

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA**

VIVIAN DE FREITAS BANDEIRA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O ARQUÉTIPO
PUER-SENEX NO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

SÃO PAULO - SP

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

VIVIAN DE FREITAS BANDEIRA

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O ARQUÉTIPO PUER-SENEX NO
ENSINO UNIVERSITÁRIO

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Ivelise Fortim de Campos

SÃO PAULO - SP
2017

Dedicatória

*À meus pais Rosângela e Antônio, e
minha irmã Luana, pela base sólida e
segura.*

*A meu parceiro Victor, por todo amor e
inspiração intelectual.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Ivelise Fortim de Campos, por sua orientação excepcional que fez crescer ainda mais minha admiração por seu trabalho. Sua presença, em diversos momentos da minha formação, influenciou profundamente na minha jornada para me tornar psicóloga.

Aos meus pais, Rosângela e Antônio pelo porto seguro, carinho incondicional, suporte, apoio, cuidado, atenção e compreensão nos momentos de ausência para elaboração do trabalho.

À minha querida irmã pelo exemplo de dedicação, persistência e organização nos estudos que sempre foi motivo de orgulho e inspiração.

Ao Victor, companheiro que admiro profundamente, e sempre motivou e inspirou o melhor de mim, em especial nos momentos difíceis.

Aos entrevistados que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, e para além de contribuir para a produção de conhecimento, contribuíram diretamente na minha conclusão do curso de psicologia

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por me permitir fazer parte de sua história e “ser filha da PUC”.

À todos os professores do curso de psicologia que participaram do meu processo de formação e contribuíram para meu interesse no tema.

BANDEIRA, Vivian de Freitas. **A Relação Professor-Aluno: O Arquétipo Puer-Senex no Ensino Universitário**. Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar as relações que se estabelecem entre professores e alunos na PUC-SP, na perspectiva dos professores dos cursos de Psicologia e Jogos Digitais. Por meio da expressão do arquétipo *puer-senex*, buscou-se compreender as relações que se estabeleciam, seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, suas intersecções com o arquétipo e as diferenças entre os dois cursos. O estudo foi realizado com enfoque qualitativo. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores, sendo três de Psicologia e três de Jogos Digitais. A análise de dados foi realizada por meio de núcleos de significação. Os resultados obtidos demonstraram que existe uma relação cooperativa entre professor-aluno nesta amostra. Foi evidenciado que professor e aluno, tanto ensinam, quanto aprendem. O grau de mestre e doutor foram destacados como sendo mais valorizado no meio acadêmico, do que as apropriações pedagógicas. O distanciamento do professor foi caracterizado como algo que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, embora haja uma preocupação, em especial pelos professores de Jogos Digitais, em confundir o papel do professor com o de um amigo, o que é reforçado pelo cuidado em manter relações institucionais. A afetividade, apesar de ter sido apontada como importante, suscitou dúvidas, no que se refere à sua compreensão no nível superior. Contatou-se que quando há dinâmica integrada e coesa entre as duas polaridades do arquétipo *puer-senex*, o processo de ensino-aprendizagem é favorecido. Isto ocorre quando: ensinar e aprender são compreendidos em sua dimensão profunda; quando o aluno está implicado no seu processo de formação; quando não há exigência excessiva, abuso de poder e vaidade por parte do professor; quando este é acessível; quando há comunicação e um comprometimento em transformar a personalidade total do sujeito.

Palavras-Chave: Relação professor-aluno; mestre-aprendiz; ensino superior; ensino universitário; puer; puer aeternus; senex; velho sábio; arquétipo puer-senex

LISTAS

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Campo Transferencial do Professor-Aluno	23
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero.....	33
Tabela 2 – Idade.....	34
Tabela 3 – Tempo Lecionando	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVO.....	12
2.1 Objetivo Geral	12
2.2 Objetivos Específicos.....	12
3 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA.....	13
3.1 Revisão da Literatura	13
3.1.1 Relação Professor-Aluno no Ensino Universitário.....	13
3.1.2 A Relação Professor-Aluno – Uma Perspectiva Junguiana	22
3.1.3 O Arquétipo <i>Puer-Senex</i> e sua relação com o Mestre-Aprendiz.....	25
4 MÉTODO	29
4.1 Participantes	29
4.1.1 Seleção da Amostra	29
4.1.2 Critérios de Inclusão.....	29
4.1.3 Critérios de Exclusão.....	29
4.2 Instrumentos	29
4.2.1 Entrevista Semiestruturada com Professores	30
4.3 Local De Coleta De Dados.....	30
4.4 Procedimento De Coleta De Dados	31
4.5 Procedimento De Análise De Dados.....	31
4.6 Cuidados Éticos	31
4.7 Critério De Busca E Seleção Dos Trabalhos	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
5.1 Análise Dos Dados.....	33
5.2 Caracterização Dos Participantes.....	33
5.2.1 Gênero.....	33
5.2.2 Curso de Graduação	33
5.2.3 Idade.....	33
5.2.4 Tempo Lecionando.....	34
5.2.5 Titulação	34
5.3 Análise De Conteúdo Das Entrevistas Semiestruturadas.....	34
5.3.1 Ensinar e Aprender.....	34
5.3.1.1 Definição do que é Ensinar.....	35

5.3.1.2	Definição do que é Aprender	37
5.3.1.3	Correlação entre Ensinar e Aprender	37
5.3.1.4	Como as Figuras do Professor e Aluno se Relacionam com o Ensinar e Aprender	38
5.3.1.5	Contexto em que o Ensinar-Aprender ocorre	39
5.3.2	Didática.....	40
5.3.2.1	Aula.....	40
5.3.2.2	Prática Pedagógica.....	42
5.3.2.3	Avaliação	43
5.3.3	Relação Professor-Aluno.....	45
5.3.3.1	Papel da Afetividade	45
5.3.3.2	Distanciamento do Professor.....	47
5.3.3.3	Acessibilidade do Professor.....	48
5.3.3.4	Quanto mais exigente, mais respeitado.....	50
5.3.3.5	Conhecer o aluno.....	52
5.3.3.6	Relação Professor-Aluno Fora de Sala de Aula	52
5.3.3.7	Postura ao Lecionar	54
5.3.3.8	Assimetria na Relação Professor Aluno	54
5.3.4	O Professor e Relações Possíveis com <i>Senex</i>	56
5.3.4.1	Definições Acerca de um Professor Bom	56
5.3.4.2	Definições Acerca de um Professor Ruim	57
5.3.4.3	Influências do Percurso quando Aluno em sua Prática como Professor	58
5.3.4.4	Professor como Modelo	59
5.3.5	O Aluno e Relações Possíveis Com o <i>Puer</i>	61
5.3.5.1	Expectativas a respeito do Aluno.....	61
5.3.5.2	Definições Acerca de um Aluno Bom	62
5.3.5.3	Definições Acerca de um Aluno Ruim	63
5.3.5.4	Aluno Ativo/Passivo em seu Processo de Formação	63
5.3.6	Considerações Gerais sobre a Amostra.....	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
8	ANEXOS.....	73
	Anexo 1 – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	73

Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP	74
9 APÊNDICE	78
Apêndice 1 – Temas Geradores para Entrevista Semiestruturada.....	78

1 INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a relação professor-aluno foi historicamente marcada por uma tentativa de submeter o aluno a uma postura subserviente e passiva, associada a uma aprendizagem mecanicista e tradicional. Por tradicional compreendemos o ensino que transfere um conhecimento pronto e acabado, no formato de um pacote fechado, cujo remetente é o professor e o destinatário o aluno (FREIRE, 1997).

Tendo como base isso, clarifica-se a etimologia da palavra tradicional em latim, que significa *entregar*; ou seja, não há uma participação dinâmica – professor e aluno – em um desenvolvimento e construção mútua do conhecimento, mas sim um aluno passivo, que é apenas depositário de um saber que lhe é exterior (CORREIA, 1997).

Neste modelo pedagógico ocorre uma neutralização do aprendiz, anunciada pela primazia do objeto sob a posição de sujeito em seu aprendizado, isto porquê o aluno é caracterizado como tabula rasa. Esta posição evidencia o magistrocentrismo, em que o professor em sua onipotência, vê o aluno como um elemento ainda em estado rústico, que necessita ser entalhado, delineado e ajustado; em um paralelo com o grande bloco de pedra, que só se torna obra, quando esculpido pelo artista (CORREIA, 1997).

Quando o professor ocupa a posição de saber total e o aluno como seu dependente, no lugar de não saber total, há uma cristalização das posições pertencentes ao saber na relação professor-aluno. Isto impossibilita o professor de apreender com suas próprias restrições e imperfeições, gerando um mestre que cessou a renovação. Este permanecerá estagnado, dogmático e rígido, inalcançável em uma posição que impossibilita o intercâmbio de novos saberes, afastando-o do potencial de aprendizado que pode adquirir com o aluno, que também possui saberes, que lhe são próprios. (ARAÚJO, 2013).

O professor, que além de desempenhar um papel de facilitador no processo de aprendizagem do aluno, deve estimular a ânsia pelo conhecimento, papel muitas vezes esquecido; necessita que o aprendiz que também está contido em si, esteja constelado, ou seja, ativado (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2008). Isto porque, segundo Jung (2014), a ancianidade e juventude estão contidos um no outro.

É somente a partir desta dialética que, segundo Araújo (2013), viabiliza-se a assimilação e descoberta daquilo que é novo por parte do mestre; e da possibilidade do aprendiz iluminar as vias desconhecidas pelo mestre.

Aprender e ensinar são experiências arquetípicas, que podem se dar por meio das polaridades *puer-senex*, as quais contêm dinamismos antagônicos, associados a figura do jovem e velho respectivamente, embora não devam estar relacionados as idades literais (MONTEIRO, 2008b). Isto porque, velho e jovem podem apresentar-se um na forma do outro, já que enquanto no plano da consciência um é constelado, seu par de oposto é ativado no plano inconsciente (JUNG, 2014).

O arquétipo *puer-senex* por ter o carácter dual, em que *puer* está associado ao aprendiz e *senex* ao mestre, possui um movimento de opostos. Suas polaridades ordenam a vida, já que cada posição contêm em si o gérmen de seu oposto, em uma tese e antítese hegeliana, que busca síntese (YOUNG-EISENDRATH; DAWSON, 2002).

Guggenbühl-Craig (2008), afirma que alguns regimes educacionais, especialmente aquele em que há uma polarização do arquétipo – mestre-instruído e aprendiz-ignorante – existe uma cisão do arquétipo; ou seja, uma fragmentação entre *puer* e *senex*; implicando em um professor que cessou o aprender e está livre de imperfeições e um aluno, que depende totalmente do mestre para obter conhecimento.

Esta pesquisa se faz relevante como produção científica, a medida que a qualidade da relação professor-aluno esta associada a um dos aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A relação-professor é primordial no processo educacional, sendo assim, este tema torna-se importante na medida em que a forma como esta relação é estabelecida influencia significativamente tanto na experiência do aluno, quanto do professor.

Tendo em vista isto, esta pesquisa tenciona buscar, por meio da perspectiva do professor, investigar a relação professor-aluno e intervenções do professor que se estabelecem no contexto do ensino universitário.

Isto porque, neste campo de estudo, a perspectiva do professor é em geral negligenciada, e sendo o professor um dos atores do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno, sua satisfação com o trabalho, bem

estar, relações interpessoais e capacitação pedagógica, impactam na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, muito embora o estudo acerca da relação professor-aluno se mostre relevante, ele tem sido pouco estudado no ensino superior. Logo, o estudo será desenvolvido no contexto do ensino universitário, já que as pesquisas no ensino pré-primário, primário e secundário são volumosas, especialmente quando comparadas aos poucos estudos realizados no nível do ensino universitário sobre a relação professor-aluno.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

Verificar como se estabelecem as relações entre professores e alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos cursos de Psicologia e Superior de Tecnologia em Jogos Digitais na perspectiva dos professores.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Buscar compreender o vínculo e as relações interpessoais que se estabelecem na relação professor aluno, do ponto de vista do professor.
- b) Perceber se há diferenças relativas aos docentes de dois cursos diferentes.
- c) Verificar como os professores percebem a relação de ensino e aprendizagem
- d) Fazer uma análise sobre como o arquétipo do *puer-senex* pode ser visto nesta relação.

3 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

3.1 Revisão da Literatura

3.1.1 Relação Professor-Aluno no Ensino Universitário

A educação no ensino superior foi instituída no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 em 1996 no capítulo IV, artigo 43 ao 57, tendo em vista encorajar a reflexão, a produção cultural, científica e técnica, a fim de melhorar a colocação dos futuros profissionais no mercado de trabalho, e possibilitar a expansão da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

O professor do ensino superior ou universitário – os quais nesta pesquisa serão utilizados como sinônimos – segundo Abreu e Masetto (1990) e Gil (2008) – são preponderantemente selecionados por sua especialidade na área de conhecimento teórico, atuação e obtenção de graus de mestre e doutor, e não pela apropriação de práticas pedagógicas e educacionais,

Isto pode gerar comprometimento no seu desempenho como professor, em cumprir com os objetivos estabelecidos pela LDB em encorajar o desenvolvimento intelectual, crítico, reflexivo e profissional do aluno,

A aptidão profissional, não necessariamente corresponde à aptidão de lecionar, logo é preciso desmitificar a ideia de que “quem saber fazer, sabe ensinar” (p.525). Isto porquê os dilemas encontrados no ensino superior são preponderantemente da área pedagógica, todavia, o conhecimento pedagógico foi relegado a um segundo plano, em relação ao conteúdo específico, que assumiu a supremacia (CUNHA, 2004).

Além disso, o ensinar é apenas uma das qualidades exigidas pelo professor universitário, não sendo a mais reconhecida, segundo Hagenauer e Volet (2014) já que a excelência em pesquisas é a mais relevante e validada pela academia. Isto é corroborado por Gil (2008), já que os programas de mestrado e doutorado possuem um lapso no que se refere a formação didático-pedagógica do professor.

Em consonância com a desvalorização da docência, constatou-se que o campo de estudos nesta área no ensino superior é baixa (SILVA; KLÜBER, 2012), assim como os estudos da relação professor-aluno no ensino superior, quando

comparado com os desenvolvidos no ensino infantil, fundamental e médio (HAGENAUER; VOLET, 2014).

Por relação professor-aluno no ensino universitário Gil, (2008) e Hagenauer e Volet (2014) apontam uma dificuldade em sua conceitualização. Isto porque além de ser pouco estudado, há uma tentativa em aplicar os conceitos relacionados a escola no contexto universitário, quando as interações e ambientes educacionais são distintos.

Para Gil (2008) na universidade a configuração da relação professor-aluno é constituída por adultos e não por adulto-criança/adolescente, como no contexto escolar. Supostamente não haveria necessidade de uma pedagogia, já que o próprio termo em grego refere-se à criança (*poido* = criança e *gogein* = conduzir). Ademais, Hagenauer e Volet (2014) demonstram que a medida que os alunos ficam mais velhos – ensino médio e universitário – exige-se e espera-se independência em sua aprendizagem.

Outro fator que complexifica e reafirma a natureza multidimensional da relação professor-aluno, segundo Hagenauer e Volet (2014), é a dependência do contexto, já que professores e alunos compreendem e possuem expectativas relativas a relação professor-aluno de maneira diferente a depender do contexto.

Lindblom-Ylanne et al., (2006) aponta que a matéria estudada tem influência na percepção dos estudantes sobre essa relação, sendo demonstrado que alunos de psicologia consideram esta relação mais importante do que os alunos de administração.

Além disso, segundo Lindblom-Ylanne et al., (2006), o formato do curso possibilita ou não o desenvolvimento de uma relação mais próxima, sendo que em seminários existe maior possibilidade de estabelecer-se um relacionamento do que em palestras. Observa-se também uma mudança na postura dos professores, a depender se lecionam na área das ciências exatas ou humanas.

Um levantamento realizados pelos pesquisadores Hagenauer e Volet (2014), estabeleceu-se duas dimensão acerca da natureza da relação professor-aluno no ensino superior: a afetiva e de suporte. A dimensão afetiva está relacionada ao vínculo estabelecido entre professor e aluno; enquanto que a dimensão de suporte trata do suporte que a relação professor-aluno propícia para o sucesso no aluno na universidade.

Em relação à primeira dimensão, foram levantadas determinadas características pelos alunos como: honestidade, confiança, respeito e cuidado. O comportamento de cuidado por parte do professor no ensino universitário foi alvo de divergências, por se tratar de uma relação constituída por adulto-adulto. Por não haver clareza sobre o conceito de cuidado nesta relação, para alguns professores foi considerada importante e para outros foi considerada como “mimar” o aluno.

