluno a suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem.** In: COLL, César, Jesús Palacios e Álvaro MARCHESI (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação;* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL. C. e Sole, I **A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem;** In: César Coll, Jesús Palácios e Álvaro Marchesi (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação;* Porto Alegre: **Artes Médicas,** 1996.

CUEBRO, Rosário e MORENO, Carmem (1995). **Relações Sociais nos Anos Escolares: Família, Escola, Colegas.** In: César Coll, Jesús Palacio e Alvaro Marchesi (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicológico da Educação;* Porto Alegre, Artes Médicas.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo. Spcione série Pensamento e ação no Magistério – 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação.* 2 ed. São Paulo, Cortez,1996.

HENÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula, **Revista Pátio,** Ano VI n. 22 jul/ago, 2002.

KLAUSMEIER, Herbert J. e GOODWIN, Willian, **Manual de Psicologia Educacional:** Aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo, Harbra, 1976.

MUSSEN, Paul Henry, John Janeway Conger, Jerome Kakagan e Aletha Carol Huston. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança.** 3 edi. Ed. Harba Ltda.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia.* Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1969.

PIMENTEL, **Lago Noções de Psicologia.** São Paulo Ed. Melhoramento, 1974.

REGO, T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo:** uma análise na perspectiva vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

SALA, E. M. & Goñi, J. O. **A teoria da aprendizagem verbal significativa.** In: C. Coll Salvador et alli *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, C. S. G. S. **Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau.** Dissertação apresentada ao Mestrado de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, 1995.