Em relação a dimensão de suporte, foi caracterizado uma positiva relação professor-aluno como: honesta; respeitosa; confiável; prestativa; cooperante; compreensiva; segura; justa; desafiadora; encorajadora; cuidadosa; solidária; que apoia; aberta e agradável.

Todavia, embora Sibii (2010) e Holmes et al. (1999) demonstrem o impacto positivo desta relação para os alunos, os pesquisadores ressaltam a importância de que esta relação seja equilibrada, pois caso não seja, o professor pode desempenhar o papel de amigo do aluno – ir a festas ou sair para realizar compras – ou pode haver um possível estabelecimento de um relacionamento sexual, situações que transbordam as fronteiras do profissionalismo, podendo prejudicar professor e aluno.

No estudo de Hagenauer e Volet (2014) outro fator importante levantado foi a acessibilidade dos professores, que encontra-se tanto na dimensão afetiva como de suporte. Esta característica é definida por professores, por exemplo, que sabem os nomes dos alunos; que permanecem em classe após o horário da aula para conversar com eles; que sorriem e que os cumprimentam no *campus*.

Enquanto que um comportamento não acessível foi caracterizado por: falar de maneira arrogante; chegar atrasado para aula e aparentar tédio enquanto leciona. Sendo a acessibilidade um elemento facilitador para o processo de aprendizagem do aluno, destaca-se a importância de seu estabelecimento (HAGENAUER; VOLET, 2014).

A pesquisa de Helander et al. (2016), averiguou o papel na afetividade e sua relação com o engajamento e motivação do aluno no ensino superior. A qualidade do contato do professor com o aluno mobilizou os seguintes afetos: prazer x desprazer e excitação x não-excitação. Constatou-se que a abordagem pedagógica do professor e motivação ao ensinar estão intimamente associadas aos afetos despertados no aluno. Tais afetos estão relacionados à percepção do aluno acerca de quanto o professor está interessado: 1) nos alunos, 2) no aprendizado do aluno e

3) na matéria. Concluiu-se que, quanto menor o interesse e motivação do professor por estes elementos, maior a probabilidade de gerar experiências afetivas negativas no aluno e menor a possibilidade de engajamento, motivação e interesse do aluno no curso e na aprendizagem.

Sobre como a interação professor-aluno ocorre, sua frequência e qualidade foi constatado que: fora da classe a interação entre professor e aluno é baixa, e quando ocorrem estão sempre focadas em uma tarefa ou são rápidas, já que o tempo é um elemento significativo no ensino superior; a interação pode ser alimentada não só de maneira informal – fora da aula – mas de maneira formal – dentro de aula – quando se utiliza métodos de aprendizagem que possibilitam a interação na sala de aula, como discussões e trabalhos em grupo (HAGENAUER; VOLET, 2014).

A frequência baixa de encontros para o estabelecimento de uma relação foi reforçada pela incerteza do aluno com relação ao interesse do professor em construir este tipo relacionamento. Uma das causas para isso, foi a pressão do tempo ou a falta de clareza dos benefícios que esta interação pode proporcionar para ambos. Por vezes os alunos apontam que o estabelecimento desta relação pode ser custoso, já que o professor pode responder de maneira rude uma questão ou o aluno pode se sentir forçado a exibir um comportamento exemplar já que o professor o conhece. Por fim, deve ser difícil estabelecer uma relação quando não há uma tentativa por parte do aluno ou professor (HAGENAUER; VOLET, 2014).

a situação de ensino em sala de aula pode ser descrita como um encontro, repetido durante espaços de tempo predeterminado (de 50 minutos a 4 ou 5 horas), com frequência (geralmente semanal) igualmente predeterminada e durante um período relativamente longo (semestre ou ano letivo); neste encontro, seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente (ABREU; MASETTO, 1990, p. 113)

Rocanglio (2004), realizou uma pesquisa qualitativa no curso de pedagogia com professores e estudantes, tendo em vista apreender a relação professor-aluno na educação superior, utilizando entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora observou na fala dos alunos que: 1) a prática pedagógica é marcada por um distanciamento entre teoria e prática; 2) a prática autoritária é relacionada ao ensino tradicional, acrítico, inflexível, exigente, distanciado do aluno e unilateral; 3) a prática democrática está associada a troca, autonomia, escolha, acessibilidade na comunicação, relação dialógica, viabilização do envolvimento do aluno no processo

de aprendizagem e a um professor amigo e facilitador; 4) o professor é tido como modelo e 5) quanto mais exigente o professor, mais respeitado é.

No que cerne a fala dos professores, foi apontado que: 1) a prática pedagógica vem se tornando cada vez mais flexível e humanizadora, embora ainda haja o emprego de métodos tradicionais; 2) há um distanciamento entre teoria e prática; 3) a prática do professor é preponderantemente caracterizada pela proximidade, que não anula a existência de sua autoridade e 4) no ensino superior a relação professor aluno é mais dialogante (RONCAGLIO, 2004).

Os pesquisadores Gonçalves et al. (2009), investigaram a percepção de professores e alunos acerca das relações interpessoais estabelecidas no contexto educacional e sua interferência no processo de ensino aprendizagem. Professores e alunos dos cursos de psicologia, pedagogia, engenharia de produção e ciência contábeis responderam questionários, os quais abordavam temas como: relacionamento, desempenho acadêmico e conflitos entre professores e alunos.

A análise dos dados dos alunos apontou que: 99% têm um bom relacionamento com o professor em disciplinas que possuem maior facilidade; enquanto que naquelas com maior dificuldade 61% afirmam ter um relacionamento bom com o professor e 21% um relacionamento regular; 71% consideram muito importante as relações interpessoais estabelecidas entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem; 44% afirmou ter sido prejudicado por um professor sem motivo aparente e 23% acreditaram que um conflito com o professor prejudica o processo educacional. As causas de conflito entre professor-aluno levantadas foram: postura do professor, falta de conhecimento da matéria; autoritarismo, falta de profissionalismo e experiência e faltas em excesso (GONÇALVES et al., 2009).

Em relação aos professores: 100% acreditam ter um bom ou ótimo relacionamento com o aluno; 72% acreditam ter uma boa atuação em relação a avaliação dos alunos; 76% já se sentiram prejudicados pelos alunos sem motivo aparente; 70% afirmam o conflito com um aluno no processo educativo e 26% ao refletir sobre quando era aluno, afirmaram que conflitos com o professor dificultaram seu processo educacional (GONÇALVES et al., 2009).

Veras e Ferreira (2010) investigaram como a atitude afetiva ou não do professor influencia o aluno no processo de aprendizagem por meio de observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos do curso

de pedagogia. Os dados obtidos foram divididos em dois aspectos: 1) postura do professor e aprendizagem do aluno e 2) dimensão afetiva – em seu âmbito positivo e negativa – na relação professor-aluno.

Em relação ao primeiro aspecto – postura do professor e aprendizagem do aluno – pode-se perceber que o professor é visto como um mediador do conhecimento, que pode ou não favorecer a construção deste, a depender de sua postura, que afeta o modo como o aluno vivencia a aprendizagem. Uma postura facilitadora foi caracterizada por: planejamento dinâmico da disciplina em concordância com as peculiaridades dos alunos; escolha dos procedimentos de ensino, de maneira a ouvir a opinião do aluno; avaliação como algo contínuo; co-responsabilização e associação da temática com a vida do aluno (VERAS; FERREIRA, 2010).

Em relação ao segundo aspecto – dimensão afetiva na relação professor-aluno – caracteriza-se uma afetividade positiva: o professor discutir, ouvir e refletir, de maneira interativa com o aluno, acolhendo-o, lhe dando atenção e desempenhando papel de provocador em relação ao conhecimento. Isto acarreta um aumento qualitativo na interação pedagógica e processo de aprendizagem, já que cognitivo e afetivo não se encontram dissociados (VERAS; FERREIRA, 2010).

Santos e Soares (2011) realizaram um estudo a fim de compreender as representações sobre a relação professor-aluno em alunos do curso de Pedagogia, os quais também atuam como professores; para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A partir das análises dos discursos, as pesquisadoras concluíram que: professor e aluno têm influência no processo de aprendizagem, sendo ambos sujeitos ativos e complementares; deve haver um investimento e compromisso pessoal do aluno, para que este seja protagonista de seu processo de aprendizagem e, por fim, a imagem do professor no ensino universitário em sua relação com os alunos, ora é vista com admiração, que se aproxima a visão de um ídolo; ora como figura autoritária, que desperta ódio.

Além disso, foi ressaltado a relevância do investimento do professor neste processo, sendo destacada tais aspectos: 1) estimular interesse do aluno; 2) utilizar práticas pedagógicas variadas respeitando a singularidade e heterogeneidade de cada agrupamento de sala e de cada aluno; 3) estabelecer um diálogo com o aluno para compreender sua falta de interesse; 4) fornecer um retorno nas produções dos alunos, não se restringindo apenas ao resultado da avaliação, mas a uma avaliação

continua; 5) ser referência, mas não dono do saber; 6) promover uma articulação entre teoria e prática, já que há um distanciamento entre esses dois elementos; 7) realizar mediação das relações dos alunos com o conhecimento e 8) desempenhar papel de facilitador das interações entre os próprios alunos (SANTOS; SOARES, 2011).

Ventura et al. (2011), realizaram um estudo com alunos da licenciatura e pós-licenciatura de especialização do curso de enfermagem, com o objetivo de compreender as representações de alunos em relação a um “bom professor”, sendo assim utilizaram uma questão aberta: “O que você considera um bom professor?”.

Ao realizarem a análise, dividiram a prática pedagógica em três aspectos: humano, que se refere a relação interpessoal como central; técnico, em que as condições – instrumentos e sistematização do processo de ensino aprendizagem – seriam as que propiciam um melhor desempenho na aprendizagem e ideológico, relativo à ideologia que move esta prática. Foi demonstrado que 41,6% dos alunos de licenciatura acreditavam que um “bom professor” está relacionado com sua dimensão humana; 30,4% com sua dimensão técnica e 4,2% com sua dimensão ideológica; enquanto que 13,2% dos alunos de pós-licenciatura de especialização acreditam que um bom professor está relacionado com sua dimensão técnica; 7% com sua dimensão humana e 3,6% com sua dimensão ideológica (VENTURA et al., 2011).

Cândido et al. (2014), também investigaram as representações sociais dos alunos acerca do “bom professor”. Utilizaram os instrumentos: dados demográficos sobre idade, gênero e curso e uma questão aberta para completar a frase “Para mim um bom professor é aquele que...”. Os resultados obtidos para um “bom professor” foram: didático (38,3%); bom relacionamento interpessoal (15,5%); preocupação com o futuro do aluno (14%); atributos pessoais positivos (10,4%); motivação pessoal (9,4%); conhecimento técnico (7,7%); compromisso e profissionalismo (2,7%) e atualização (1,6%).

Gil (2008) realiza um levantamento em diversos autores sobre o que seria considerado um professor eficaz, e encontra definições como: 1) bem humorado, 2) gentil, 3) tem apreço pelos estudantes, 4) torna as aulas interessantes, 5) expõe com clareza, 6) estimula, 7) comunica altas expectativas, 8) encoraja iniciativas, 9) apaixonado pela disciplina, 10) questionador, 11) desafia a pensar, 12) oferece explicações práticas, 13) demonstra interesse pelos estudantes, 14) paciente, 15)

interessado no crescimento dos estudantes, 16) oferece *feedback*, 17) sensível às necessidades dos alunos, 18) tem apreço pelo estudantes, 19) ouve os estudantes, 20) trata igualmente os estudantes, 22) ajuda os estudantes a pensar, 23) organizado, 24) entusiasmado, 25) amigável, 26) reconhece suas limitações, 27) é preparado para cada classe, 28) acessível aos estudantes, 29) aprecia a diversidade étnica e cultura, 30) tem habilidade de se comunicar no nível dos estudantes, 31) empático, 32) não se mostra superior, 33) reconhece as diferenças individuais, 34) é inovador e 35) respeita os estudantes.

Viggiano e Mattos (2009) realizam um levantamento acerca da representações de alunos sobre o ensinar e aprender. Neste estudo, o ensinar e aprender foi dividido em três categorias: 1) Prática Autoritária; 2) Prática Dialética e 3) Prática Mista, sendo que esta última contém duas práticas.

Na prática autoritária, o ensinar foi relacionado as seguintes palavras: introduzir, transmitir, passar, mostrar, fazer e ministrar. Já a prática dialógica foi associada a: trocar experiências, proporcionar condições para que o outro adquira conhecimento, ajudar as pessoas a desenvolverem seu conhecimento, possibilitar que o outro aprenda por si mesmo, estimular o aluno, dividir conhecimento e ajudar (VIGGIANO; MATTOS, 2009).

O ensinar relacionado a uma prática autoritária, teve como emergente expressões: absorver; adquirir; assimilar; receber; tomar conhecimento; apropriar e acumular. Em relação a prática dialógica, foram apresentados: conhecimento significativo; com interação; com quem ensina de forma ativa; com reflexão e adquirir conscientemente (VIGGIANO; MATTOS, 2009)

Em um estudo de Purdie e Hattie (2002) sobre um questionário acerca concepção do aprender, e em sua validação em português por Grácio; Chaleta e Ramalho (2012), distribuiu-se em dois grupos a concepção sobre a aprendizagem. O primeiro grupo refere-se a uma concepção profunda, que se associa a: mudança e desenvolvimento pessoal, ensinar como não limitado ao tempo e ao espaço educacional e competência social. O segundo grupo alude a um concepção superficial, relacionada a: dever e obrigação; obter informação; lembrar, usar e entender.

Zamlutti (2013), objetivou compreender os elementos que perpassam a relação professor-aluno na universidade, que a depender de como é estabelecida pode favorecer ou dificultar a aprendizagem, tendo em vista isto, fez-se uso da

observação-participante; depoimentos de alunos do curso de psicologia da universidade São Judas Tadeu; questionário para professores do curso de Psicologia, Biologia, Filosofia e Pedagogia da mesma universidade e diários de campo.

O estudo de Zamlutti (2013) concluiu que um fator desfavorável para o desenvolvimento de uma relação positiva entre aluno-professor era o estabelecimento de expectativas, as quais não eram atendidas, tanto do professor em relação ao aluno, como do aluno em relação ao professor, o que conseqüentemente produzia desinteresse, baixa autoestima, inibição, dificuldade de aprendizagem e desistência do curso. As expectativas do aluno em relação aos professores eram: competência, compreensão, dedicação; humildade; respeito e autoridade. Enquanto que em relação ao que os professores esperavam dos alunos, a pesquisadora obteve: maturidade; preparo; responsabilidade; dedicação; equilíbrio emocional e respeito.

Dobransky e Frymier (2004) realizaram um estudo sobre o impacto de uma comunicação entre professor e aluno fora da sala de aula e seu impacto na relação professor-aluno. O pesquisadores classificaram esta relação como interpessoal, ou seja, a relação ocorre entre dois indivíduos e não entre os papéis que estão desempenhando. Observou-se que alunos que engajaram-se neste tipo de relação demonstraram maior intimidade e compartilhavam do controle com o professor, tendo em vista que o professor permitia que o aluno tivesse escolhas e interferisse nos aspectos de sala de aula. A confiança foi o único aspecto não foi diferente em relação aqueles que não se engajam em uma relação fora da sala de aula.

O estudo de Komarraju, Musulkine Bhattacharya (2010) correlacionou a autoimagem, conquistas e motivação do aluno com oito diferentes aspectos da relação professor-aluno: 1) Respeito; 2) Orientação; 3) Acessibilidade; 4) Cuidado; 5) Interação fora da Sala de Aula; 6) Conexão; 7) Abertura e 8) Experiência negativa. Os pesquisadores observaram que a autoimagem do aluno e motivação do aluno melhoram, quando este percebe o professor como acessível, aberto, respeitoso e disponível para se relacionar fora de sala de aula. Alunos que se engajam na interação professor-aluno fora de sala de aula, demonstram ter uma experiência mais agradável e estimulante com o processo educacional.

Em suma, pode-se constatar a relevância sobre a relação professor-aluno para que o aluno seja bem-sucedido no seu processo educacional, seja na escola ou

na universidade, sendo este bem definido e delimitado: sucesso do aluno na aprendizagem; maior chance de o aluno permanecer na faculdade; aumento do compromisso, esforço, motivação, engajamento; aprofundamento, conquista e desenvolvimento intelectual (KOMARRAJU; MUSULKIN; BHATTACHARYA, 2010).

Todavia, embora existam muitas pesquisas demonstrando a importância da relação professor-aluno para o aluno e espera-se que nesta relação ambos envolvidos sejam influenciados, ainda há pouca clareza acerca das consequências desta relação para o professor e sua percepção sobre este relacionamento (HAGENAUER; VOLET, 2014). Tendo em vista isto, a presente pesquisa propõe-se a estudar a relação professor-aluno no ensino universitário na perspectiva do professor

3.1.2 A Relação Professor-Aluno – Uma Perspectiva Junguiana

Tendo em vista o paradigma junguiano, que toda a relação humana é marcada por elementos conscientes e inconsciente, e compreendendo a relação professor-aluno como uma forma particular de relacionamento humano, esta também é composta por aspectos inconsciente, muito embora, a maior dos estudos observe apenas o nível consciente de interações (ARAÚJO, 2013).

Saiani (2003) a partir do modelo da imagem alquímica proposta por Jung, em que este compara o relacionamento do alquimista com sua soror, propõe uma adaptação do campo transferência para a relação professor-aluno, a qual pode ser compreendida por meio do arquétipo mestre-aprendiz. O aluno-aprendiz, estará associado a polaridade *Puer*, enquanto que o professor-mestre estará associado a polaridade *Senex*. Estas duas polaridades constituem o Arquétipo *Puer-Senex*.

Este modelo também é abordado por Penna (2005), ao tratar do campo e vínculo transferencial do analista-paciente relacionando-o com o arquétipo do Curador-Ferido.

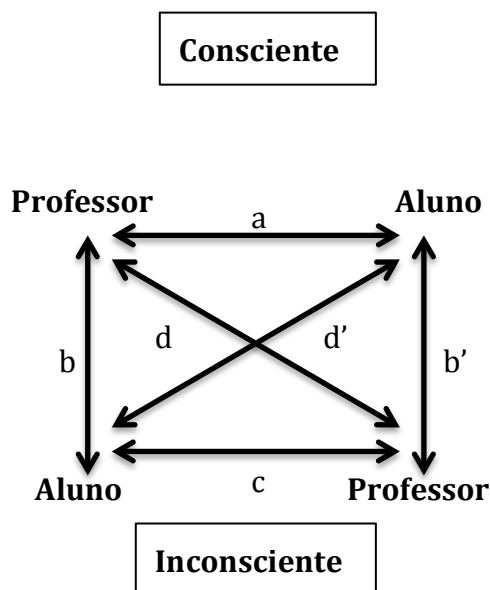


Figura 1 – Campo Transferencial do Professor-Aluno

- (a) Uma relação entre persona do professor e o aluno.
- (b) Uma relação do professor com seu aluno interior.
- (b') Uma relação do aluno com seu professor interior.
- (c) Uma relação do aluno do professor com o professor do aluno.
- (d) Uma relação do aluno com o aluno do professor.
- (d') Uma relação do professor com o professor do aluno.

Fonte: SAIANI, 2003, p. 114

Ao analisarmos o campo transferencial, podemos verificar que a seta “a”, diz respeito a condição fundante e primária para a relação pedagógica, ou seja, a presença de um professor e um aluno, quando esta é inexistente, constatamos a ausência do aluno ou do professor (SAIANI, 2003).

Quando ocorre a relação indicada na seta “a” no nível da consciência, é constelado seu oposto no nível inconsciente, ou seja, o professor tem no plano inconsciente o aluno constelado, e o aluno tem no plano inconsciente seu professor constelado (PENNA, 2005).

Caso a relação assinalada nas setas “b” e “b'” não ocorra, o arquétipo do *puer-senex* – correspondente ao professor-aluno ou mestre-aprendiz – é cindido. Esta cisão do professor com seu aluno interior é abordada por Guggenbühl-Craig, (2008) que caracteriza este professor como rígido, que cessou a aprender, e considera-se detentor de todo saber.

Isto também pode ocorrer com o aluno, na seta “b” podemos verificar que, quando este não entra em contato com seu professor interior, o aluno recusa-se a aprender, permanecendo em uma situação totalmente infantilizada e dependente.

É imprescindível que todas as relações no campo transferência indicadas ocorram, a fim de que haja integração de ambos os polos. Sendo assim, o professor terá abertura para aprender e o aluno terá possibilidade de demonstrar seus saberes. Quando há um acentuado afastamento entre os polos *puer* e *senex*, a manifestação destes se dá com ênfase no aspecto negativo. Isto ocorre porque há uma cristalização das polaridades, e a vida de comunicação com o seu par de oposto, esta obstruída. Tendo em vista isto, a relação professor-aluno dialogante irá servir de canal e viabilizará a ativação do polo mestre do arquétipo no aluno, e vice-versa (PENNA, 2005).

Ademais, Galiás (1989) aponta para a transferência pedagógica estabelecida entre professor e aluno como do tipo criativa ou defensiva. A transferência criativa, incentiva o ensino e aprendizado, estando associada à sentimentos agradáveis e de bem-estar. Já a transferência defensiva desperta raiva, desprazer e brigas na relação professor-aluno, bloqueando ou limitando o processo de ensino aprendizagem,

Para Lessa (2003) e Anjos (2013), além de se atentar aos aspectos inconsciente inerentes as relações humanas, aponta para a necessidade de um conhecimento – por parte do professor – da tipologia do aluno e, especialmente, como aponta Andrade, (2011), para sua própria tipologia. Isto ocorre, já que esta teria influência na relação professor-aluno e seria um instrumento de auxílio em classe para o professor.

Certamente seria de desejar que os professores tivessem conhecimento desses métodos; mas esse conhecimento seria desejável não no sentido de ser aplicado na educação das crianças, mas no de ser aproveitado para a própria educação do professor. A educação do próprio professor, porém, reverterá indiretamente em benefício das crianças (JUNG, 1981, p. 61).

A tipologia Junguiana consiste em duas atitudes básicas e quatro funções da consciência. As atitudes estão relacionadas a como o sujeito observa e concebe os fatos. O indivíduo com atitude introvertida, se volta para o sujeito; enquanto que o

indivíduo com atitude extrovertida, se volta para o objeto externo. Em relação as quatro funções da consciência, temos: sensação, intuição, pensamento e sentimento (JUNG, 2013a).

Caviglia (2005) e Anjos (2013) defendem que o professor tem grande influência no processo de individuação do sujeito, o qual Jung (1981) definiu como o processo de desenvolvimento total da personalidade, em que o indivíduo se torna si-mesmo. Em consonância com a definição de Freitas (1990), que entende o campo da ciência da educação, como algo que não se restringe a transferir e adquirir conhecimento, mas algo relativo à integração de conteúdos na personalidade, o que é viabilizado pela interação do arquétipo *puer-senex*.

não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total (JUNG, 1981, p. 59).

Realizando um paralelo com os objetivos propostos por Jung (2013b) para psicoterapia junguiana, a educação visaria a transformação da personalidade total, e a relação professor-aluno, segundo Penna (2005), seria a via pela qual tal transformação ocorre.

3.1.3 O Arquétipo *Puer-Senex* e sua relação com o Mestre-Aprendiz

A relação professor-aluno pode ser compreendida do ponto de vista da psicologia analítica, como a relação mestre-aprendiz, em que o mestre estaria no plano da consciência associado ao arquétipo do *senex*, e o aprendiz no plano da consciência associado ao *puer*.

Ambos constituem duas faces de um mesmo arquétipo, o *puer-senex*. A fim de melhor compreensão a constituição e característica de cada faceta do arquétipo, realizaremos uma leitura acerca do *Puer* e *Senex*. Para tanto, é importante ressaltar que este, como qualquer outro arquétipo, não pode ser expresso em si mesmo, mas apenas por suas representações (JUNG, 2014).

Como afirma Jung (2014), não podemos nos enganar acreditando que o arquétipo a partir de sua manifestação encerra-se em si mesmo, na verdade esta é apenas uma, de suas múltiplas, expressões. O arquétipo exprime estruturas da psique, as quais foram constantes ao longo de toda humanidade, havendo:

tantos arquétipo quando situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob a forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas *formas sem conteúdo*, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação (JUNG, 2014, p. 57).

A polaridade *Senex* é constituída principalmente pelo Velho Sábio, sendo a partir desta figura que Jung (2014), realizará uma leitura, a qual pode ser representada pelo:

magos, médicos, sacerdotes, professores, catedráticos, avôs ou como qualquer outra pessoa que possuía autoridade (...) manifesta-se sempre em situações em que seriam necessárias intuição, compreensão, bom conselho, tomada de decisão e plano etc., que no entanto não podem ser produzidos pela própria pessoa (JUNG, 2014, p. 216).

O Velho Sábio é caracterizado em seu aspecto positivo, por Jung (2014), como sendo vetor de bom conselho e ajuda, e que por meio de suas perguntas, promove a reflexão e autorreflexão em um momento de dificuldade, que pode vir como um pensamento personificado, que convoca o sujeito a meditar sobre a questão.

Jung (2014), relata que este surge quando o Herói, ao empreender sua jornada, depara-se com uma encruzilhada, um *nó górdio*, que apenas um deus *ex-machina* pode solucionar. O velho sábio, que é simbolizado pelo espírito (*Geist*) e é identificado com o Sol, pode ver através da nuvem obscura que paira sob o herói, e traz a resolução mágica inesperada, a qual clarifica a questão que não mais parece tão desesperadora. O Velho Sábio conhece o caminho, as dificuldades e os métodos para enfrentá-las e o conta ao Herói. Este arquétipo, na faceta positiva, remete ao:

saber, o conhecimento, a reflexão, a sabedoria, a inteligência e a intuição e, por outro, também qualidades morais como benevolência e solicitude, as quais tornam explícito seu carácter “espiritual” (JUNG, 2014, p. 222).

Assim como o arquétipo possui um aspecto positivo, ele também apresenta uma expressão negativa. Sendo assim, “o Velho, na realidade, também tem um aspecto *mau*, como um xamã primitivo que, por um lado, cura, e ainda, por outro, é o temível preparador de venenos” (JUNG, 2014, p. 228).

Bernardi (2008), afirma que em sua faceta negativa *Senex* se dá pela ganância, tirania e petrificação. Hillman (1999) também o vinculou a imagem de

Cronos-Saturno, aquele que devora seus filhos, e desta maneira por se tratar do Deus do Tempo, torna-se estático, impossibilitando o vir a ser. Isto se deve ao fato de estar cindido com seu aspecto *puer*, o qual proporciona a transformação das estruturas estabelecidas, ou seja, promove mudanças no *status quo*.

Esta dinâmica com seu aspecto *puer* se faz muito importante, já que o *senex* nesta expressão busca conservar o estado que se encontra, sendo avesso a mudança. Isto pode culminar em uma rigidez, que se mantém sempre resistente às transformações (BERNARDI, 2008).

Sobre o arquétipo do *puer*, Hillman (1999) afirma sua complexidade, já que este contém as figuras da criança divina; do Herói juvenil; do Trickster; do Mercúrio/Hermes e do psicopompo. Von Franz (2005) realiza uma extensa leitura sobre este arquétipo *puer*, em especial dos aspectos da juventude eterna – *puer aeternus* – associando-o também a um complexo materno do sujeito que se prende ao mundo infantil, para tanto ela se utiliza da história do francês Antoine de Saint-Exupéry, “O Pequeno Príncipe”.

Em sua análise, Von Franz (2005) caracteriza a expressão *puer aeternus* pela sua impaciência, isto porque ao não obter o desejado rapidamente em suas investidas, cessa seu empreendimento, abandonando-o. Logo, não chega a realizar algo que se concretize – finalize – por sua impaciência, além do fato de outros planos e ideias surgirem em cena e tomarem o lugar da ideia anterior.

Utilizando-se das figuras e ilustrações que aparecem na obra de Saint-Euxupéry, Von Franz (2005), associa as duas primeiras imagens do livro – uma jiboia engolindo uma fera e uma jiboia digerindo um elefante - ao herói que tem dificuldade em lidar com suas tarefas. Isto porquê, o herói ao ser engolido pela cobra, monstro ou dragão deve com sua lança perfurar a barriga do animal e se libertar.

Entretanto se isto não acontece, e o herói fica preso ao ser engolido, a realização da tarefa que lhe foi destinada fica impossibilitada, mostrando uma postura de evitação aos problemas e as responsabilidades, e em determinado grau, demonstra uma dependência em relação a alguém que possa realizar os trabalhos em seu lugar (VON FRANZ, 2005).

Monteiro (2008a), elabora um levantamento das características do *puer* em seus aspectos positivos, que podem ser vivenciados na espontaneidade e criatividade, que o impulsiona para uma busca constante de conhecimento, jornada

que possibilita a renovação e questionamentos – conservando o eterno “por quê” – já que *puer* está em movimento e não permanece em um único lugar à procura de saberes imutáveis. Logo, podemos dizer que “por um lado, ele é renovação da vida, por outro, é a sombra de infantilidade que todos nós carregamos” (BERNARDI, 2008, p. 31).

Sem a vivência dos opostos não há experiência da totalidade; logo, só podemos considerar ambos – *puer e senex* – em seus aspectos positivos quando são vivenciados de maneira articulada, por isso a denominação de um único arquétipo. Entretanto, quando são experienciados de maneira dicotômica, ocorre a unilateralidade, e os aspectos negativos do arquétipo se sobressaem (MONTEIRO, 2008a). Sendo assim, “o *puer* inspira o brotar das coisas; o *senex* governa a colheita. Mas florescer e colher dão-se intermitentemente durante toda a vida” (HILLMAN, 1999, p. 24).

4 MÉTODO

4.1 Participantes

Seis professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que ministram o curso de graduação Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais e Psicologia, sendo dois do gênero feminino e quatro do gênero masculino, com idades de 35-42; 43-50 e > 50.

4.1.1 Seleção da Amostra

A seleção da amostra se deu em quatro momentos: 1) Foram selecionados os professores que atendiam os critérios de inclusão e exclusão; 2) Foram divididos por curso; 3) Foram agrupados em 3 faixas etárias em ambos os cursos; 4) Foram sorteados um professor, de cada curso, em cada faixa – 35-42; 43-50 e > 50 – totalizando três professores por curso, em um total de seis professores.

4.1.2 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão são: ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do curso de graduação Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais ou de Psicologia; com idade de 35-42; 43-50 e > 50 e ministrar aula há pelo menos dois anos nos cursos especificados.

4.1.3 Critérios de Exclusão

O critério de exclusão são: ser professor com menos de dois anos nos cursos especificados; não ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e ter abaixo de 35 anos de idade.

4.2 Instrumentos

Esta pesquisa foi feita com enfoque qualitativo e utilizou o seguinte

instrumento.

4.2.1 Entrevista Semiestruturada com Professores

Os dados foram obtidos por meio da conversação, em uma relação dialética entre participante e pesquisador. Os Temas geradores foram: O que é aprender ?; O que é ensinar ?; Como se aprende?; Como se ensina?; Qual sua postura diante da área que leciona ?; Como você vê suas relações com os alunos ?; Como é seu processo de avaliação ?; Como você prepara a aula ?; Quem decide as coisas da sala de aula?; Os alunos participam desta decisão?; O que você considera como um bom professor e professor ruim ?; O que é um professor acessível ?; Quando mais exigente, mas respeitado?; Professor é um modelo?; Quem sabe fazer, sabe ensinar? ; O que você considera como um bom aluno e um aluno ruim?; Qual sua relação com os que considera como bons alunos e com os maus alunos ?; Para você, quem são os alunos?; Quais as expectativas que espera em relação ao relacionamento que ira manter com ele ?; Você acha que o cognitivo e o afetivo no processo de ensino-aprendizagem estão dissociados?; As relações interpessoais estabelecidas no contexto educacional tem interferência no processo de ensino aprendizagem?; Quando você era aluna/o, como você via os professores, você e seus colegas?; O que você considera mais na sua aula, o que você ensina ou o que os alunos aprendem? e Se você percebe desinteresse dos alunos, há algo a se fazer?

4.3 Local De Coleta De Dados

A coleta de dados foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para dois professores da graduação Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais o local de coleta foi o *campus* Consolação – Marquês de Paranaguá – e para três professores da graduação de Psicologia e um professor de Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais, o local de coleta foi o *campus* Monte Alegre.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e os cursos de graduação Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais e Psicologia foram escolhidos como local de coleta pelo: fácil acesso, qualidade de ensino e por possuir um corpo docente de

diferentes faixas etárias. Logo, por dispor de condições necessárias para a realização e obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

4.4 Procedimento De Coleta De Dados

As coletas ocorreram no mês de março de 2017, no dia e horário agendado com os professores, em uma sala vazia da universidade.

A pesquisadora entrevistou para o cumprimento dos objetivos da pesquisa os professores em uma sala, e foi pedido para gravar e transcrever o diálogo participante-pesquisador, onde os temas geradores foram os propulsores da conversa, para além do modelo pergunta e resposta.

4.5 Procedimento De Análise De Dados

A análise foi feita por meio de núcleos de significação, isto implica em como o indivíduo compõe e se apropria das significações da sua vivência e realidade. Este procedimento de análise do discurso, visou apreender as relações, contradições e qualidades, o que possibilita uma visão ampla e pluridimensional da fala (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No trabalho de análise, primeiramente foram levantados os pré-indicadores, ou seja, palavras que indiquem o modo de pensar, sentir e agir do sujeito irão ser selecionadas. No segundo momento, ocorreu a sistematização dos indicadores, as palavras destacadas anteriormente foram relacionadas com base em suas similitudes e antagonismos, tendo em vista apreender como os pré-indicadores se relacionam. No terceiro momento, os núcleos de significação foram constituídos, os conteúdos obtidos foram sistematizados; e ocorreu a elaboração de uma síntese e interpretação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

4.6 Cuidados Éticos

O projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e ao comitê de Ética em Pesquisa Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os

procedimentos realizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 444/12 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. A pesquisa foi aprovada pelo do Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer consubstanciado nº 1.903.769 e CAAE 61894216.2.0000.5482.

4.7 Critério De Busca E Seleção Dos Trabalhos

Para atender os objetivos deste estudo, foram pesquisados publicações em sites de busca como BVS, PubMed; Scielo; CAPES/MEC; Bireme; Indexpsi, Lilacs, Google Acadêmico; fontes científicas como: artigos; teses; dissertações; livros e obras de referência também serão utilizados. Foram empregadas palavras-chave associadas ao tema, tais como: puer; puer aeternus; senex; velho sábio; puer-senex; mestre-aprendiz; relação professor-aluno; educação; ensino tradicional; ensino superior; ensino universitário; representação do professor e representação do aluno. Foram verificados termos correlatos e sinônimos ligados as palavras-chave nos idiomas português e inglês. Os artigos que se distanciaram da temática, a partir da leitura dos resumos, foram excluídos.

O referencial teórico de base foi a Psicologia Analítica e autores que puderam contribuir para compreensão das relações que podem se estabelecer entre professor-aluno.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Análise Dos Dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir da análise de discurso e conteúdo, por meio de núcleo de significações.

5.2 Caracterização Dos Participantes

5.2.1 Gênero

Dentre os seis participantes da pesquisa, quatro eram do gênero masculino e dois do gênero feminino.

Gênero	n	%
Feminino	2	33,3%
Masculino	4	66,7%
Total	6	100%

Tabela 1 – Gênero

5.2.2 Curso de Graduação

Os entrevistados 1, 2 e 3 são professores do curso de Psicologia da PUC-SP, enquanto que os entrevistados 4, 5 e 6 são professores do curso Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais da PUC-SP.

5.2.3 Idade

Conforme o estabelecido nos critérios de inclusão da pesquisa, há um professor de cada curso de graduação – Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais

e Psicologia – em cada um dos três grupos de faixa etária diferente. O que totaliza dois professores – um de cada curso – por faixa etária.

Idade	35 - 42	43 - 50	> 50	Total
n	2	2	2	6
Total	33,3%	33,3%	33,3%	100 %

Tabela 2 – Idade

5.2.4 Tempo Lecionando

Dos professores da amostra, dois professores de Psicologia e dois professores de Superior de Tecnologia em Jogos digitais lecionam entre 9 à 15 anos, totalizando 67% da amostra.

Tempo Lecionando	09 - 15	16 - 21	22-26	27 -32	Total
n	4	0	1	1	6
% Total	67%	0%	17%	17%	100 %

Tabela 3 – Tempo Lecionando

5.2.5 Titulação

Dos seis professores entrevistados, três possuem título de mestre, enquanto três possuem título de doutor. Dentre os três professores doutores, dois professores para além de lecionar, desempenham cargos administrativos.

5.3 Análise De Conteúdo Das Entrevistas Semiestruturadas

5.3.1 Ensinar e Aprender

Tendo em vista que o ensinar e aprender são experiências humanas, que permeiam a relação do mestre-aprendiz, entende-se que se faz importante compreender e apreender as significações dos professores acerca deste processo.

5.3.1.1 Definição do que é Ensinar

Nas respostas dos seis professores entrevistados, os entrevistados 1 e 3 elencaram a “abertura” como característica do processo de ensinar, considerando traços como a receptividade e disponibilidade indispensáveis para o processo de aprendizagem. Esta compreensão acerca do ensinar é corroborada pelo caráter de “ajuda” que o ensinar tem para o entrevistado 1, que demonstra que esta tarefa é cooperativa e auxiliar, ou seja, o professor é um elemento facilitador neste processo.

1. Você conseguir se abrir e ajudar os demais a se abrirem para algo novo.

3. Tem que se abrir para passar alguma coisa, que você já sabe.

No entendimento do entrevistado 2, o ensinar não se restringe ao conteúdo, mas transcende isto, já que professor aponta para uma postura ética, profissional e cidadã; o que vai ao encontro da concepção do entrevistado 6, o qual considera a prática exclusiva de transmissão de informações como algo obsoleto e ineficaz.

2. Não é só passar conteúdo, se trata de participar da formação (..) acho que tem muita coisa envolvida nesse processo. (...) Eu estou ensinado uma certa postura (...)O aluno recebe muito mais do que só o conteúdo.

6. No passado, que era rígido (...) ele passava uma série de informações para o aluno e o aluno era obrigado a decorar aquelas informações.

O entrevistado 5 define ensinar como “transformar”, mostrando que a essência do processo envolve uma mudança na compreensão e leitura de mundo do indivíduo. O entrevistado 4 foca suas definições na transmissão do conhecimento como aspecto importante do ensinar.

5. Ensinar é transformar

4. Conseguir transmitir o conhecimento que você detém.

Podemos associar algumas respostas à uma prática autoritária ou dialógica, conforme a definição de Viggiano e Mattos (2009). A prática dialógica é demonstrada pelos professores 1, 2, 3 e 5, os quais se utilizam dos verbos a “ajudar”, “abrir”

“participar” e “transformar”. Já os professores 3 e 4 se utilizam dos verbos “passar” e “transmitir”, que podem caracterizar uma prática autoritária por parte do professor.

O entrevistado 3 demonstra uma prática mista, já que apresenta definições do ensinar dialógica e autoritária, o que evidencia que o ensinar, por se tratar de uma atividade complexa, pode não ser pautada apenas por uma prática exclusiva.

A prática dialógica, é marcada por características referentes ao aspecto positivo do *Senex* – abertura, disponibilidade, ajuda, cooperação e caráter facilitador – isto demonstra que existe uma comunicação fluente entre os polos do arquétipo *Puer* e *Senex*, já que a vivência do aspecto positivo de cada polo ocorre quando não há unilateralidade.

Tendo em vista isto, a prática pedagógica autoritária, quando marcada pela transmissão de algo que é exclusivo do *senex* para o *puer*, é tirânica e rígida. Isto demonstra que os polos do arquétipo estão cindidos, já que *senex* vivencia seus aspectos negativos.

Outra forma de compreensão da concepção do ensinar, seria a partir de uma adaptação da leitura de Purdie e Hattie (2002) e Grácio, Chaleta e Ramalho (2012). Os autores agrupam as representações acerca do ensinar em duas dimensões: profunda e superficial.

A dimensão profunda da capacidade de ensinar, aparece na medida em que o ensinar gera um desenvolvimento e mudança pessoal, que pode ser observado pelas palavras: transformar – entrevistado 5 – não restrição do ensinar a obtenção de conteúdo – entrevistado 2 e 6 – e obtenção de uma competência social, relacionada com a postura profissional – entrevistado 2.

Enquanto que, na dimensão superficial o ensinar fica restrito a obtenção de uma informação e memorização desta, ou seja, ao “transmitir”, o qual é descrito na entrevista 4.

A dimensão profunda da capacidade de ensinar, estaria relacionada a um desenvolvimento da personalidade total, que Jung (1981) denominou processo de individuação, e não apenas do âmbito cognitivo, como é o caso da dimensão superficial do ensinar. A relação professor-aluno e a articulação dos dois polos do arquétipo *puer-senex* seria o caminho pelo qual as transformações da personalidade total ocorrem.

5.3.1.2 Definição do que é Aprender

No que se refere ao aprender, muitas características atribuídas ao ensinar foram apresentadas novamente, isto pode indicar uma complementariedade e relação intrincada de ambos os polos – ensinar e aprender – que constituem o mesmo processo.

A não restrição do ensinar ao conteúdo, a abertura e a transformação foram descritas pelos entrevistados 1, 2, 3 e 5. Isto demonstra uma compreensão de sua prática na dimensão do aprender como dialógica e profunda.

Logo, entende-se que há uma inter-relação entre os polos – *puer* e *senex* – do arquétipo, isto porque a transformação e criatividade são a própria expressão do *puer*, o qual consegue ser manifestar e concretizar pela comunicação e abertura do *senex*. Ademais, uma visão profunda da dimensão do ensinar demonstra que há uma preocupação com o desenvolvimento da personalidade total, visando o processo de individuação do sujeito, e não apenas o aspecto intelectual.

2. Não é só receber conteúdo.

3. Quando você vai aprender você tem que se abrir

5. Aprender é se sentir transformado

Em contraposição, o “receber” e “reter” citado pelo entrevistado 4, estão vinculados a uma prática autoritária e uma concepção superficial do aprender.

4. O aprender é você conseguir receber esse conhecimento e reter para você.

O *puer*, quando só “recebe”, acaba por assumir aspectos negativos da sua polaridade, isto porque pode incorporar uma posição passiva, dependente, irresponsável e de não-questionamento, em uma aceitação acrítica do Ihe é “entregue”.

5.3.1.3 Correlação entre Ensinar e Aprender

Por meio das explicações do que seria aprende e ensinar, pode-se perceber uma vinculação de ambos os processos, demonstrando que existe uma correlação

significativa entre ensinar e aprender, e por vezes muito difícil de ser definida separadamente. Isto foi explicitado pela fala dos entrevistados 1, 3, 4 e 6:

1. *Ensinar, (...) esta diretamente ligado a aprender, a gente aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende*
3. *Só consigo ensinar, aquilo que eles aprendem.*
4. *Eu não acho que ensinar é mais importante que aprender, as duas coisas andam totalmente juntas.*
6. *Eu acho que não existe uma coisa sem a outra.*

Se compreendeu que esta correlação, entre ensinar e aprender, ocorre quando *senex* entra em contato com seu aspecto *puer*, o que é expresso pelos entrevistados 1, 2 e 6, quando atualizam seu conhecimento para poder lecionar; por 1 e 3 quando aprendem coisas para se aproximar da realidade do aluno e para 1, 2, 4 e 6 ao descobrirem elementos que não são do seu repertório com o aluno.

Além disso, os entrevistados 1, 3, 4 e 6 não apontam para uma ênfase na polaridade ensinar como tendo um papel proeminente, mas sim no processo ensino-aprendizagem, considerando ambos aspectos equivalentes. Sendo assim, a ênfase não recai nem sobre o *puer*, nem sobre o *senex*, já que existe uma comunicação entre as polaridades.

Quando não há uma polarização/unilateralidade do arquétipo *puer-senex*, o professor participa de maneira dialógica e dialogante no processo de aprendizagem do aluno, e também entra em contato com seu aluno interior. Desta mesma forma, o aluno entra em contato com seu professor interior, e participar de maneira ativa do seu processo de ensino e aprendizagem.

5.3.1.4 Como as Figuras do Professor e Aluno se Relacionam com o Ensinar e Aprender

Dentre as respostas apresentadas acerca do aprender e ensinar, os entrevistados 1, 2, 4 e 6 destacaram a atividade do ensinar e aprender, como não estando coladas à figura do professor e aluno, respectivamente. Foi enfatizado, que o professor é alguém que aprende com o aluno – e não só ensina – e o aluno como alguém que traz saberes desconhecidos pelo professor.

1. Ensinar e aprender não são atividades específicas do cargo, (...) a gente tanto ensina como aprende, como aluno e como Professor. (...) Isso é uma questão pra mim muito fundamental, esta não cristalização do ensinar e aprender em cargos como o do professor e aluno.

2. Eu aprendo muito com os alunos também

4. Ao mesmo tempo que eu ensino os meus alunos, eu sempre aprendo alguma coisa também

6. (...) O professor é de repente aquele que aprende

Todavia, o entrevistado 2 afirma que no que se refere ao conteúdo da aula, isto é menos frequente.

2. Em relação a conteúdo especificadamente é o que eu menos aprendo com aluno.

Tendo em vista o campo transferencial descrito por Saiani (2003), podemos dizer a partir da fala de 1, 2, 4 e 6, que existe uma integração entre os polos *puer* e *senex*, já que o *senex* tem abertura para aprender e o *puer* ensinar. Constela-se, segundo Galiás (1989), uma transferência criativa, em que ensinar e aprender são estimulados em ambos os polos do arquétipo. O professor despertaria o aspecto *senex* no aluno, possibilitando a ativação do seu professor interior, e o aluno despertaria o aspecto *puer* no professor, viabilizando o despertar do seu aluno interior.

Em geral, não foram apresentados conceituações relativas a uma fixação do professor na figura que apenas ensina e que cessou o aprender; e do aluno na figura daquele que apenas aprende e que é dependente do professor. Isto demonstra uma não polarização e cristalização dos dois atores desta relação, evidenciando que há grande possibilidade de uma vivência articula, e consequentemente, positiva dos dois aspectos *puer* e *senex* do arquétipo.

5.3.1.5 Contexto em que o Ensinar-Aprender ocorre

A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem é permeado pela gestão educacional, que é caracterizada por um conjunto de medidas deliberadas referentes à instituição e ao curso, as quais interferem

consideravelmente na relação professor-aluno, como exposto por Roncaglio (2004), Gil (2008), Lindblom-Ylanne et al. (2006) e Hagenauer e Volet (2014). Isto porque a gestão educacional está relacionada a uma concepção do que seria educação, do como se avalia o aluno e do como devem ser os papéis desempenhados pelo professor e aluno em suas relações.

O impacto do contexto na relação professor-aluno pode ser notado pela fala dos entrevistados 2 e 4, os quais destacam a influência da instituição – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – e do curso – Psicologia ou Superior de Tecnologia em Jogos Digitais – ao lecionarem e se relacionarem.

2. Daria para falar dessas coisas em vários contextos (...) a relação professor-aluno no curso de Psicologia da PUC - São Paulo, porque também já dei aula em outros lugares (...) e a relação é diferente.

4. Talvez isto é uma característica desta universidade, da PUC (...) a aproximação(..), eu vejo em outro (...) que tem uma distância maior de alguns professores. Na PUC eu nunca dei prova.

Vale destacar que, os entrevistados que evidenciaram o contexto como uma variável importante para a prática educacional lecionam e possuem cargos administrativos. Isto possivelmente viabilizou uma maior percepção de como outros vetores influenciam e interferem na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem.

5.3.2 Didática

Por meio da didática, que segundo Libâneo, (2001) são os objetivos, conteúdos e métodos, é delineado as condições e meios em que a relação professor-aluno irá se estabelecer. Esta passa a ser permeada por como a aula irá se desenrolar, as práticas pedagógicas utilizadas neste ambiente e a forma de avaliação do aluno, professor e curso.

5.3.2.1 Aula

Tendo em vista que a aula é o campo em que a relação professor-aluno ocorre, a maneira como esta é estruturada pode viabilizar uma aproximação ou

distanciamento das polaridade do arquétipo *puer-senex*.

O entrevistado 1 compartilha uma percepção de que há um desconforto por parte dos alunos, quando a aula se limita a ser expositiva; esta redução coloca o aluno na posição de receptor, e centraliza a figura do professor. A aula torna-se uma explanação de conceitos que o professor detém, tendo este o único lugar de fala,

Para o entrevistado 2 em alguns cursos não existe flexibilidade acerca da escolha do conteúdo, que é anterior ao professor; entretanto cabe ao professor pensar como catalisar determinada temática para a singularidade daquele grupo de alunos.

1. Eu percebo um incomodo muito grande quando esta atividade de sala de aula é reduzida a uma aula expositiva, por exemplo, com posterior verificação

2. Vou pedir para eles lerem determinados textos que não são decididos por mim, a gente tem ementas fixas.(...) Tem que ser pensado como, estratégias.

Os entrevistado 3, 4 e 6 integram a prática do aluno com a teoria, o que pode ser um fator que influencia no envolvimento e motivação do aluno para compreender o conteúdo conceitual, já que os questionamentos teóricos irão surgir a partir de sua própria práxis e experiência.

3. Eu dou aula de trabalho corporal, então é muito vivencial, as pessoas são muito estimuladas a participar e dizer o que elas estão sentindo

4. 1/3 da aula é conceitual teórica, e 2/3 prática em cima daquela parte conceitual teórica.

Em relação ao entrevistado 6, este apresenta dificuldade em compreender como a execução do seu plano de aula e a metodologia empregada reverberam no aluno. Em sua percepção há uma dissociação do que espera-se por parte do aluno em relação à sua aula, e do que realmente ocorre.

5. Teve dia que você acha que deu uma aula maravilhosa e os alunos acham sem graça; e tem dias que você acha que deu uma aula horrível e ai o aluno chega e diz que a aula foi muito legal. Como entender essa relação?

Em suma, pode-se perceber uma variação da abordagem do professor em cada disciplina, demonstrando que o professor realiza um tentativa em adequar sua

aula ao público.

Para Lindblom-Ylanne et al. (2006) e Helander et al. (2016) o formato do curso e o método de ensino-aprendizagem viabilizam uma interlocução mais ampla ou não entre professor-aluno. As discussões, trabalhos em grupo e seminários são elencados como recursos que facilitam a vinculação, enquanto que aulas expositivas e palestras prejudicam este contato.

A aula expositiva é caracterizada com um tratamento que não aproxima a figura do professor e a do aluno, podendo gerar além de um desinteresse por parte do aluno, uma cisão no arquétipo *puer-senex*. Já que *puer* desempenha posição passiva de escuta, enquanto *senex* expõe seus conhecimentos.

Em geral, os trabalhos individuais e em grupo, a associação da prática e experiência do aluno com a teoria e a flexibilização do cronograma para adequação das necessidades específicas da turma, propiciam um ambiente de interação fluída entre *puer-senex*.

Por fim, entende-se que o formato, abordagem da disciplina e o professor, viabilizam ou não, o desenvolvimento de uma vinculação mais próxima entre as polaridades do arquétipo do *puer-senex*.

5.3.2.2 Prática Pedagógica

O entrevistado 2 coloca, a partir de sua experiência em um cargo administrativo, que a admissão dos professores privilegia o concurso e avaliação de currículo, enquanto que a instrução pedagógica é considerada minimamente. O entrevistado 4, que também desempenha uma função administrativa, aponta para os inúmeros conflitos entre aluno-professor, em que o aluno validava a produção de pesquisa e atuação profissional do professor fora de sala de aula, mas afirma a dificuldade deste ao lecionar.

2. A universidade prioriza a pesquisa em detrimento de uma prática pedagógica.

4. (Aluno) olhava para o currículo dele (professor), via que era excelente, (...) mas tinha problemas na outra ponta, que seria o ensinar.

Corroborando tais informações, o entrevistado 6 relata que quando começou a lecionar, deparou-se com um desamparo no que se refere ao preparo pedagógico.

Além disso, o-entrevistado 5 considera as práticas educacionais utilizadas obsoletas.

6. Quando fiz o meu mestrado e doutorado eu não sabia que eu ia ser professor (...) a sorte é que minha esposa na época era pedagoga e me ajudou com muitos materiais.

Compreende-se que, embora os professores reconheçam a importância do preparo pedagógico, estes percebem uma deficiência em sua formação e competência neste aspecto. Como exposto por Abreu e Masetto (1990), Cunha (2004), Gil (2008) e Hagenauer e Volet (2014), lecionar é considerado um dom natural do professor e as práticas pedagógicas são relegadas a um *status* menor, em que professor não recebe preparo, e aprende a lecionar na prática, o que nem sempre garante uma bom desempenho.

5.3.2.3 Avaliação

Dentre as respostas dos professores acerca das avaliações, os entrevistados 1 e 2 entendem que a forma de avaliação varia de acordo com a disciplina. Explicitando novamente o impacto do contexto, não só institucional e relativo ao curso, mas também referente a proposta do conteúdo programático. Estes destacam que é necessário uma adequação da verificação em relação à matéria.

1. Varia muito do conteúdo que eu estou ensinando.

2. Sobre a avaliação, depende um pouco de onde eu estou.

Os entrevistados 1, 2, 3 e 5 utilizam avaliação individual, diferentemente dos 5 e 6 que não utilizam provas; os professores 1, 5 e 6 recorrem ao trabalho em grupo, sendo 5 e 6 para auxiliar no desenvolvimento de uma habilidade social, especialmente por se tratar de um curso da ciência exatas.

As formas de avaliações, na visão de 1, 2 e 6, não são uma forma de estabelecer autoridade, mas sim instrumentos para compreender e acompanhar o andamento do programa e das estratégias utilizadas, para se necessário redirecioná-los, adequá-los ou flexibilizá-los.

1. A avaliação tem um carácter puramente de recondução do processo.

2. Ao longo do semestre eu vou tendo que adequar a estratégia que eu tinha planejado, ao andamento das coisas.

6. (...) O professor tem o direito e dever de, sem mudar a ementa, poder mudar o plano de aula, com o passar do tempo.

Em concordância com os entrevistados 3 e 4, os quais garantem que a avaliação não é o fundamental, mas sim a reflexão do aluno acerca de sua prática – auto-avaliação – e o desenvolvimento do aluno quando comparado ao entrar no curso.

3. Tem avaliação da parte conceitual, mas a avaliação que é mais importante pra mim é a auto avaliação.

4. Eu avalio as minhas avaliações buscando sempre ver o contexto individual de cada aluno (...). A nota é a ultima coisa que eu vejo,(...) eu vejo de fato a evolução dele.

Pelo relato dos entrevistados 1 e 2, pode-se perceber um alinhamento entre a proposta da disciplina e a avaliação. Logo, entende-se que são levadas em consideração as especificidades individuais de cada contexto.

A avaliação, não é compreendida para 1, 2 e 6, como um fim em si mesmo, ou seja, reduzida a quantificação e classificação do desempenho do aluno de maneira pontual.

Esta compreensão esta em consonância com Libâneo, (1994), que caracteriza a avaliação como um instrumento necessário para o professor, a fim de que este consiga mapear o processo de ensino-aprendizagem. O produto desta avaliação, quando contrastado com os objetivos propostos, demonstra os progressos e dificuldades neste processo. Com estas informações, o trabalho conjunto do professo e aluno, pode ser redirecionado e aperfeiçoado.

Considera-se então, a avaliação como um dispositivo do professor, não para dominar, mas sim, recurso que visa compreender de maneira global os componentes educacionais; apreendendo um recorte da situação individual do aluno, da disciplina e do professor.

Ademais, quando o produto desta avaliação não é o mais importante e não representa o que aquele aluno é para aquele professor, como apontado por 3 e 4, e é articulado com prática avaliativa é diversificada – como indicado por 1, 2, 5 e 6 – a avaliação ganha uma dimensão processual e consegue apreender melhor as diferentes habilidades do aluno.

5.3.3 Relação Professor-Aluno

A relação professor-aluno, na conceituação de Ferreira (2012), mobiliza aspectos da personalidade de ambos os atores envolvidos nesta relação, os quais se influenciam mutuamente, por meio de suas expectativas e formas de apreender o mundo.

5.3.3.1 Papel da Afetividade

Os entrevistados 1, 3 e 5 compreendem a afetividade como um elemento facilitador, já que desperta interesse por parte do aluno em envolver-se na relação com o professor e compreender o conteúdo da matéria.

1. Eu acho que é uma relação horizontal, mútua, e permeada pela afetividade.

3. Aqueles professores que você não gosta, você tem mais dificuldade de aprender. (...)Eu acho que essas outras áreas – ética, afetivas, morais – tem que acompanhar as intelectuais.

5. Se o aluno não vai com a cara do prof., não gosta do professor, automaticamente ele já não tem muita vontade de ir na sala de aula, de pegar o livro daquele professor

Esta percepção do componente afetivo como mobilizador, é reafirmada pelo entrevistado 6, o qual alega que mesmo a presença de um afeto negativo – o aluno não simpatiza ou sente ódio pelo professor – é preferível à indiferença, isto porque o afeto, seja qual for sua qualidade, atrai e envolve o aluno.

6. O afetivo é muito importante. Eu prefiro um aluno que tenha algum nível de afetividade comigo, positiva ou negativa, do que o aluno neutro. O aluno neutro para mim se torna impenetrável,

Entretanto, no estudo de Gonçalves et al. (2009), os entrevistados apontaram que os alunos tem facilidade maior com a disciplina, quando empatizam com o professor.

Para além da dimensão afetiva, o entrevistado 1 aponta para o carisma do professor como facilitador da relação, enquanto que o entrevistado 5 indica para uma dimensão interpessoal, de empatia, de sensibilidade e de comunicação como elementos motivadores para o aluno.

O privilégio da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, é ressaltado entrevistado 3, o qual considera esta distinção de tratamento prejudicial na formação do aluno, especialmente referindo-se a um curso de psicologia. Esta percepção está de acordo com o entendimento de Arantes (2008), que compreende o raciocínio humano como composto por dois aspectos estreitamente relacionados, o cognitivo-afetivo, e não como duas formas distintas e exclusivas de conhecimento.

3. Acho que o cognitivo esta dissociado do afetivo sim, de uma maneira geral. Eu acho que é muito exigido o lado cognitivo e o lado afetivo fica completamente deixado de lado, e na nossa profissão (Psicologia) acho que isso é um erro

A dificuldade de compreensão e conceituação da dimensão afetiva no ensino superior é explicitada na resposta do entrevistado 4, o qual encontra obstáculos ao tentar apreender este conceito, especialmente por se tratar de um relação adulto-adulto. O entrevistado 2º, considera que o ambiente de sala de aula, não é apropriado para exposição de afeto, intimidade e vida pessoal.

4. Sobre a relação afetiva, eu não sei agora responder para você o que é o afetivo. . Porque assim eu tenho uma relação afetiva com meus filhos, eu consigo entender bem isso.

2. Têm variações de professor pra professor, tem gente que tem um jeito mais de se expor, de expor a intimidade, de expor afetividade (...) Acho que tem lugares muito específicos para acontecer e eu tendo a ter mais cuidado com isso.

As últimas respostas são corroboradas pelo estudo de Hagenauer e Volet (2014), o qual aponta para a dificuldade de professores em compreender a afetividade na relação adulto-adulto; o que se deve, particularmente, a tentativa de assimilar a educação no ensino superior por meio da educação infantil e relação criança-adulto.

Jung (1987) relata que os conteúdos emocionais e afetivos são como imãs, os quais atraem e ativam processos emocionais na outra pessoa também. Logo, o professor que demonstra afeto, aproximaria os polos do arquétipo *puer-senex*, isto

porque o aluno poderia aderir a postura afetiva do professor, o que implicaria em um investimento na relação.

5.3.3.2 Distanciamento do Professor

Os entrevistados 2 e 4 apontam o distanciamento do professor e caracterizam esta postura como algo ruim; este distanciamento ocorre quando o professor não se empenha em estabelecer e manter uma relação com o aluno.

1. Eles chegavam, eles davam seu conteúdo naqueles 50 min e iam embora, e não participavam de mais nada na instituição, e não participavam das nossas vidas.

4. O Prof. que cria barreiras é aquele que se coloca como dono do saber. eu já passei por situações desse tipo como aluno, e é ruim porque você nem consegue chegar lá do outro lado para tirar uma dúvida.

O primeiro aponta para um não envolvimento com o aluno e também com a instituição, o que pode indicar um reduzido engajamento do professor em relação aos dispositivos educacionais. O segundo indica uma obstrução na comunicação, em que o professor se coloca na posição de saber e fixa o aluno na posição de não-saber, desvalidando outros saberes, e inviabilizando uma relação dialogante.

Tendo em vista o estudo de Komarraju, Musulkin e Bhattacharya (2010), os alunos quanto percebem um distanciamento e desinteresse do professor pela matéria e aluno, sentem-se desencorajados e desmotivados.

Sobre a perspectiva teórica da Psicologia Analítica, segundo Hillman (1967), o temperamento frio e indiferente – que pode ser expresso pelo distanciamento do professor – é marcado pela petrificação em uma das polaridades do arquétipo, a *senex*, a qual se torna negativa por cindir-se do *puer*.

Isto porque, para além de não querer se comunicar com o aluno, não entra em contato com seu próprio aluno interior. O *senex* por não estar articulado com seu aspecto *puer*, cessou o aprender – já que acredita deter todo conhecimento – permanecendo estagnado e resistente às transformações.

5.3.3.3 Acessibilidade do Professor

O entrevistado 3 elenca a acessibilidade do professor como algo que promove a relação professor-aluno, caracterizando o professor disponível como aquele que: 1) presta atenção; 2) conhece o aluno; 3) considera suas necessidades; 4) promove e incentiva sua fala, além de 5) validar opiniões divergentes.

A abertura e transparência, são destacadas pelo entrevistado 6, como uma característica acessível do professor. Este adiciona que, escutar a vida pessoal do aluno e contar um recorte de sua vida pessoal, viabiliza uma identificação e aproximação do aluno com o professor.

Em contraposição a esta visão, a interferência da relações interpessoais é colocado pelo entrevistado 2 como algo a estar atento, isto porque o professor e aluno desempenham papéis socialmente estabelecidos. Logo, professor e aluno não devem se descolar das expectativas relativas aos seus respectivos papéis, expondo elementos de sua vida pessoal.

6. Eu acho que a postura para mostrar essa abertura é ser transparente, eu falo muito sobre minha vida para os alunos, não conto detalhes íntimos.

2. Você vai ter que fazer um controle sobre esta exposição. (...) Em algumas circunstâncias, um conteúdo pessoal pode estar a serviço do ensino, mas isso tem que ser pensado, tem que ser feito com cautela (...) pra mim quando o professor conta, chora de alguma coisa ele cruzou uma linha, uma linha ruim e cometeu um erro.

Conhecer os nomes dos alunos, possibilitar alguns momentos de descontração – fazendo piadas ou comentando sobre determinada série de Tv – um momento prático da aula – em que o professor circula pela sala conversando e tirando dúvidas com os alunos – são elencados pelo entrevistado 4 como sendo propulsores de uma aproximação entre professor e aluno.

A ambiguidade acerca da proximidade e distância que o professor deve manter do aluno é exemplificada pela fala do entrevistado 5:

5. Eu permito uma certa proximidade, mas eu sei que também eu tenho que manter uma certa distância.

Isto ocorre uma vez que procura nutrir uma proximidade, por meio da adequação do linguajar; e manter uma distanciamento, ao estabelecer uma relação

que ocorre no âmbito institucional, ou seja, dentro da universidade. Isto demonstra uma preocupação em ultrapassar as delimitações do papel do professor e esbarar no papel de amigo, o que é reafirmado pela fala do entrevistado 4.

4. Eu já ouvi uma frase que eu fiquei bem impactado em uma outra instituição era: "o aluno não é seu amigo, não se aproxime para não dar problema depois" do tipo reclamar de nota, de trabalho etc..

O enquadre em que a relação ocorre, como por exemplo não ir ao bar, parece desempenhar um elemento que auxilia a manter o contorno da relação professor-aluno. Ademais, o entrevistado 5 aponta que isto pode ser flexibilidade, caso o aluno em questão seja pós-graduando ou ex-aluno, o que demonstra que a relação professor-aluno pode adquirir diferentes matizes e aspectos.

Os entrevistados 5 e 6 colocam a idade como um fator que cria um distanciamento entre professor-aluno, isto porquê, para os entrevistados, os alunos têm uma percepção do professor mais velho próxima à figura paterna/materna.

5. Hoje isso é mais fácil (manter distância), porque a própria idade já afasta um pouco.

6. Eu tenho idade para ser pai deles

A acessibilidade, proximidade e abertura do professor em relação ao aluno são elementos motivadores para o aluno engajar-se no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno o que é confirmado pela pesquisa de Komarraju, Musulkin e Bhattacharya (2010). Sendo assim, o professor que é alcançável e disponível para o aluno, vivencia o arquétipo do puer-senex de maneira total.

O estudo de Sibii (2010) e Holmes et al. (1999) corroboram a importância da acessibilidade do professor para a relação professor-aluno; entretanto a discussão que realizam sobre necessidade de manter esta relação equilibrada é pertinente, tendo em vista que muitos professores apresentaram incertezas acerca da proximidade e distanciamento que deviriam manter. Como aponta Aquino (1999), para o bom funcionamento da relação, deve haver um contrato que delimite o âmbito em que a relação irá ocorrer, evitando que o professor desempenhe um papel de amigo ou parceiro amoroso.

5.3.3.4 Quanto mais exigente, mais respeitado

Para os entrevistados 1 e 3 não há uma correlação entre exigência e respeito, sendo a exigência não uma via para obter respeito, mas que desperta medo, receio e apreensão, o que dificultaria o estabelecimento de uma comunicação professor-aluno. Ademais, também é destacado a importância do errar no processo de formação de um profissional, já que o erro também é uma possibilidade aprendido.

1. Isso me trará não um respeito dos alunos, provavelmente um temor e revolta

3. Eu acho que tem outras maneiras de você conseguir respeito. Então ele tem que poder ter dúvida, ele tem que não ter medo de colocar que esta se sentindo inseguro. O professor tem que entender que quem esta começado, vai fazer muita coisa errada, então não é só cobrando que eu vou conseguir que os meus alunos sejam bons profissionais.

Em contrapartida, os entrevistados 5 e 6 demonstram uma hesitação em estabelecer ou não esta correlação. Ambos discutem a maneira como o aluno gerencia as exigências do professor e sua correspondência com aquilo que foi oferecido para o aluno. Nesta perspectiva, a educação é algo que se fornece, e que pode ser solicitado um resultado, ou seja, se cobra por aquilo que foi oferecido.

Para o entrevistado 6, existe uma distinção entre uma exigência que desrespeita o aluno, e a exigência que tem por finalidade manter o bom funcionamento da aula.

6. Eu estou sendo exigente no sentido de solicitar uma atenção para minha disciplina, porque alguns alunos são extremamente desrespeitosos.

O entrevistado 5 desenvolve uma correlação entre o que o professor ensina, o que exige e a reação do aluno: 1) Professor que não ensina e não exige, o aluno não reclama; 2) Professor que não ensina e exige, o aluno reclama; 3) Professor que ensina e exige, o aluno não reclama e 4) Professor que ensina e exige muito, aluno reclama.

Logo, se existe um alinhamento entre o que é ensinado e exigido, ou seja, se o aluno percebe que aquilo que o professor exige é condizente com o que foi

oferecido, não há reclamação por parte do aluno. Por fim, o entrevistado afirma que professor precisa ser austero até certo nível para desempenhar seu papel e tirar o aluno de sua zona de conforto.

5. O aluno é acomodado, o aluno você tem que ensinar o suficiente para acreditar que ele está aprendendo, e cobrar o suficiente para ele acreditar que aprendeu. Ai ele adora o professor. Se o professor não ensina nada, ele não gosta, se o professor ensina para caramba e cobra muito, ele vai achar que ele não ensina nada.

Observou-se que na perspectiva de dois professores, o professor não é mais respeitado por ser exigente, enquanto os outros dois não afirmam se esta correlação existe ou não.

À luz da teoria junguiana a exigência excessiva, desdobra-se em rigidez e austeridade, que são marcas do *senex* negativo, o qual conforme Bernardi (2008), apegar-se à tradição e rotina, devorando o que se coloca como novo, em uma resistência à mudança e tendência ao conservadorismo.

A exigência que têm em sua manifestação a rigidez e a inflexibilidade, como aponta Faria (2006), podem impedir o desenvolvimento do aluno. Isto é corroborado pelos entrevistados 1 e 2, os quais destacam a exigência excessiva como algo que pode amedrontar o aluno; que não facilita a fala do aluno, por este ter medo de errar; e que há outras vias para se obter respeito, que não pela exigência.

Ainda sim, o *Senex* como representante da ordem, limites e fronteiras, quando em harmonia com seu aspecto *puer*, tem função reguladora que auxilia a propiciar um espaço continente, dando contorno e possibilitando que o espaço educacional seja possível. Isto é demonstrado pela fala do entrevistado 2, o qual indica que o aluno terá que cumprir minimamente os requisitos básicos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

2. A expectativa mínima é que ele cumpra com os requisitos mínimos, isso não é ser bom aluno, isso é cumprir com o básico

Por fim, cabe destacar que existe uma linha tênue, e por vezes não muito clara, como demonstrado no discurso dos entrevistados 5 e 6, entre exigência continente e exigência rígida.

5.3.3.5 Conhecer o aluno

Buscar conhecer o aluno, memorizar seu nome, informar-se acerca da sua história, predileções, interesses e expectativas aproximam o professor do aluno, segundo os entrevistados 1, 3, 4 e 6:

1. Acho que pouco eu ensino se eu não conheço o outro ,(...) de conhecer o meu aluno, saber um pouco da história dele, do que tá se passando com ele naquele momento, no momento de aula, no momento de vida.

3. Abrir para entrar no universo de quem esta querendo aprender

4. Para aproximar eu quero saber coisas que estão assistindo, vendo, lendo e nesse momento eu crio uma aproximação

6. Eu passo muita indicação de livro de ficção científica, geralmente, ou de fantasia, textos que são do meu agrado, são do agrado dos alunos, e são relevantes para disciplina.

Desta forma, o professor viabiliza que o conteúdo seja desenvolvido de maneira a estabelecer paralelos com a realidade e inclinações do aluno, o que pode garantir uma significação mais ampla do conteúdo, gerando motivação, interesse e envolvimento por parte do aluno. Logo, conhecer o aluno é aproximar-se; e a medida que o professor se aproxima do aluno a fim de conhecê-lo – validando sua história e posição – o *senex* aproxima-se do *puer*.

5.3.3.6 Relação Professor-Aluno Fora de Sala de Aula

A sala de aula é o *setting* em que usualmente a relação professor-aluno se estabelece. Tendo isto em vista, se faz importante compreender que configurações ocorrem extra-*setting* na relação professor aluno.

É destacado pelo entrevistado 5 que, pelo fato de ter começando a lecionar muito jovem, percebia uma identificação e aproximação acentuada com os alunos no início da carreira; a medida que este reconhecimento ocorria, o papel de professor e de amigo se mesclavam.

Os entrevistados 5 e 6 colocam que ir a um bar, aceitar convites para sair, ir a festas e pegar ônibus junto com os alunos é algo prejudicial para a relação

professor. Isto porque, pode acarretar dificuldades especialmente quanto a avaliação e reprovação.

5. Eu dou aula desde novinho – 23 anos – então quando comecei dar aula eu era “da turma”, isso foi um erro que cometi no começo, porque eu não me toquei que eu não era “da turma”, eu era o professor, então eu tive que me policiar para manter distâncias.

6. A gente ia para o bar conversar, hoje eu não faço mais isso com os alunos, (...) eu não vejo isso como sendo uma coisa muito ética

Tomar café, conversar nos corredores, refeitórios ou banco da faculdade, ou seja, engajar-se em uma relação professor-aluno dentro dos limites da instituição, para os entrevistados 1, 5 e 6 é algo positivo e benéfico para a relação. Ademais, o professor 1 adiciona que o aprender e ensinar também ocorrem nestes cenários, os quais oportunizam um contato com as temáticas que despertam interesse no aluno, que podem ser levadas para discussão em sala de aula.

1. Ocorre muito fora da sala de aula, ocorre nos corredores, nos cafés, na sala de aula, mas sempre que permeado por isso.

A relação institucional que se estabelece entre professor-aluno, segundo Aquino (1999), não deve abster-se de noções claras acerca da postura e atuação de ambos os atores envolvidos na relação. Caso os objetivos, limites e possibilidades da relação não sejam precisos, seus contornos podem ser borrados, e confundidos com relações de outra ordem.

No estudo de Dobransky e Frymier (2004), observou-se que professores e alunos que se relacionam fora do enquadre da sala de aula compartilham maior intimidade e controle em relação aos aspectos da disciplina. Komarraju, Musulkin e Bhattacharya (2010) perceberam que a interação professor-aluno fora de sala de aula é permeada por experiências mais agradáveis e estimulantes para o aluno. Entretanto, quando a intimidade ultrapassa as fronteiras profissionais – como aponta Sibii (2010) e Holmes et al. (1999) – há um comprometimento ético da relação.

5.3.3.7 Postura ao Lecionar

A postura do professor ao lecionar dentre os entrevistados foi muito diversa. O entrevistado 2 coloca sua postura como algo menos espontâneo, isto porque reflete de maneira consciente o papel que esta representando, já que para além de discutir conteúdo o professor demonstra uma postura profissional que esta sendo observada pelos alunos.

2. Não é uma relação 100% espontânea na sala de aula (...) eu estou no lugar de professora, neste lugar tem espontaneidade, mas ao mesmo tempo permeada por uma preocupação de estar ocupando este lugar.

Os entrevistados 1, 2 e 3 buscam uma relação de proximidade com o aluno; 3 e 6 partilham experiências e incentivam a participação do aluno, para que este exponha dúvidas e questionamentos. O entrevistado 3 procura provocar interesse no aluno, e incentiva que para além de uma relação professor-aluno, haja uma relação entre indivíduos. O entrevistado 4 têm uma relação cooperativa e em algum momentos tenta descontraír.

3. Na minha relação com os alunos, eu gosto muito de esta próxima deles, como pessoa mesmo, e gosto que eles estejam próximo de mim, para que eles possam se colocar como pessoas,

4. Eu gosto do fato de achar que a gente tá fazendo parte de um mesmo conjunto naquele momento na sala de aula.

6. Eu uso a minha experiência pessoal mais as informações que eu aprendi – acadêmicas – para transmitir conhecimento para os alunos.

O entrevistado 5 diz colocar situações que geram desconforto no aluno, para que este sintá-se motivado na resolução das questões, algumas vezes utilizando como estratégia errar de propósito em aula.

5. Eu sempre procuro trazer alguma coisa que incomoda o aluno

5.3.3.8 Assimetria na Relação Professor Aluno

Os entrevistados 1, 2 e 3 apontam para uma assimetria de poder que é estrutural da relação professor-aluno, mas que se torna nociva quando há um abuso.

1. *Há uma relação de poder ali, sem dúvida, e que esse poder não pode ser abusado,*
2. *É obvio que é um relação assimétrica, eu tenho controle de faltas eu tenho cronograma que é pensado por mim e minha equipe (...)você esta ali em uma posição de autoridade, uma posição transferencial,*
3. *Tem que ter a assimetria entre professor e aluno. O Prof. é mais velho, estudou mais, tem mais experiência de vida, então claro que tem que ter essa assimetria, mas você não precisa fazer isso ficar mais assimétrico do que já é.*

Como é destacado por Aquino (1999) existe uma discriminação primária da posição do professor e do aluno; isto porque o professor configura-se como autoridade, a qual tem função reguladora dos contornos da relação. Entretanto a manutenção desta posição não pode ocorrer exclusivamente devido a historicidade do professor como autoridade; o aluno deve validar, ao longo do desenvolvimento da relação, este lugar.

A relação assimétrica de poder permeia a relação professor-aluno, como destacado na fala dos entrevistados 1, 2 e 3. Entretanto o objetivo do professor que relaciona-se com seu próprio aspecto *puer* não é conservar esta hierarquia, mas sim, que esta situação seja apenas circunstancial; o professor irá contribuir na jornada do aluno, para que este conecte-se com o *senex* que o habita.

Por conseguinte, esta assimetria não sugere que o aluno não saiba nada. Entretanto, quando o professor acentua esta posição assimétrica, desvalida o conhecimento do aluno, a autoridade torna-se autoritarismo. O abuso de poder, autoritarismo, rigidez e preservação do *status quo* refere-se a um *senex* cindido do seu outro polo.

1. *É importante ter um ego pequeno, não entender aquilo como um espaço de "mostração" de si.(...) Há uma relação de poder ali, sem duvida, e que esse poder não pode ser abusado.*
2. *Tem uma certa maneira de exercer a autoridade que eu acho que atrapalha hoje em dia(...).Sem falar as coisas de abuso, professor que abusa da autoridade, da transferência, porque tem uma transferência em jogo.*

Wahba (2003) e Guggenbühl-Craig (2008) discutem sobre o abuso de poder na prática dos professores. Uma exibição narcísica, como explicitado no discurso entrevistado 1, ocorre por um desejo de manutenção da dependência do aluno, ou

pelo desejo de ser amado e adulado.

5.3.4 O Professor e Relações Possíveis com *Senex*

O *Senex* tem em seu princípio o mais velho, quer devido ao tempo; à hierarquia; ao poder; aos limites e fronteiras, à interioridade ou reflexão. Tomando como base isto, compreende-se que no plano da consciência o professor está identificado com o aspecto *senex* (HILLMAN, 1967). Sendo assim, tenciona-se estabelecer relações acerca da construção da imagem do professor, pelos entrevistados, com aspectos do *senex*.

5.3.4.1 Definições Acerca de um Professor Bom

As definições mais frequentes no discurso dos entrevistados acerca do que consideraram um bom professor foram: 1, 2 e 4 dominar o conteúdo; 1 e 3 incentivar o diálogo com o aluno, valorizar o aspecto afetivo e associar a teoria com a prática; 1, 2 e 5 ser atualizado; 2 e 4 ter paixão pelo que ensinar e preparar-se para aula; 1 e 6 elaborar um conteúdo que faça sentido para o aluno.

O entrevistado 1, para além das características supracitadas, destacou a importância do professor de : a) ser pesquisador; b) não ser vaidoso; c) trabalhar de maneira cooperativa com o aluno; d) ter uma prática condizente com seu discurso e) compreender a dimensão cidadã do ensino e f) estimular o pensamento crítico.

Trabalhar em equipe, dialogar entre os pares e pensar constantemente estratégias e práticas pedagógicas de ensino foram listadas – pelo entrevistado 2 – como atributos importantes para um bom professor. O entrevistado 3 ressalta que o bom professor incita a curiosidade no aluno pelo ensino, sem despejar conteúdos.

Para o entrevistado 4, este precisa sentir-se confortável no ambiente de sala de aula, e segundo o entrevistado 6, buscar identificar as necessidades do aluno, além de possibilitar uma conexão com eles.

Comprometimento para transformar, embora este não seja suficiente, e talento para comunicação, são para o entrevistado 6 elementos que constituem o bom professor.

Sob o ângulo da Psicologia Analítica, tendo em vista que o arquétipo *senex* possui uma dualidade e ambivalência a partir da polaridade positiva e negativa. Entende-se que as características mais citadas acerca do que constitui um bom professor estariam associadas a polaridade positiva do arquétipo.

Isto porque, o velho sábio domina os conteúdos formais e tradicionais, mas se atualiza, integrando o que é novo e transformando-se; isto só é possível quando o *senex* “dialoga”, se “comunica” e se “conecta” com *puer*.

5.3.4.2 Definições Acerca de um Professor Ruim

As conceituações que emergiram de maneira mais constante na forma como os entrevistados concebem um professor ruim foram: 1 e 2 professor é vaidoso e abusa de seu poder e autoridade; 2 e 3 professor não se envolve com o aluno e não se atualiza; 1, 3 e 6 professor não dialoga com o aluno e 2, 3 e 4 professor é distante do aluno.

O professor que não estimula o aluno – para 3º – que não compartilha material – para 4º – que ensina de maneira mecânica, apenas para avaliação, sem associar a teoria com a prática – para 5º – que reduz a aula a uma exposição de conteúdo, utilizando prática obsoletas – para 6º – que não domina o conteúdo, não dialoga com outros professores e não reflete sobre sua prática e papel como professor – para 2º – são características de um professor ruim.

A teoria Junguiana propõe o *senex* negativo como aquele que se apega a tradição, rotina, atitudes antigas e que devora as possibilidades de mudança e novidades que surgem.

Podemos levantar hipótese de que a rigidez excessiva em uma polaridade do arquétipo leva à inflação, que é caracterizada pela vaidade descritas por 1 e 2; enquanto que para o *senex* enrijecido, que depara-se com a dificuldade em lidar com o novo, segue a via mais fácil e possível, que é continuar a utilizar práticas antigas e não-dialógica, descritas por 1, 2, 3, 5 e 6.

5.3.4.3 Influências do Percurso quando Aluno em sua Prática como Professor

Observou-se no discurso dos entrevistados que a trajetória como aluno impactou e impacta sua prática como professor. No nível da postura e relação professor-aluno, os entrevistados 1 e 3 consideraram – na experiência como alunos – que um professor distante era prejudicial. Sendo os professores mais próximos, aqueles que os inspiraram e motivaram a seguir o magistério.

1. Me tornei professor em parte porque tive professores que me encantaram durante a vida, que fizeram uma diferença na minha vida e que em algum momento isso também foi uma vontade minha de poder fazer isso.

3. Alguns marcaram por serem extremamente chatos ou exigentes (...) eu pensava, isso eu não quero pra mim (...) eu gostava geralmente daqueles que tinham mais abertura.

O entrevistado 6 utiliza seus professores antigos como forma de avaliar sua postura, reproduzindo o que considerou bom para si no seu processo como aluno. Já o entrevistado 2^a coloca que a exposição da vida pessoal do professor gerava desconforto.

2. A minha experiência como aluna, é que eu nunca gostava quando o professor chegava contando pra onde ele viajou, ou o que aconteceu no final de semana. Não queria saber muito dessas coisas

6. Eu tento perceber exatamente onde eu estou me comportando como os professores que era bons e como os professores que eram ruins.

Em relação às práticas pedagógicas, o entrevistado 4^o conta que a forma como estruturou sua aula, é pautada também nas percepções que tinha como aluno.

Segundo Hillman (1967) o passado e o futuro, o velho e o novo, são expressos pelas polaridades *puer-senex*. Logo se faz importante entender como o mestre assimila seu passado como aprendiz – expresso pelo *puer* que representa o novo e atual – a fim de compreender como atua e irá atuar – futuro – em sua prática como professor, retratado pelo *senex*, o qual exprime o velho e o tradicional.

Pode-se perceber por meio do discurso dos entrevistados que a prática atual e futura do professor é constituída também por sua vivência como aluno no passado. Isto ocorre a medida que os entrevistados resgatam a experiência como aluno,

utilizando seus professores como valor de referência ao lecionar, reconhecendo o que valorizavam e o que os desagradavam, nas posturas de seus antigos professores.

Ademais, revisitar sua experiência como aluno pode possibilitar que o professor empatize, compreenda e se identifique com seu aluno, e quando isso se faz possível, o professor agrega as duas polaridades do arquétipo *puer-senex*.

Vale ressaltar que os entrevistados 5 e 6 apontam para uma diferença de quando começaram a lecionar na relação professor-aluno, quando comparado com sua prática atualmente.

Sugere-se que, quando o professor começa a lecionar, está mais identificado com seu aspecto *puer*, quando comparado com o *senex*, possivelmente por ter experienciado a vivência de aluno por um tempo maior que a vivência de professor. Ademais, a empreitada de tornar-se professor, para aquele que acabou de ingressar na docência, se aproxima mais de uma experiência nova e inédita, que é própria do aspecto *puer*.

Os entrevistados 5 e 6, em consonância com o proposto, indicam que quando deram início na carreira como docente, percebiam uma maior identificação e intimidade com o aluno. A questão da idade é destacada, como um elemento que facilita ou dificulta a identificação entre o professor e aluno; sendo os professores mais jovens, aqueles que os alunos mais se identificam.

Entretanto, segundo os entrevistado 5 e 6, o professor novato pode ser mais exigente ou organizar sua aula de maneira mais estruturada, aspectos do *senex* negativo que lança mão da rigidez, como mecanismo apaziguador de inseguranças e de sua ainda modesta experiência.

5.3.4.4 Professor como Modelo

Os entrevistados 2 e 3 entendem o professor como um modelo, o qual se constrói a partir da postura ética, profissional e pessoal que o professor apresenta em sala de aula. O aluno reproduziria este modelo e – a medida que se constitui enquanto profissional – formula uma maneira de operar que lhe é própria.

2. Ele olha pra mim como um modelo. Ele se pauta na minha maneira de agir e pensar o mundo.

3. Eu acho que o professor exerce um função de modelo sim (...) no começo da profissão a tendência é que os alunos repitam alguns modelos, até que eles tenham segurança bastante para criar seu próprio estilo.

No que se refere ao entrevistado 1, este declara que o professor pode ser um modelo bom, ruim ou indiferente, não consistindo em nenhum tipo de referência para o aluno. O entrevistado 6 entende que o professor não desempenha uma papel de modelo para o aluno, sendo considerado até mesmo desnecessário; diferentemente de como era no passado, em que o professor era um ídolo para o aluno.

6. Antigamente o professor era considerado um ídolo para os alunos, hoje isso já não acontece mais,

Santos e Soares (2011) em seus estudos, encontram uma ambiguidade em relação a figura do professor, o qual é visto ora como um caminho a ser seguido, ora como alguém que desperta ódio. Entretanto, a despeito da literatura, para além de um modelo de amor ou ódio, o professor pode despertar indiferença no aluno, como é explicitado no discurso do entrevistado 6.

6. A maioria dos alunos parece tratar o professor como se o professor fosse ali um elemento decorativo, como se soubesse muito mais que o professor.

Tendo em vista que o velho sábio – *senex* – desempenha um papel de referência para a jornada heroica do jovem aprendiz, sendo um canal pelo qual o auxílio em uma situação de necessidade se materializa, considera-se que há uma falha na função *senex*.

Esta falha *senex* ocorre, seja por parte do professor, o qual não reconhece as demandas do aluno, e assim não pode assessorá-lo em seu percurso; seja por parte do aluno, o qual não reconhece e identifica a atribuição do professor como instrumento de assistência em sua jornada.

O arquétipo *puer-senex* para o aluno está cindido, isto porque este não compreende e valida que o professor é uma via pela qual pode acessar sua polaridade *senex*,

Logo, ocorre uma não identificação do encargo e utilidade do professor por parte do aluno, o que é evidenciada pelos entrevistados 2, 4 e 6, os quais apontam para uma desqualificação da prática do professor por parte do aluno. Sendo assim, o

aluno desconsidera o conhecimento e experiência do professor, o qual muitas vezes pode ser substituído, segundo o entrevistado 4, por recursos tecnológicos.

5.3.5 O Aluno e Relações Possíveis Com o *Puer*

O *puer* é a criação das possibilidades, mudanças e renovação; sendo figurado pelo Herói Juvenil, o qual carrega o futuro e o sentido prospectivo da vivência de um tempo novo (HILLMAN, 1999). Entende-se que o aluno é exprimido no plano da consciência pelo aspecto *puer*, e devido a isto, pretende-se conceber possíveis associações entre as representações dos alunos – elaboradas pelos entrevistados – com a polaridade *puer*. Considerando os elementos supracitados, iremos abaixo discutir de maneira pormenorizada a associações entre *puer* e o aluno.

5.3.5.1 Expectativas a respeito do Aluno

As expectativas relativas ao aluno, surgiram no discurso de três professores. O entrevistado 1, relata que suas expectativas são relativas a uma boa aula, e espera que o aluno contribua a fim de que esta seja produtiva, tendo disponibilidade para – junto com o professor – repensar a aula caso esta não esteja satisfatória. Isto implica um compromisso ético com o processo cidadão de tornar-se profissional, a medida que a aquela aula constitui sua formação, enquanto profissional.

1. Eu sempre falo para os alunos, é que “eu já dei mil vezes esse curso e ele já foi muito chato e já foi muito legal, depende muito da relação que a gente estabelece e eu tenho uma proposta.

O entrevistado 2 não nutre expectativas que o aluno seja bom o tempo inteiro, isto porque seu interesse e empenho podem variar a depender da disciplina, cansaço, questões pessoais e outras atividades que o aluno desempenha. Sua expectativa está relacionada com os cumprimentos mínimos dos requisitos.

2. Os requisitos mínimos seriam: ele tem que chegar na hora, tem que sair na hora, ele tem que ler o que foi mandado ler, ele tem que participar da aula. Isso é básico, pra mim isso não é um bom aluno.

Se interessar, participar, respeitar o professor, não usar celular, não sair o tempo todo da sala de aula e compreender a aula como um espaço útil no seu crescimento profissional são as expectativas do entrevistado 3.

Zamlutti (2013) aponta que formulação de expectativas a respeito do aluno por parte do professor, gera frustrações quando o que foi idealizada não corresponde à realidade. A maturidade, preparo, responsabilidade, dedicação e respeito, que são indicados na literatura, correspondem aos relatos dos entrevistados.

Entretanto, Aquino (1999) aponta que por se tratar de um vínculo institucional, há uma gama de princípios que norteiam a relação, dentre elas as rotinas, regras e expectativas. Todavia, tais expectativas devem ser referentes a parâmetros de atitude e comportamentos de ambos os atores envolvidos na relação, e não de cunho pessoal.

5.3.5.2 Definições Acerca de um Aluno Bom

Os termos mais recorrentes utilizados pelos entrevistados para caracterizar um aluno bom, foram: 1, 2, 3, 4 e 6 ser participativo; 1, 3 e 6 ter pensamento crítico e um postura reflexiva diante do conhecimento; 2, 3 e 4 estar envolvido; 3 e 4 estar interessado; 1 e 5 estar comprometido e 1 e 2 estudar profundamente o conteúdo. Este últimos também destacam que muitas vezes o que determina um bom aluno é o momento, e que ao longo de uma mesma disciplina, o aluno pode ser bom e ruim.

Para além dos elementos referidos, o entrevistado 2 relata que o bom aluno, para além de cumprir os requisitos mínimos, deve mostrar entusiasmo. Ser esforçado e evoluir ao longo do ano, para o entrevistado 4, também são características de um bom aluno.

Para Bernardi (2008) a investigação, busca e postura questionadora caracterizam o *puer* positivo, o qual é expresso na fala dos entrevistados ao descreverem o bom aluno como “participativo”, “envolvido” “interessado” “comprometido” e com “pensamento crítico”. O bom aluno – *puer* positivo – é movido pela curiosidade e aventura, mas não se perde na fantasia, ele incorpora o novo e o consolida.

5.3.5.3 Definições Acerca de um Aluno Ruim

As significações acerca do aluno ruim, nas falas dos entrevistados, foram: 3, 4 e 6 aluno não participa; 3 e 4 não se interessa; 3 e 5 não estuda; 4 e 5 atrapalha a participação dos colegas em sala de aula e em trabalhos em grupo e 2 e 5 o aluno não está comprometido e só está presente fisicamente na aula.

Os entrevistados 1 e 6 colocam a indiferença como uma característica do aluno ruim, embora destaquem que a indisciplina – que normalmente é atribuída a um aluno ruim – é na verdade, uma tentativa do aluno comunicar uma falha que está ocorrendo na relação professor-aluno e na sala de aula.

As designações do aluno ruim para o entrevistado 2 são: não cumprir os requisitos mínimos, não respeitar e credibilizar o professor e não estar envolvido. Para o entrevistado 3, usar celular na sala de aula, não prestar atenção, não entregar no prazo e não auxiliar o professor em nada. O entrevistado 4 ressalta que o aluno ruim, pode dominar o conteúdo, embora não se mostre aplicado na sala de aula.

Podemos realizar um paralelo entre o *puer* negativo com o que foi expresso pelo entrevistado acerca do aluno ruim. A dependência, preguiça, fuga da realidade, irresponsabilidade e ilusão narcísica, segundo Monteiro (2008a), são elementos que constituem o *senex* negativo, e foram expressos pelos entrevistado por meio do “não participa”, “não estuda”, “não se interessa”, “não se compromete”, “não presta atenção”, “não entrega no prazo” e “não respeita e credibiliza o professor”.

5.3.5.4 Aluno Ativo/Passivo em seu Processo de Formação

No discurso dos entrevistados, foi indicado a importância de uma postura ativa por parte do aluno diante do seu processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. Entretanto, frequentemente os alunos permanecem passivos, não mostrando implicação em seu processo de formação.

Os entrevistados 1, 5 e 6 destacam este processo como dialógico, sendo imprescindível para o professor compreender como o que está sendo discutido em sala de aula reverbera e ressoa no aluno, seja por meio de *feedbacks*, ou pela aproximação do aluno.

1. Um processo dialógico em que quando algo é apresentado ele precisa ser pensado, refletido, e na palavra reflexão, é quase no sentido físico da palavra, é importante ver como bate no outro, como reaparece aquilo que foi dito no outro.

5. Quando tem uma turma muito passiva eu brinco com eles “gente alguma duvida?” silêncio “Gente algum certeza?” silêncio. Ou seja, vocês estão fazendo o que aqui ? Ai eles dão risada.

6. O aluno tem que tentar entrar em contato com o professor para deixar claro suas necessidades, e segundo procurar dar um feedback para esse professor

Esta posição que será estabelecida pelo aluno - ativa e passiva – com seu processo de formação, estará relacionada com uma postura *puer-senex*, ou seja, em que há um comprometimento, participação ativa e consolidação das conquistas, ou uma postura *puer-aeternus* – eterno jovem – que na leitura de Von Franz, (2005) esta ligada a uma dependência da figura de cuidado, gerando uma passividade, inércia e irresponsabilidade, em que a concretização dos deveres só ocorre via recurso do outro.

5.3.6 Considerações Gerais sobre a Amostra

Os entrevistados do curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais perceberam uma influência da idade e do tempo lecionando na relação professor-aluno. Estes também pensam a educação e o modo como lecionar a partir da experiência pessoal. Ademais, mostram-se preocupados em confundir o papel de professor com o de amigo, a medida que procuram estabelecer relações institucionais e se mostram cuidadosos no que se refere a proximidade e distância que irão manter com os alunos. Neste curso, também apresentou-se a possibilidade de um conhecimento prévio do conteúdo por parte do aluno, e uma distinção entre treinamento de ferramentas e formação.

No curso de Psicologia observou-se que os entrevistados possuem um concepção teórica sobre educação, e uma reflexão contínua acerca da prática educacional. Estes também reconhecem a relação assimétrica, possível autoritarismo e vaidade, que o cargo pode estimular no professor. No entendimento destes entrevistados, o professor mais exigente, não é necessariamente mais

respeitado. Ademais, entendem a postura do professor como tendo grande impacto na formação do aluno, mas do que propriamente o conteúdo

Em suma, não foram destacados nesta amostra diferentes posturas que possam ter uma correlação significativa com titulação e gênero. A idade e tempo lecionando, embora tenham sido evidenciadas entre os entrevistados, foram elementos observados no discurso dos professores de Superior de Tecnologia em Jogos Digitais, os quais identificam uma diferença notória de quando eram mais jovens e começaram a lecionar, comparado com atualmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs-se a observar as relações constituídas entre professores e alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a partir da compreensão dos professores dos cursos de Psicologia e Superior de Tecnologia em Jogos Digitais.

Tendo em vista que o vínculo e a relação entre professor-aluno são condições fundantes para que o processo educacional se viabilize, a qualidade e a forma como o vínculo se estabelecem terão impacto, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como no desempenho do professor e aluno.

A pesquisa foi pautada na compreensão do professor, já que este também é sujeito da relação, e sua percepção muitas vezes é desconsiderada. Ademais, o estudo ocorreu no nível de ensino superior, visando ampliação desta área de conhecimento pouco explorada.

Fundamentando-se na perspectiva da Psicologia Analítica, buscou-se também realizar uma análise a fim de compreender a relação professor-aluno, por meio da manifestação do arquétipo *puer-senex*.

Pode-se perceber uma relação dinâmica, dialógica e cooperativa entre professor-aluno, marcada por poucos elementos de aspectos tradicionais. Os entrevistados, em sua maioria, buscam uma construção de conhecimento mútuo, por vezes considerado a passividade do aluno e não implicação, como algo que não beneficia o processo ensino-aprendizagem.

Logo, tanto professor, quanto aluno, têm influência no processo ensino aprendizagem, de maneira ativa e complementar. Não houve uma cristalização do ensinar e aprender em posições pertencentes ao professor e aluno, respectivamente. Isto implica que tanto aluno como professor ensinam e aprendem.

Em relação à didática, observou-se uma influência em como a relação professor-aluno se dá, a partir das concepções da gestão educacional. Nas aulas, os professores procuraram conhecer o aluno para integraram teoria e prática, e não houve exclusivo uso do formato de aula expositiva.

Observou-se que o conhecimento teórico, atuação profissional, grau de mestre e doutor e excelência em pesquisa são mais valorizados do que as apropriações pedagógicas e educacionais no meio acadêmico. Poucos utilizam apenas a avaliação individual como forma de compreender a localização do aluno no percurso educacional, e veem a avaliação como instrumento de aferir de maneira global, tanto a disciplina, como professor.

Na relação professor-aluno, os professores apontam para o distanciamento do professor como algo que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a acessibilidade e proximidade seriam elementos facilitadores. Entretanto, há uma ambiguidade acerca do limiar entre uma aproximação benéfica e uma aproximação que confundiria o papel do professor com o de um amigo. Isto é corroborado pela preocupação de alguns professores em manter uma relação professor-aluno fora de sala de aula dentro das fronteiras institucionais.

No que se refere à afetividade na relação professor-aluno, apesar de alguns entrevistados terem apontado para sua importância no contexto educacional, outros tiveram dificuldade em compreendê-la e conceituá-la em uma relação adulto-adulto no nível superior.

Os entrevistados também descreveram o que entendiam por um aluno bom/ruim e professor bom/ruim. Os atributos elencados para um bom professor em relação aos aspectos formais foram: dominar o conteúdo; associar a teoria com a prática; ser atualizado; preparar-se para aula; elaborar um conteúdo que faça sentido para o aluno e ter paixão pelo que ensinar. Em relação aos aspectos interpessoais: incentivar o diálogo com o aluno e valorizar o aspecto afetivo. Já o professor considerado ruim, as conceituações foram: professor vaidoso; abusa de seu poder e autoridade; professor não se envolve com o aluno; não se atualiza; professor não dialoga com o aluno e é distante do aluno.

No que diz respeito a um aluno bom, os elementos citados foram: ser participativo; ter pensamento crítico e uma postura reflexiva diante do conhecimento; estar envolvido; estar interessado; estar comprometido; estudar profundamente o conteúdo e por último, o momento que o aluno está vivendo como determinante para ser um aluno bom ou ruim. Já o aluno ruim, foi conceituado como: não participa; não se interessa; não estuda; atrapalha a participação dos colegas em sala de aula e em trabalhos em grupo; aluno não está comprometido; só está presente fisicamente na

aula e a indiferença e indisciplina, normalmente associadas ao aluno ruim, como uma tentativa de comunicar um falha no processo educacional

A partir do estudo da Psicologia Analítica e as considerações acerca do arquétipo *puer-senex*; podemos estabelecer paralelos e interlocuções com a relação professor-aluno. Constatou-se que quando há dinâmica integrada e coesa entre as duas polaridades no arquétipo *puer-senex*, o processo de ensino-aprendizagem é favorecido. O que ocorre por meio de uma comunicação, em um processo dialógico, entre professor e aluno; quando há um comprometimento em transformar a personalidade total do sujeito; uma dimensão profunda do ensinar e aprender; uma complementaridade e vinculação entre aprender e ensinar; quando professor e aluno aprendem e ensinam; quando não há exigência excessiva, abuso de poder e vaidade por parte do professor; e por fim, quando o professor é acessível.

Uma vez que há poucas pesquisas sobre a relação professor-aluno no ensino superior, a pesquisadora sugere uma ampliação nos estudos neste campo, em especial, devido a dificuldade da pesquisadora se aprofundar em cada uma das categorias explicitadas e as dificuldades de compreender as implicações de uma relação adulto-adulto neste contexto educacional. Isto fica mais explícito em temas como: afetividade; relação professor-aluno fora de sala de aula; impactos positivos desta relação nos professores; distância e proximidade que devem ser mantidas entre professor e aluno, e por fim, o limiar entre uma proximidade como elementos facilitador, e uma proximidade que borra as fronteiras do papel do professor.

Por fim, as pesquisas que estabelecem uma interlocução entre o campo da psicologia analítica e o campo educacional são escassas, e quando existentes, são pouco sistematizadas e consistentes. Logo, se faz necessário que se desenvolvam mais estudos que possam demonstrar as intersecções entre essas duas áreas do conhecimento.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C. DE; MASETTO, M. T. **O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos**. 10^a ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- AGUIAR, W. M. J. DE; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação : Uma Proposta Histórico-Dialética de Aprecensão das Significações. **Cardenos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015.
- ANDRADE, S. M. A. DE C. O despertar simbólico para uma educação integradora. **Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, p. 34–35, 2011.
- ANJOS, R. E. DOS. A Teoria dos Tipos Psicológico de Jung e sua Contribuição Para a Relação Professor-Aluno. **Revista Científica do Unisalesiano**, v. 4, n. 8, p. 80–96, 2013.
- AQUINO, J. G. Autoridade Docente, Autonomia Discente: Uma Equação Possível e Necessária. In: **Autoridade e Autonomia na Escola**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARANTES, V. A. A Afetividade no Cenário da Educação. In: **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008. p. 159–174.
- ARAÚJO, R. DE F. F. Visão Junguiana da Relação Professor-Aluno. **Ágora Revista Eletrônica**, v. 8, n. 16, p. 213–222, 2013.
- BERNARDI, C. Senex-et-Puer: Um Esboço da Psicologia de um Arquétipo. In: **Puer-Senex: Dinâmicas Relacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, 1996.
- CÂNDIDO, C. A Representação Social do “Bom Professor” no Ensino Superior. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 356–365, 2014.
- CAVIGLIA, P. M. C. Educar Visando a Individuação. **Cadernos Junguiano**, v. 1, 2005.
- CORREIA, J. A. M. A Antinomia Educação Tradicional - Educação Nova: Uma Proposta de Superação. **Millenium**, v. 6, 1997.
- CUNHA, M. I. DA. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, p. 525–536, 2004.
- DOBRAWSKY, N. D.; FRYMIER, A. B. Developing Teacher-Student Relationships Through Out of Class Communication. **Communication Quarterly**, v. 52, n. 3, p. 211–223, 2004.

- FARIA, D. L. DE. Imagens do pai na mitologia. **Psicologia Revista São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 45–58, 2006.
- FERREIRA, A. M. **A Indisciplina na Relação Professor-Aluno: Um Análise com Base na Teoria dos Tipos Psicológico de Jung**. [s.l.] Universidade Tuiuri do Paraná, 2012.
- FREIRE, P. Educação “Bancária” e Educação Libertadora. In: **Introdução a Psicologia Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- FREITAS, L. V. DE. O Arquétipo do Mestre-Aprendiz. **Revista Brasileira de Psicologia Analítica - Junguiana**, v. 8, 1990.
- GALIÁS, I. Ensinar - Aprender. Uma Polaridade no Desenvolvimento Simbólico. **Revista Brasileira de Psicologia Analítica - Junguiana**, v. 7, 1989.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, J. P. et al. **A Interferência Das Relações Interpessoais No Processo De Aprendizagem De Alunos**. VIII Seminário do Centro de Ciências Sociais de Cascavel. **Anais...Cascavel: UNOESTE**, 2009
- GRÁCIO, M. L.; CHALETA, M. E.; RAMALHO, G. **Quality of Learning in Higher Education: Students’ Conception of Learning as a Critical Aspect**. [s.l.] University of Évora, Portugal, 2012.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O Abuso do Poder na Psicoterapia e na Medicina, Serviço Social, Sacerdócio e Magistério**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford Review of Education**, v. 40, n. 3, p. 370–388, 2014.
- HELANDER, N. et al. **Affective Experiences and Student Engagement in Higher Education**. 44ª SEFI Conference. **Anais...Tampere - Finland: 2016**
- HILLMAN, J. Senex and Puer: An Aspect of the Historical and Psychological Present. In: **Senex and Puer: James Hillman Uniform Edition Vol. 3**. New York: Spring Publications, 1967.
- HILLMAN, J. **O Livro do Puer**. São Paulo: Paulus, 1999.
- HOLMES, D. L. et al. Student perceptions of dual relationships between faculty and students. **Ethics and Behaviour**, v. 9, p. 79–106, 1999.
- JUNG, C. G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- JUNG, C. G. Quinta Conferência. In: **Fundamentos da Psicologia Analítica**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

- JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- JUNG, C. G. **A Prática da Psicoterapia**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- KOMARRAJU, M.; MUSULKIN, S.; BHATTACHARYA, G. Role of Student–Faculty Interactions in Developing College Students’ Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. **Journal of College Student Development**, v. 51, n. 3, p. 332–342, 2010.
- LESSA, E. A Contribuição da Tipologia de Jung no Processo de Aprendizagem. **Revista Aprender**, v. 3, n. 6, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor - Em Busca de Novos Caminhos**, 2001. Disponível em: <<http://limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-o-essencial-da-didatica.pdf>>. Acesso em: 1 maio. 2017.
- LINDBLOM-YLANNE, S. et al. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 285–298, 2006.
- MONTEIRO, D. DA M. R. No Envelhecer. In: **Puer-Senex: Dinâmicas Relacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008a.
- MONTEIRO, D. DA M. R. (ORG. . Apresentação. In: **Puer-Senex: Dinâmicas Relacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008b. p. 271.
- PENNA, E. M. D. A imagem Arquetípica do Curador Ferido no Encontro Analítico. In: **Werres, J. (org.) Ensaios Sobre a Clínica Junguiana**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005.
- PURDIE, N.; HATTIE, J. Assessing students’ conceptions of learning. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, v. 2, n. January, p. 17–32, 2002.
- RONCAGLIO, S. M. Educacional, A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A influência da Gestão. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 100–111, 2004.
- SAIANI, C. **Jung e a Educação: Uma Análise da Relação Professor/Aluno**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.
- SANTOS, C. P. DOS; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor- aluno na universidade : duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, v. 22, n. 49, p. 353–

370, 2011.

SIBII, R. Conceptualizing teacher immediacy through the “companion” metaphor. **Teachng in Higher Education**, v. 15, p. 531–542, 2010.

SILVA, V. D. S.; KLÜBER, T. E. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 1, p. 87–97, 2012.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O “bom professor”: Opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 5, p. 95–102, 2011.

VERAS, R. DA S.; FERREIRA, S. P. A. A Afetividade na Relação Professor-Aluno e suas Implicações na Aprendizagem, em Contexto Universitário. **Educar em Revista**, v. 38, p. 219–235, 2010.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. **Quais São ss Visões Existentes Sobre Ensinar e Aprender**. VII - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Florianópolis: 2009

VON FRANZ, M.-L. **Puer Aeternus: A luta do adulto contra o paraíso da infância**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

WAHBA, L. L. Poder e Amor: A Sedução dos Mentores. **Revista Brasileira de Psicologia Analítica - Junguiana**, v. 21, p. 29–46, 2003.

YOUNG-EISENDRATH, P.; DAWSON, T. **Manual de Cambridge para Estudos Junguianos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAMLUTTI, M. E. M. A relação professor-aluno na universidade . A experiência de uma professora-pesquisadora com seus alunos de primeiro ano. **Integração**, v. 65, p. 117–121, 2013.

8 ANEXOS

Anexo 1 – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Convidamos o/a Prof./Prof.^a para participar da pesquisa "A Relação Professor-Aluno: O Arquétipo Puer-Senex no Contexto Universitário", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Dr^a Ivelise Fortim de Campos e Vivian de Freitas Bandeira. Sua participação é voluntária e se dará por meio de um entrevista semi-estruturada, e sua aplicação e tratamento obedecerão a todos os critérios de sigilo previstos pelo colégio de ética de pesquisa com seres humanos.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia e Educação. Caso desista de continuar participando, depois de assinar este documento, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Não haverá nenhuma despesa e também não nenhuma remuneração relativa a pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com as pesquisadoras no endereço ivelisefortim@gmail.com e vifbandeira@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data:

Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O ARQUÉTIPO PUER-SENEX NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Pesquisador: Ivelise Fortim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61894216.2.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.903.769

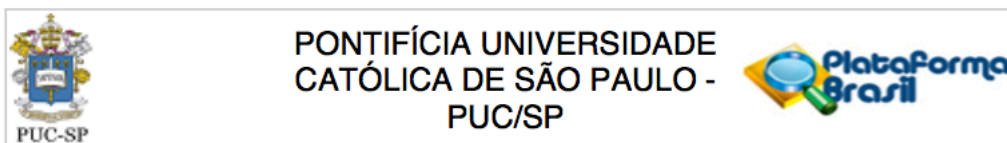
Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Psicologia, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FCHS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Vivian de Freitas Bandeira, sob a orientação da Profa. Dra. Ivelise Fortim.

A proposta visa "(...) verificar as relações que se estabelecem entre professores e alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dos cursos de Psicologia e Superior De Tecnologia em Jogos Digitais, por meio da expressão do arquétipo puer-senex, na perspectiva dos professores. Será utilizada uma entrevista semi estruturada, cujos temas geradores serão O que é aprender ?; O que é ensinar?; Como se aprende?; Como se ensina? e Como você, quem são os aluno? Por meio da fala dos professor, a pesquisadora tem em vista buscar verificar as relações que se estabelecem entre professores e alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dos cursos de Psicologia e Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais, por meio da expressão do arquétipo puer-senex, na perspectiva dos professores. Esta pesquisa será feita com enfoque qualitativo, e o diálogo com os professores será analisado por meio de núcleos de significação."

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.903.769

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar as relações que se estabelecem entre professores e alunos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dos cursos de Psicologia e Superior De Tecnologia Em Jogos Digitais, por meio da expressão do arquétipo puer-senex, na perspectiva dos professores.

Objetivo Secundário:

- a) Buscar compreender o vínculo e as relações interpessoais que se estabelecem na relação professor aluno, do ponto de vista do professor;
- b) Perceber se há diferenças relativas aos docentes de dois cursos diferentes;
- c) Verificar como os professores percebem a relação de ensino e aprendizagem;
- d) Fazer uma análise sobre como o arquétipo do Puer/Senex/ pode ser visto nesta relação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proposta não prevê riscos aos sujeitos participantes.

Quanto aos benefícios, menciona que há expectativa de benefícios indiretos, considerando a relevância acadêmica e social do presente estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a pesquisa possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes.

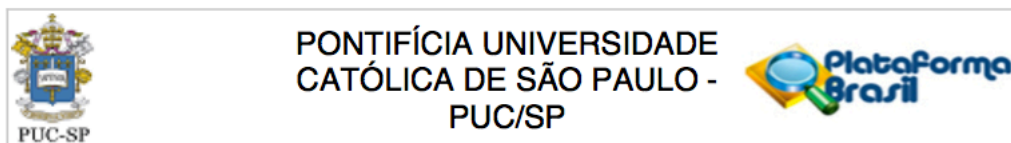
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contendo, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.903.769

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

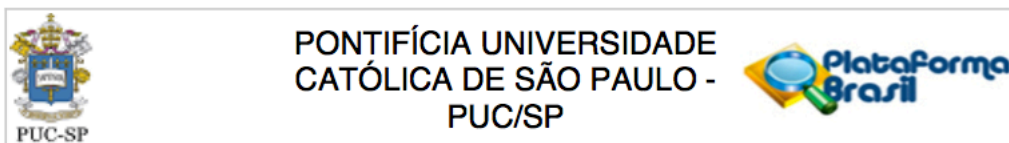
Recomenda-se a aprovação na íntegra da pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_806823.pdf	20/10/2016 18:00:09		Aceito
Outros	parecerpsicovivian.pdf	20/10/2016 17:59:52	Ivelise Fortim	Aceito
Outros	termoautorizacao.pdf	13/10/2016 11:19:38	Ivelise Fortim	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	13/10/2016 11:19:09	Ivelise Fortim	Aceito
Outros	oficioVivian.docx	07/10/2016 15:18:03	Ivelise Fortim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCCPLATAFORMA.docx	07/10/2016 15:13:57	Ivelise Fortim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	ModeloVivian.docx	07/10/2016 15:11:42	Ivelise Fortim	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.903.769

Ausência	ModeloVivian.docx	07/10/2016 15:11:42	Ivelise Fortim	Aceito
----------	-------------------	------------------------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
 (Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

9 APÊNDICE

Apêndice 1 – Temas Geradores para Entrevista Semiestruturada

O que é aprender ?

O que é ensinar ?

Como se aprende? Como se ensina?

Qual sua postura diante da área que lecionar ?

Como você vê suas relações com os alunos ?

Como é seu processo de avaliação ?

Como você prepara a aula ?

Quem decide as coisas da sala de aula? Os alunos participam desta decisão?

O que você considera como um bom Prof. ou mau Prof.?

O que é um Professor acessível ?

Quando mais exigente, mas respeitado?

Professor é um modelo?

Quem sabe fazer, sabe ensinar?

O que você considera como um bom aluno ou mau aluno?

Qual sua relação com os que considera como bons alunos e com os maus alunos ?

Para você, quem são os alunos? Quais as expectativas/o que espera em relação ao relacionamento que ira manter com ele ?

Você acha que o cognitivo e o afetivo no processo de ensino-aprendizagem estão dissociados?

As relações interpessoais estabelecida no contexto educacional tem interferência no processo de ensino aprendizagem?

Quando você era aluna/o, como você via os Professores; você e seus colegas?

O que você considera mais na sua aula. O que você ensina ou o que os alunos aprendem

Se você percebe desinteresse dos alunos. Há algo a se fazer?